Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole

Master

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention du master MEEF : Enseignant du Second Degré

2024/2026

Mémoire :

La chasse : une question de sécurité et de cohabitation des usagers.

Comment l'utilisation d'une cartographie des controverses sur la question de la sécurité et la cohabitation des usagers en lien avec la chasse peut contribuer à développer la pensée critique chez les apprenants ?

MOULIN Amélie

Parcours Biologie Écologie

Direction de mémoire : Nadia CANCIAN, Maitresse de conférences, didactique des questions socialement vives - UMR EFTS - ENSFEA

Jury : Nicolas HERVÉ, Professeur, didactique des questions socialement vives - UMR EFTS - ENSFEA

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1. LA CHASSE ET SUJETS DE DEBATS 3

1.1 Historique de la pratique de la chasse en France 3
1.2 La pratique de la chasse 3
1.3 Organisation du reseau chasse en France 5
1.4 La cohabitation : partage de l'espace rural/naturel entre differents publics. 8
1.5 Les risques de la pratique de la chasse 9

2. LES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES (QSV) 10

2.1 Qu'est-ce qu'une question socialement vive ? 10
2.2 Les enjeux educatifs des questions socialement vives 11
2.3 Qu'est-ce que la pensee critique ? 12
2.4 La didactique des questions socialement vives 13
2.5 La cartographie des controverses 15

3. LA CHASSE, UNE QUESTION SOCIALEMENT VIVE ? 16

3.1 La mediatisation de la chasse et ses repercussions sociales 17
3.2 Les accidents de chasse comme catalyseurs de mobilisations 18
3.3 Des risques a l'origine de mobilisations associatives 19
3.4 La chasse vue comme question socialement vive 20

4. MON POSITIONNEMENT 22

5. LA PROBLEMATIQUE 23

6. LA METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES 24

6.1. Contexte des seances 24
6.2. Les choix didactiques des seances 25
6.3. Schema de la recolte des donnees 26
6.4. Le questionnaire de pre seance 26
6.5. Les seances 28
6.5.1. Séance 1 – 1 heure – jeudi 05 mars 2026 : 28
6.5.2. Séance 2 – 2 heures – mercredi 11 mars 2026 30
6.6. Le questionnaire post-seance 32

7. METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES 39

8. LES DONNEES ET LEUR ANALYSE 39

8.1. Évolution des avis – comparaison pre et post-questionnaire (Annexe 16) 40
8.2. Les criteres de la pensee critique 44
8.2.1. Examiner le pour et le contre 44
8.2.2. Rester ouvert à de nouvelles preuves 51
8.2.3. Raisonner de manière impartiale en exigeant des arguments solides 55

9. LA DISCUSSION 59

CONCLUSION 64

BIBLIOGRAPHIE 65

SITOGRAPHIE 69

ANNEXES 72

AVANT PROPOS

Utilisation de Chat GPT et de Claude pour reformuler certains paragraphes écrits de ma main et pour organiser l'analyse de mes données.

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, j'aimerais remercier Nadia CANCIAN pour la direction de dossier de recherche. Sa disponibilité, sa patience, son soutien m'ont permis d'avancer et de réaliser complètement ce travail.

Merci également à Nicolas Hervé d'avoir accepté d'être mon jury pour la validation de ce mémoire de recherche. Merci à lui pour sa bienveillance, sa lumière sur des notions concernant les cartographies des controverses.

Merci à Raphaël Bouton pour avoir été mon tuteur de stage, durant cette dernière année de master MEEF. Merci de m'avoir accueillie au sein de ses classes et d'avoir toujours été bienveillant et pédagogue avec moi.

Merci à Madame Irène Cesbron, enseignante de biologie-écologie au Lycée Le Fresne à Angers, de m'avoir permis de réaliser les trois heures de séance avec sa classe de première STAV. Merci aux élèves d'avoir participé à ces séances et d'avoir réalisé correctement le travail demandé.

Merci à ma famille et à mon entourage. Je souhaitais remercier tout particulièrement trois personnes pour leur présence durant ce travail. Merci à Madame Dalila Portet pour m'avoir soutenue lors d'une période très compliquée de rédaction et de motivation. Merci à Adèle Lefeuvre, une amie proche, qui a été d'un soutien sans faille durant la moitié de ce mémoire. De plus, étant étudiante en master MEEF toutes les deux, nos échanges concernant l'enseignement ont été d'une grande aide. Et enfin, un immense merci à Nadine Moulin, ma maman. En effet, elle a été mon pilier émotionnel lors de ces deux années et durant toutes ma scolarité.

Pour finir, je tiens à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Que ce soit à travers des discussions enrichissantes, des conseils, ou simplement par leur présence, leur contribution a été précieuse.

INTRODUCTION

Dans le cadre du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), parcours Biologie-Écologie à l'ENSFEA, ce mémoire s'intéresse à une pratique à la fois ancienne, réglementée et aujourd'hui fortement discutée : la chasse. Historiquement essentielle à la survie des sociétés humaines, elle s'est progressivement transformée en activité de loisir, vue aussi sous l'angle de la gestion des populations animales et de l'entretien des milieux. Cependant, à mesure que les usages de la nature évoluent, la chasse devient un sujet de débats récurrents.

Depuis plusieurs années, les tensions s'intensifient autour de cette pratique : accidents de chasse, inquiétudes concernant la sécurité des promeneurs, débats éthiques sur la souffrance animale, critiques scientifiques sur les modèles de régulation, incompréhensions entre chasseurs, néo-ruraux, agriculteurs, sportifs ou familles. L'exode urbain et la fréquentation croissante des espaces naturels par des publics variés ont renforcé ces enjeux de cohabitation.

Ces tensions s'expriment dans différents espaces : médiatiques, politiques, associatifs, scientifiques et scolaires. Elles révèlent la complexité de la place de la chasse dans la société contemporaine, entre traditions rurales, impératifs de conservation, préoccupations de sécurité publique et attentes éthiques renouvelées. La question de la présence des jeunes dans cette pratique, autorisée dès 15 ans en présence d'un adulte et de 16 ans seuls, soulève également des débats importants : sécurité, exposition à la mort animale, apprentissages sociaux, rôle éducatif des structures cynégétiques.

Ainsi, la chasse apparaît comme un objet traversé par des controverses multiples qui relèvent à la fois de la société (enjeux de sécurité, éthique, de coexistence des usages), des savoirs de référence (régulation, écologie, éthologie, gestion cynégétique, impacts sur la biodiversité) et des « savoirs » scolaires (contenus en biologie-écologie, éducation à l'environnement, enseignement agricole, débats en classe). De plus, les débats en classe et les argumentations liés à ce thème peuvent être des bons exercices pour travailler la pensée critique.

Ces caractéristiques correspondent pleinement à la définition d'une Question Socialement Vive (QSV), telle que proposée par (Legardez et al., 2006). Elles justifient son inscription dans une démarche pédagogique spécifique pour enseigner des thématiques liées à la chasse.

Dans le cadre de mon futur métier d'enseignante en biologie-écologie, l'un de mes objectifs prioritaires est de développer la pensée critique des jeunes. Dans une société saturée d'informations contradictoires, les apprenants doivent apprendre à analyser, questionner, croiser les sources, comprendre la complexité des enjeux et construire une position éclairée.

Parmi les dispositifs didactiques mobilisables pour traiter les QSV, la cartographie des controverses (Hervé, 2014 ; Latour, 2007) apparaît particulièrement pertinente dans des situations d'enseignement. Elle permet de visualiser les acteurs, les arguments, les

incertitudes, les valeurs et les rapports de force De plus, elle aide à structurer la complexité et à favoriser le débat raisonné.

Ces constats m'amènent à formuler la question de recherche suivante :

Comment l'utilisation d'une cartographie des controverses portant sur la sécurité et la cohabitation des usagers en lien avec la chasse peut-elle contribuer au développement de la pensée critique des apprenants ?

Pour répondre à cette question, cinq parties structurent ce mémoire. La première partie présente un cadre contextuel : histoire et organisation de la chasse en France, pratiques et enjeux actuels, risques, sécurité, acteurs, controverses majeures et représentations des jeunes. La deuxième partie développe le cadre théorique en sciences de l'éducation : QSV et enjeux éducatifs, pensée critique, pensée complexe et dispositifs pédagogiques, notamment la cartographie des controverses. Ce qui nous amènera à la problématique de ce mémoire. La troisième partie permet d'exposer la méthodologie que j'ai mise en place pour récolter des données pour répondre à cette question. La quatrième partie se focalise sur les résultats obtenus et ensuite la dernière partie analyse et discute de ces données.

1. La chasse et sujets de débats

1.1 Historique de la pratique de la chasse en France

N'étant qu'une nécessité de survie à l'origine puis une activité réglementée mais controversée, la chasse est une pratique ancestrale qui est en constante évolution. Durant la préhistoire et l'Antiquité, nous retrouvons la chasse de subsistance indispensable à l'alimentation, à l'habillement et à la fabrication d'outils (Joulian, 1993).

Au Moyen Âge, la pratique de la chasse sur grand gibier est limitée et réservée à la noblesse et au pouvoir royal tandis que le petit gibier est laissé au reste de la population. Elle devient une chasse codifiée (Corvol, 2010).

Durant la Renaissance, sous François I^{er}, la chasse à courre représente le pouvoir et le raffinement (Corvol, 2010). C'est une chasse de privilège. Puis à partir de 1515, le braconnage devient sévèrement puni, allant jusqu'à la peine de mort d'après le site internet de la Fédération Nationale de la chasse « *Tout savoir sur l'Histoire de la chasse en France »*[1].

La Révolution française marque un tournant : l'abolition des privilèges entraîne une explosion du nombre de chasseurs et met certaines espèces en danger (Estève, 2004). La chasse devient accessible à tous, elle est généralisée. Elle reste une chasse-cueillette mais « la notion de protection des espèces et d'équilibre naturel n'existait pas ou peu ». Pour y remédier, le permis de chasse apparaît, d'abord sous Napoléon Ier, puis dans la loi de 1844, qui fixe périodes et lieux de chasse. La chasse redevient une chasse de privilège (Corvol, 2010). En 1975, le permis de chasse devient le permis de chasser, délivré après examen.[1]

Au fil du temps, les lois encadrent la sécurité, les armes, la régulation des espèces et les conditions de pratique : la chasse devient une chasse-gestion. De nos jours, le tour d'horizon des textes qui évoquent la chasse brosse plusieurs portraits de la chasse : la chasse est un loisir voire une passion pour certains, un moyen de régulation pour d'autres. Mais pour beaucoup, sa légitimité est remise en cause.[1]

La chasse recouvre une grande diversité de pratiques. Je propose d'en dresser un rapide panorama et de mettre en relief des pratiques qui sont sujettes à controverses.

1.2 La pratique de la chasse

La chasse se pratique de différentes manières qui peuvent être source de danger et de débats.

La chasse consiste à guetter ou à poursuivre des animaux sauvages pour les capturer ou les tuer[2]. On y retrouve une variété de modes de chasse d'après la Fédération Nationale des Chasseurs[3]. Voici les quatre principaux modes de chasse autorisés en France :

[1] https://www.chasseurdefrance.com/decouvrir/histoire-de-la-chasse/
[2] https://www.1jour1actu.com/france/cest-quoi-la-chasse
[3] https://www.chasseurdefrance.com/decouvrir/les-modes-de-chasse/

La chasse à tir regroupe la chasse devant soi, la chasse à l'approche et à l'affût, la chasse à l'arc et la chasse au gibier d'eau. Elle se pratique principalement avec des armes à feu de catégorie C. Pour la sécurité de tous, selon l'article R314-4 du Contrats de Sécurité Intégrée (CSI), les armes doivent être stockées soit dans un coffre-fort ou armoire forte, soit par démontage d'un élément (rangé ailleurs) de l'arme la rendant inutilisable, soit par tout autre dispositif empêchant l'enlèvement de l'arme. L'arc est considéré comme plus respectueux de la nature. Sa faible portée oblige le chasseur à se rapprocher, ce qui améliore la visibilité et limite les accidents. La chasse à l'approche ou à l'affût se pratique avec ou sans chien, généralement à l'aube ou au crépuscule. Dans la première, le chasseur tente de se fondre dans le paysage pour surprendre l'animal. Dans la seconde, il attend son passage, souvent depuis un mirador. Ces deux méthodes seraient les moins stressantes pour l'animal.[4] La chasse en battue, elle, réunit des rabatteurs qui poussent le gibier vers des chasseurs postés, avec un code sonore à la trompe pour annoncer l'espèce poursuivie.[5]

La grande vénerie[6], ou chasse à courre, se pratique à cheval : les chiens poursuivent l'animal (cerf, chevreuil, sanglier) jusqu'à son épuisement, avant l'intervention des veneurs. Cette pratique est un grand sujet de débat depuis un certain moment pour diverses raisons. Très contestée, elle est jugée cruelle par 72 % des Français selon un sondage IFOP de 2025 (cf. page 18 paragraphe 3.1). Les opposants dénoncent la souffrance du gibier, mais aussi les risques pour les chiens, souvent blessés ou tués. La Fondation Brigitte Bardot[7] évoque même « de la souffrance psychologique et physique imposé à l'animal traqué ». Des incidents surviennent parfois en zone habitée, entraînant un fort rejet social. L'évènement du vendredi 21 février 2025[8], où un cerf poursuivi a été tué dans la propriété de Luc Besson sous les yeux de sa mère, a ravivé la polémique. Comme souvent, les versions divergent : pour certains, l'animal était seulement épuisé ; pour la Fédération Nationale de la Chasse, il était déjà blessé. Les débats restent vifs et sans consensus.

Nous avons aussi la petite vénerie[9] qui se pratique à pied sur des animaux plus rapides (renards, lièvres, lapins), et la vénerie sous terre[10] consiste à déterrer renards et blaireaux grâce à un chien envoyé dans le terrier. Enfin, la chasse au vol[11] utilise des rapaces dressés, assistés d'un chien qui repère le gibier avant l'attaque.

[4] https://www.chasseurdefrance.com/decouvrir/les-modes-de-chasse/la-chasse-a-lapproche-et-a-laffut/
[5] https://www.chasse-nature-occitanie.fr/frc/actualites/a26206/chasse-en-battue-de-quoi-parle-t-on-?-quelles-sont-les-regles-elementaires-et-non-negociables-
[6] https://www.chasseurs47.com/docs/la-grande-venerie/
[7] https://www.fondationbrigittebardot.fr/les-horreurs-de-la-chasse-la-chasse-a-courre/
[8] https://www.30millionsdamis.fr/actualites/article/25733-la-colere-de-luc-besson-apres-labattage-dun-cerf-sur-sa-propriete/
[9] https://www.chassepassion.net/fiche-chasse/modes-de-chasse/grand-et-petite-venerie/petite-venerie/
[10] https://www.chasseurdefrance.com/decouvrir/les-modes-de-chasse/la-venerie-sous-terre-ou-deterrage/
[11] https://www.lechasseurfrancais.com/chasse/univers-de-la-chasse-au-vol-85170.html

Les chasses traditionnelles (glu, pantes, tenderies) ont été interdites en 2021 en raison de leur caractère non sélectif et jugé cruel. En 2023, une expérimentation est relancée[12] pour prouver leur sélectivité. La chasse à la glu reste interdite, mais celles aux pantes et aux tenderies sont de nouveau autorisées à titre expérimental dans certains départements[13]. Elles reposent sur la capture d'oiseaux à l'aide de glu, de filets ou de lacets, souvent dénoncées par les organisations de protection animale comme des pratiques cruelles et non sélectives.

Tous ces modes de chasse sont, de nos jours, pratiqués par de nombreux Français. Nous retrouvons divers acteurs reliés directement à la pratique même de la chasse.

1.3 Organisation du réseau chasse en France

Cette partie propose de donner quelques repères sur les pratiquants de la chasse, les organisations qui gèrent l'activité, les espèces chassées et chassables en France. À tout cela s'ajoute les règlements pour assurer la sécurité de tous.

1.3.1. Les acteurs de la chasse en France

En France, nous retrouvons trois grandes catégories d'acteurs en lien direct avec la chasse.

- *Les fédérations*

Les fédérations, associations de loi 1901, composent le réseau le plus étendu de France avec la Fédération Nationale des Chasseurs (FNC). Nous retrouvons 13 Fédérations Régionales des Chasseurs (FRC) et 94 Fédérations Départementales des Chasseurs (FDC), d'après le site officiel de la FNC[14].

- *Les Associations Communales de Chasse Agréées (ACCA) et les Associations Intercommunales de Chasse Agréées (AICA)*

Créées le 10 juillet 1964 par la « loi Verdeille », ces associations de loi 1901 se trouvent dans chaque commune. En France, nous retrouvons près de 70 000 associations de chasse soit en moyenne 2 par commune. Elles ont pour rôle de favoriser le regroupement des territoires de chasse (10 millions d'hectares) et de créer des structures aptes à gérer le gibier. Les associations regroupent les parcelles qui sont chassables, en accord avec les propriétaires mais doivent réserver 10% de la surface de leur territoire en réserve de chasse et de faune sauvage[15]. De plus, pour assurer la sécurité, l'ACCA ou l'AICA doit obligatoirement rappeler les règles de sécurité à ses chasseurs et doit afficher les jours de chasse et de non-chasse sur le panneau informationnel de la mairie depuis septembre 2023.[16]

[12] https://www.lpo.fr/qui-sommes-nous/espace-presse/communiques/cp-2023/l-experience-de-la-honte-pour-retablir-les-chasses-traditionnelles

[13] https://www.lpo.fr/qui-sommes-nous/toutes-nos-actualites/articles/actus-2023/la-chasse-a-la-glu-et-la-tenderie-definitivement-interdites

[14] https://www.chasseurdefrance.com/comprendre/nous-connaitre/

[15] https://www.marne.gouv.fr/Actions-de-l-Etat/Environnement/Nature-Foret-et-Chasse/Chasse/Les-associations-communales-de-chasse-agreees-ACCA2

[16] https://www.ecologie.gouv.fr/presse/dossier-presse-plan-securite-chasse-2023

- *Les pratiquants*

D'après la Fédération Nationale des chasseurs[17], 5 millions de Français possèdent le permis de chasser dont 963 571 (2022/2023) pratiquants et 500 000 bénévoles. La chasse est ainsi la 3e activité de loisirs en France[1817]. Cependant, le nombre de chasseurs diminue de 2 à 3 % par an, en raison d'un public vieillissant, du coût du matériel et d'un changement de mentalité (Scherrer, 2002) (Annexe 3). Entre 2014 et 2022, les validations de permis sont passées de 1,1 million à 963 571[19]. Le déclin de la biodiversité est de plus en plus constaté par les chasseurs eux-mêmes. Dans L'animal et la mort de Stépanoff (2024), certains agriculteurs et anciens chasseurs déclarent avoir cessé de chasser après avoir observé la disparition d'oiseaux, d'insectes ou de mammifères, tout en rappelant que la chasse n'est pas le seul facteur responsable.

Les jeunes partagent également ces constats. Un article de *La Nouvelle République*[20] montre des lycéens divisés. Certains dénoncent la pollution des sols par le plomb, le bruit, l'insécurité en forêt et la baisse des espèces. D'autres défendent une chasse utile à l'équilibre faune-homme, à la limitation des dégâts agricoles ou encore des collisions routières.

La population des chasseurs reste majoritairement masculine et vieillissante. En effet, 50 % sont actifs et 46 % retraités. Les catégories socioprofessionnelles se répartissent ainsi : 32 % ouvriers ou employés, 32 % cadres supérieurs ou professions intellectuelles, 10 % agriculteurs, 6 % artisans ou commerçants et 17 % professions intermédiaires. Les femmes représentent 3,3 % des chasseurs (31 200 en 2023), mais leur nombre augmente fortement (+25 % depuis 2014). Celles qui pratiquent mettent en avant une chasse plus tournée vers le respect de la nature et la conservation des espèces chassables ou non[21].

1.3.2. Les espèces chassables

Aujourd'hui, en 2025, 87 espèces sont chassables[22] en France métropolitaine, un chiffre élevé à l'échelle européenne. À titre d'exemple, 64 espèces d'oiseaux sont chassables en France, alors que la moyenne européenne est de 24 (LPO[23]).

Les espèces chassables sont caractérisées de nuisibles ou plus récemment appelées Espèces Susceptibles d'Occasionner des Dégâts (ESOD) en raison de leur appartenance à au moins un de critères suivants : protection de la santé et de la sécurité publiques, préservation de la faune et de la flore, prévention de dommages aux activités agricoles, forestières, aquacoles ou à d'autres propriétés.[24]

[17] https://www.chasseurdefrance.com/comprendre/nous-connaitre/
[18] https://www.lechasseurfrancais.com/chasse/milieu-chasse-ouvre-plus-plus-femmes-93604.html
[19] https://www.chasseurdefrance.com/une-etude-qui-bouscule-les-prejuges/
[20] https://www.lanouvellerepublique.fr/france-monde/paroles-de-lyceens-loisir-ou-tradition-la-chasse-divise-les-generations
[21] https://www.lechasseurfrancais.com/chasse/milieu-chasse-ouvre-plus-plus-femmes-93604.html
[22] https://www.chasseurdefrance.com/decouvrir/les-especes-chassables/
[23] https://www.lpo.fr/decouvrir-la-nature/conseils-biodiversite/conseils-biodiversite/juridique/oiseaux-menaces-et-chasses-en-france
[24] https://www.ofb.gouv.fr/les-especes-chassables

En France, nous retrouvons plusieurs catégories d'espèces chassables : les petits gibiers de plaine (faisan, lièvre, perdrix, lapin), les canards, les oies, les corvidés, les limicoles, les oiseaux de passage, les prédateurs terrestres (renard, fouine, martre, etc.), les grands gibiers (cerf, chevreuil, sanglier, chamois…), les petits gibiers de montagne, et les autres espèces comme le blaireau, la bernache du Canada, le ragondin ou le rat musqué.[25]

La liste est révisée chaque année. En effet, des espèces peuvent être ajoutées ou retirées, et les conditions de chasse ajustées. C'est le principe de la gestion adaptative, qui fixe des quotas de prélèvement selon l'état des populations.[25] Cette gestion repose sur l'article R424-1 du Code de l'environnement et sur les données récoltées chaque fin de saison par l'Office Français de la Biodiversité (OFB).

Depuis 2019, les chasseurs déclarent leurs prélèvements en temps réel via l'application « Chassadapt ». Elle permet de suivre les quotas et de collecter des informations (date, lieu, heure), utiles pour mieux comprendre les déplacements et l'état des populations.[25]

1.3.3. La sécurité de la pratique

La chasse est réglementée par de nombreux textes de loi pour permettre à cette pratique de se faire en sécurité même si l'on observe encore de nombreux accidents. Les accidents que l'on recense chaque saison sont sources de débats intenses.

Les accidents de chasse sont des blessures corporelles liées à l'utilisation d'une arme[26] (mortels ou non). Ils ont fortement diminué depuis vingt ans, mais restent présents (Annexe 1 ; Annexe 2) malgré les mesures de sécurité. Depuis 2020, ils sont inférieurs à 100 par saison. Les bilans annuels de l'OFB montrent qu'ils proviennent majoritairement d'erreurs humaines comme le non-respect de l'angle de tir, des mauvaises manipulations d'armes ou des tirs vers des zones fréquentées. Environ deux accidents sur trois surviennent lors des battues de grand gibier.[27]

La chasse aux grands ongulés (sanglier, cerf, chevreuil) est présentée comme un moyen de régulation. En effet, sachant que leurs populations ont fortement augmenté, cela a causé des dégâts agricoles et des collisions routières. Le loup restant peu présent sur le territoire [28], l'Homme est le principal régulateur. Mais les battues, impliquant de nombreux chasseurs et chiens sur de vastes zones, soulèvent des inquiétudes en matière de sécurité.

L'OFB[29] créé en 2020, est chargé de la protection de la biodiversité et compte plus de 3 000 agents, dont près de 1 700 inspecteurs de l'environnement. Sur le terrain, les agents contrôlent les pratiques, sensibilisent, préviennent les accidents et rédigent les bilans. Leur action porte notamment sur la surveillance des armes, la lutte contre le braconnage, les contrôles des plans

[25] https://www.chasseurdefrance.com/gestion-adaptative/
[26] https://www.ofb.gouv.fr/actualites/bilan-des-accidents-incidents-de-chasse-2021-2022
[27] https://www.humanite-biodiversite.fr/articles/67192-suivi-annuel-des-accidents-de-chasse-depuis-1997
[28] https://vert.eco/articles/1013-loups-recenses-en-france-la-population-stagne-les-autorisations-dabattage-vont-baisser-en-2025
[29] https://www.ofb.gouv.fr/presentation

de chasse et d'élevages de gibier, ou encore le sauvetage d'animaux. D'autres acteurs complètent ce travail : gendarmerie, Office National des Forêts (ONF), gardes-chasse particuliers, lieutenants de louveterie, fédérations de chasseurs[30]. Selon l'OFB, « la sécurité des chasseurs comme des non-chasseurs est une priorité de la police de la chasse »[31].

Les Fédérations Départementales de Chasseurs travaillent en collaboration avec l'OFB et doivent élaborer un Schéma Départemental de Gestion Cynégétique (SDGC) avec des règles de sécurité qui peuvent être différentes entre chaque département. Ces SDGC sont valables six ans et approuvés par le Préfet. Ces documents fixent des règles de sécurité pouvant varier selon les départements. Le non-respect est puni d'une contravention de 4e classe.

Toutefois, quatre règles nationales sont obligatoires pour tous les SDGC (article L.424-15) : transport de l'arme démontée, déchargée et sous étui ; port du gilet fluorescent lors des actions collectives de chasse au grand gibier ; pose de panneaux signalant les entrées principales des battues à proximité des voies publiques ; remise à niveau obligatoire tous les dix ans sur les règles de sécurité.[32]

Cette remise à niveau se fait en lien avec le permis de chasser. Selon l'article L.423-1 du code de l'environnement, personne ne peut chasser sans permis. Ce permis s'obtient après un examen officiel portant sur la faune, la réglementation et surtout les règles de sécurité et la manipulation des armes. En cas d'accident grave, comme des homicides ou des blessures involontaires, le permis peut être retiré.

L'examen est organisé par l'OFB, en lien avec la Fédération Nationale des Chasseurs. Il coûte 31 € pour les mineurs et 46 € pour les majeurs. Les jeunes peuvent donc le passer dès 16 ans et certains départements le rendent gratuit pour les mineurs, comme la Creuse où cela a permis d'augmenter fortement le nombre d'inscriptions[33]. Cette démarche s'inscrit dans la volonté des fédérations de rajeunir la pratique et d'attirer de nouveaux chasseurs.

Une fois obtenu, le permis doit être renouvelé chaque année, avec une assurance obligatoire couvrant les dommages corporels et matériels. Toutes ces informations sont facilement accessibles en ligne.

1.4 La cohabitation : partage de l'espace rural/naturel entre différents publics.

Depuis la crise du Covid-19, la pratique des sports de pleine nature a fortement augmenté, entraînant plus de fréquentation et donc plus de risques de conflits d'usage[34]. Malgré les règles de sécurité mises en place, certains incidents restent liés au non-respect des consignes essentielles rappelées dans l'article L.424-15 citées ci-dessus.

[30] https://www.ofb.gouv.fr/questions-reponses-chasse
[31] https://www.ofb.gouv.fr/la-securite-la-chasse
[32] https://www.ecologie.gouv.fr/presse/dossier-presse-plan-securite-chasse-2023
[33] https://www.francebleu.fr/infos/culture-loisirs/creuse-grace-au-permis-a-0-euros-les-chasseurs-attirent-femmes-et-jeunes-1566293156
[34] https://www.senat.fr/rap/r21-882/r21-882_mono.html#fnref4

En action de chasse, plusieurs règles doivent être appliquées : tir fichant vers le sol et à courte distance, respect de l'angle de 30° pour éviter habitations (Annexe 4), routes ou autres chasseurs, interdiction de tirer vers les zones fréquentées, identification claire de la cible, arme jamais dirigée vers une zone dangereuse, et déchargement immédiat en zone sûre.

Chasseurs et autres usagers se partagent les mêmes espaces mais n'y projettent pas les mêmes valeurs : tradition et gestion de la faune pour les uns, loisirs et contemplation pour les autres. Tous restent pourtant attachés à la nature, ce qui pousse l'État, les fédérations et les associations à renforcer les règles de sécurité pour limiter au maximum les risques (Tousis, 2022).

1.5 Les risques de la pratique de la chasse

La chasse est une activité encadrée mais qui comporte néanmoins plusieurs types de risques, tant sur le plan de la sécurité que sur les plans sociaux, environnementaux et éthiques.

Tout d'abord, l'enjeu majeur est d'éviter les accidents de chasse. Bien que leur nombre ait diminué ces dernières années, les accidents graves restent principalement liés au non-respect des règles élémentaires de sécurité, notamment lors des chasses au grand gibier. L'utilisation d'armes à feu dans des espaces de plus en plus fréquentés par d'autres usagers de la nature (promeneurs, sportifs, cueilleurs) accentue le sentiment d'insécurité et rend ces accidents particulièrement sensibles sur le plan médiatique.

Ensuite, la chasse est au cœur de fortes tensions sociales. Les oppositions entre pro et anti-chasse se sont intensifiées avec l'évolution des sensibilités sociétales vis-à-vis du vivant et de la mise à mort animale. Les réseaux sociaux jouent un rôle central dans l'amplification de ces conflits, en choisissant de diffuser des images choquantes, des discours violents et des polémiques, qui touchent parfois même des jeunes chasseurs. Ces tensions traduisent un affrontement entre différentes visions de la nature, espace de loisirs et de contemplation pour certains (promeneurs…), espace de gestion et de prélèvement pour d'autres (chasseurs, OFB…).

La pratique de la chasse soulève également des interrogations quant à son impact sur la biodiversité et l'environnement. Les critiques portent notamment sur la mortalité animale, la pollution liée aux munitions en plomb, la pression exercée sur certaines espèces, l'introduction d'espèces exotiques et les effets de la chasse sélective sur la diversité génétique. Le développement de la cynégéculture, depuis les années 1970, fondée sur l'élevage et le lâcher massif d'animaux destinés à la chasse, accentue ces risques en favorisant la pollution génétique, la transmission de maladies et la perturbation des équilibres écologiques. Ces animaux, élevés en captivité, présentent une faible capacité de survie une fois relâchés. En effet, 45 à 80% meurent peu après leur lâcher.[35]

[35] https://www.animal-cross.org/lachers-de-gibier-20-millions-danimaux-delevage-sacrifies-pour-la-chasse/

Par ailleurs, l'usage de munitions en plomb constitue un risque environnemental majeur, ce métal lourd se diffusant durablement dans les sols, les cours d'eau et les chaînes alimentaires, avec des effets toxiques pour la faune et, indirectement, pour l'être humain.

Enfin, la question de l'âge des chasseurs interroge les conditions de sécurité, de formation et d'encadrement de la pratique. L'exposition précoce des jeunes à la violence et aux armes, ainsi que les risques liés au vieillissement, soulèvent des enjeux psychologiques, sanitaires et éducatifs, notamment dans un contexte où la chasse commence à être intégrée dans certaines formations scolaires, alimentant ainsi de nouvelles controverses. En effet depuis 2018, deux établissements agricoles proposent une option « cynégétique et faune sauvage » en bac professionnel CGEA et en bac technologique STAV. Selon Thomas Vaches responsable pédagogique de l'un des établissements et de l'option[36], elle n'a pas pour but d'apprendre à tirer, mais de sensibiliser les élèves aux milieux naturels : gestion de mares, plantations de haies, rénovation de volières, et rédaction d'un dossier sur une espèce sauvage. Cependant, un autre établissement va plus loin en faisant manipuler des armes et en formant les élèves à devenir chasseurs.[37] L'option est enseignée en partenariat avec la FNC et non avec des organismes comme la LPO, ce qui alimente la polémique autour d'une possible stratégie pour augmenter le nombre de jeunes chasseurs.

Ainsi, malgré un cadre réglementaire renforcé, la chasse demeure une activité fortement contestée, révélatrice de tensions sociales, environnementales et éthiques croissantes dans la société française contemporaine.

2. Les questions socialement vives (QSV)

Cette partie vise à présenter et approfondir le cadre théorique des Questions Socialement Vives (QSV), un champ de recherche en didactique développé depuis la fin des années 1990 par Alain Legardez, Laurence et Jean Simonneaux. Les QSV sont aujourd'hui un des piliers de la réflexion éducative dans l'enseignement général et agricole, car elles permettent de travailler avec les apprenants des sujets réels, complexes, sensibles et liés à la vie en société.

Aborder la chasse comme QSV relie une pratique concrète, ancrée dans les territoires ruraux, à des enjeux sociétaux majeurs : sécurité, biodiversité, éthique animale, cohabitation des usages, médiatisation et controverses.

2.1 Qu'est-ce qu'une question socialement vive ?

D'après (Legardez et al., 2006), les questions socialement vives (QSV) sont des sujets controversés caractérisés par trois niveaux de vivacité : dans la société, dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires.

Dans la société, ce sont des sujets porteurs de risques et d'incertitudes qui amènent les acteurs à se positionner selon leurs valeurs et représentations. Elles interpellent les pratiques

[36] https://www.action-agricole-picarde.com/des-points-pour-le-bac-glanes-dans-les-champs
[37] https://www.lepoint.fr/education/nord-l-option-chasse-d-un-lycee-agricole-fait-polemique-21-06-2020-2381087_3584.php#11

sociales, suscitent débats et conflits et leur forte médiatisation influence la manière dont elles sont perçues (Happer & Philo, 2013; Legardez et al., 2006).

Au niveau des savoirs de référence, les spécialistes et experts, qu'ils soient scientifiques et/ou professionnels, ne s'accordent pas, car la question relève souvent de sciences encore débattues ou de paradigmes concurrents, ce qui nourrit les controverses scientifiques et techniques (Legardez et al., 2006).

Au niveau des savoirs scolaires, ces controverses entrent dans les classes et mettent élèves et enseignants face à des questions qu'ils ne maîtrisent pas toujours, nécessitant des dispositifs pédagogiques spécifiques pour dépasser les formats traditionnels (Legardez et al., 2006).

Les QSV possèdent également plusieurs caractéristiques. Elles sont complexes, car elles croisent des savoirs variés (scientifiques, profanes, économiques, politiques, éthiques…) ainsi que des valeurs, propres à chacun, générant tensions et pour lesquelles il n'y a pas une seule réponse valide. Cette diversité de points de vue conduit à une pluralité de réponses possibles : il n'existe pas de solution unique mais un ensemble d'arguments recevables (Chatel, 2002).

Enfin, les QSV sont fortement médiatisées, les acteurs sociaux (journalistes, chercheurs, politiques…) prenant position publiquement influencent la dynamique même de la controverse.

2.2 Les enjeux éducatifs des questions socialement vives

Fonder un enseignement sur les QSV revient à dépasser un enseignement « froid », centré sur la transmission disciplinaire (des savoirs stabilisés), pour aller vers un enseignement « chaud » intégrant incertitudes, jeux d'acteurs, enjeux sociaux, éthiques et citoyens (Panissal & Plégat-Soutjis, 2018). Plusieurs enjeux éducatifs peuvent ainsi être visés (L. Simonneaux & J. Simonneaux, 2014), et les QSV constituent un levier reconnu pour développer les compétences du XXI^{e} siècle, telles que la pensée critique, l'argumentation ou la prise de décision éclairée (OCDE, 2018).

L. Simonneaux & J. Simonneaux (2011) montrent que le travail sur les QSV amène les élèves à distinguer savoirs incertains et savoirs stabilisés, en identifiant des preuves issues de résultats scientifiques reconnus et en comprenant le caractère provisoire mais robuste de certains savoirs. La confrontation à des textes scientifiques contradictoires favorise cette compréhension et permet à l'enseignant d'institutionnaliser des noyaux de connaissances étayés (Molinatti, 2015). L'enjeu didactique réside ainsi dans l'analyse de la pluralité des sources afin d'en évaluer la fiabilité et la nature (connaissances, valeurs ou hypothèses).

Les QSV peuvent motiver les apprenants car elles sont liées à la vie réelle (Legardez et al., 2006). Dans l'enseignement agricole, elles donnent du sens à des notions comme cycles écologiques, biodiversité ou régulation. Ces dernières sont en lien avec le thème que je souhaite travaille, la chasse. Les QSV peuvent permettre d'augmenter plus ou moins l'engagement lorsqu'un sujet touche les élèves ou leur territoire.

Travailler des questions importantes dans la société peut susciter des émotions fortes, positives ou négatives (Vidal, 2022). Ces émotions peuvent favoriser l'implication, mais doivent être prises en compte pour éviter crispations et rejets. Les élèves doivent apprendre à raisonner avec leurs émotions et les prendre en compte pour leur permettre de les gérer de manière positive. Le choix des documents et la conception du dispositif didactique sont donc essentiels pour équilibrer émotion et compréhension et permettre d'appréhender la complexité des faits scientifiques et sociaux (Piot, 2022).

Nous pouvons faire le lien avec les compétences psychosociales (CPS). D'après la page 1 du document d'accompagnement des apprenants au développement de compétences psychosociales de 2022 (Ministère de l'agriculture et de la souveraineté alimentaire, 2022), « Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement ». L'objectif est de permettre aux apprenants d'adopter des comportements qui sont favorables au développement personnel, à la santé, à l'augmentation de l'estime de soi et au bien-être mais aussi d'accueillir facilement les émotions. Le développement de ces CPS se fait par l'intermédiaire d'activités favorisant l'engagement telle que l'étude d'une QSV menée par les apprenants.

L'enseignement des controverses confronte les apprenants à des questions sans réponse unique, les obligeant à argumenter à partir de sources variées et à mobiliser différents points de vue. Selon L. Simonneaux & J. Simonneaux (2014), l'étude des QSV « vise à développer l'engagement et à favoriser l'activisme », en amenant les élèves à prendre des décisions et à passer à l'action. Elle contribue ainsi pleinement au développement de leur pensée critique (J. Simonneaux & L. Simonneaux, 2019).

2.3 Qu'est-ce que la pensée critique ?

Il est essentiel de s'intéresser à la pensée critique tout en la distinguant de l'esprit critique. Ces deux capacités, mises au travail dans l'enseignement d'une question socialement vive, doivent être clairement définies afin de montrer l'importance de leur développement chez les élèves.

- <u>L'esprit critique</u>

Définissons d'abord l'esprit critique. Il est souvent associé à la capacité de distinguer le « vrai » du « faux », notamment dans l'éducation aux médias et des fake news. Les recherches montrent toutefois qu'il s'agit plutôt d'un ensemble de compétences permettant un accès plus fiable au savoir. D'après Pasquinelli et al. (2020), l'esprit critique repose sur des mécanismes présents dès l'enfance : évaluer la qualité des informations, juger la fiabilité des sources, sélectionner les données plausibles et appuyées sur des preuves. Ces mécanismes restent cependant soumis à des biais, comme la tendance à accorder davantage de confiance à une source familière.

Même s'il s'agit d'un processus naturel, il doit être développé pour former des citoyens éclairés. Cela implique d'aider les apprenants à ajuster leur confiance dans les informations reçues et à se forger une opinion claire en apprenant à distinguer informations fiables ou non, grâce à des connaissances et des critères d'évaluation appropriés (Pasquinelli et al., 2020).

- La pensée critique

Après avoir défini l'esprit critique, il est nécessaire d'aborder la pensée critique. Il n'existe pas une seule définition de ce concept mais de nombreuses. Pour Panissal & Plégat-Soutjis, (2020), « Définir la pensée critique n'est pas une tâche simple, tant ce concept traverse de nombreux champs disciplinaires, philosophie, sociologie, sciences de l'éducation et même au sein des sciences de l'éducation, il n'existe pas de consensus » (p. 64).

Selon Ennis & Norris (1989), elle correspond à une pensée réflexive destinée à décider ce que l'on doit croire ou faire. Elle consiste à délibérer, à examiner le pour et le contre, à rester ouvert à de nouvelles preuves et à raisonner de manière impartiale en exigeant des arguments solides (D. Willingham, 2008; D. T. Willingham, 2019). La pensée critique s'inscrit dans une pensée complexe, qui cherche à saisir la réalité dans sa globalité en prenant en compte ses interconnexions et incertitudes (Morin, 1990). Face à une QSV, les élèves doivent ainsi exercer discernement, vérifier des sources et comprendre le caractère provisoire des savoirs scientifiques (Bizier, 2020) pour développer des attitudes et des capacités (Ennis, 1985). L'objectif est que les apprenants soient capables de faire preuve d'autonomie lors de la prise de décision importante, de travailler et vivre avec les autres dans le respect (Ennis & Norris, 1989).

Pour évaluer la pensée critique, Ennis (1987) a publié un tableau reprenant 12 capacités propres à la pensée critique et 14 attitudes caractéristiques de la pensée critique (Annexe 5). Lors de l'étude de la QSV, nous allons évaluer les apprenants grâce à leur analyse des arguments, l'évaluation de la crédibilité d'une source, la prise en compte de la situation globale, le maintien de l'attention sur le sujet principal, les interactions avec les autres et la prise en compte des sentiments des autres et de leur niveau de connaissance.

Le traitement d'une QSV constitue un moyen efficace de développer cette pensée critique, mais aussi une pensée créative et attentive, comme l'ont montré de nombreuses recherches (Hasni & Dumais, 2022 ; Panissal & Bernard, 2021 ; J. Simonneaux & L. Simonneaux, 2019). L'usage de dispositifs didactiques adaptés joue un rôle central dans ce développement.

2.4 La didactique des questions socialement vives

D'après J. Simonneaux & L. Simonneaux (2019) citant (Legardez et al., 2006), « La didactique des QSV étudie les processus d'enseignement-apprentissage sur des objets porteurs de controverses et de débats dans la sphère scientifique, dans la société et les médias et donc dans la classe » (p. 10). En effet, les QSV sont d'une grande complexité et composées d'incertitudes. Alors de nombreuses recherches collaboratives ont été réalisée et une série de dispositifs a été travaillé pour améliorer l'enseignement-apprentissage de ces questions. Nous pouvons retrouver, par exemples, des travaux récents sur des dispositifs en éducation au

développement durable (EDD) articulés aux QSV. Sur deux ans, entre enseignants-chercheurs et praticiens, ont été testés, ajustés puis comparés plusieurs dispositifs de débat et de jeux de rôles, afin d'identifier les conditions favorables à la pensée critique des élèves (Plé & Dedieu, 2025).

Divers dispositifs permettent de travailler les QSV : Q-sort, débats, jeux de rôles, scénarios prospectifs, cartographie des controverses, etc. (J. Simonneaux & L. Simonneaux, 2019). Ils favorisent l'expression de la diversité des points de vue et évitent les positions simplistes pour/contre (L. Simonneaux & J. Simonneaux, 2011). L'enseignement repose alors sur une forme de démarche d'investigation adaptée aux QSV, qui devra être mise en œuvre par les élèves : la démarche d'enquête sur une QSV (Simonneaux et al., 2017). Simonneaux et al. (2017) décrivent cinq phases de cette démarche (Annexe 6) :

- Recueil et analyse d'informations. Ceci regroupe la nature des données, la nature des sources, les acteurs impliqués, les registres argumentatifs et la critique des informations
- Réflexivité et subjectivité des enquêteurs (individuels et professionnels). Il est important que les enquêteurs soient conscients de leur subjectivité et de celles des autres acteurs sur le sujet traité, cette prise en compte peut permettre durant le travail d'enquête de rester vigilant dans l'exploration de la complexité.
- Explication et construction des raisonnements. Ce point aborde la mise en relation des données, des acteurs, l'explication des raisonnements socio-scientifiques, l'identification des nœuds de controverse et des risques et la construction et la mobilisation des modèles.
- Réponses possibles et actions conduites en proposant des actions possibles, qu'elles soient politiques, citoyennes, scientifiques, professionnelles ou locales. Le but est de rendre publique la démarche, les solutions, les positions, les arguments et les actions à conduire.
- Rendre compte de l'enquête en passant par la problématisation et son évolution, les modes d'organisation du travail, le temps de régulation, les supports de travail et les dysfonctionnements.

Ces phases, bien que présentées en cycle (Annexe 6), restent non linéaires. Il est toujours possible de revenir en arrière. Dans ce travail d'enquête, la classe devient une véritable communauté de chercheurs explorant la complexité d'une QSV (Bizier, 2020).

Enseigner une QSV implique toutefois un changement de posture. L'enseignement devient centré sur l'élève, acteur de son apprentissage et nécessite d'intégrer des savoirs interdisciplinaires. L'enseignant doit ainsi interroger ses propres connaissances et son rapport aux savoirs (Bizier, 2020), ce qui peut conduire à un travail collaboratif avec l'équipe pédagogique. La question de la neutralité de l'enseignant reste débattue. Certains estiment qu'il doit garder ses positions pour lui, d'autres jugent nécessaire qu'il explicite sa posture pour aider les élèves à se repérer (Bizier, 2020). L'essentiel demeure de favoriser les échanges et la confrontation positive pour faire comprendre les limites des savoirs scientifiques, leur dimension sociale, les limites de sa propre position et le rôle des valeurs dans les décisions (L. Simonneaux, 2008).

L'enseignant doit d'abord définir les contenus selon les enjeux d'apprentissage (transposition didactique), puis motiver les élèves en contextualisant (enjeux psychologiques), expliciter les fondements théoriques (enjeux épistémologiques) et enfin préparer les apprenants à agir en citoyens éclairés (enjeux sociétaux) (Astolfi, 2006).

2.5 La cartographie des controverses

La cartographie des controverses apparaît comme un outil pertinent pour le développement de la pensée critique. Introduite par Bruno Latour, entre 1990 et 2000, à l'École des Mines puis dans plusieurs universités européennes (Sciences Po, MIT…), cet exercice s'inscrit dans une réflexion plus large sur le développement des sciences et des techniques dans les sociétés occidentales depuis le milieu du XX^{e} siècle. Le concept de « technosciences » permet alors de donner du sens à ces recherches en désignant « la science en action », telle qu'elle se fait concrètement (Hottois, 2006). Initialement issue de l'enseignement supérieur, cette démarche a été progressivement adaptée et institutionnalisée au lycée, notamment avec la mise en place du dispositif Forccast (Formation par la Cartographie des Controverses à l'Analyse des Sciences et des Techniques) en 2012, visant à former les enseignants à son usage en première et terminale (Broux & Deniset, 2025). Depuis, des ressources pédagogiques sont disponibles pour le cycle 4 et le lycée.[38] Dans le cadre des plans « Éducation à » et face à la multiplication des controverses, le ministère de l'Agriculture et ses partenaires ont également intégré ce dispositif dans l'enseignement agricole, en l'expérimentant puis en le diffusant auprès des classes de première (Hervé, 2014).

Selon Latour (2007), la cartographie des controverses regroupe un ensemble de techniques visant à explorer et visualiser des controverses à partir d'une documentation riche. Elle permet de rendre visible la complexité des controverses sociotechniques en mettant au jour la diversité des points de vue des acteurs. L'objectif est d'aider les apprenants à s'approprier une controverse en représentant les jeux d'acteurs sociaux qui la structurent (Hervé, 2014). Cet outil, généralement graphique, facilite la compréhension grâce à la visualisation de réseaux d'informations complexes (Durand, 2013 ; Latour, 2011). Il développe également des compétences d'enquête qualitative et quantitative, tout en établissant des liens entre sciences exactes et sciences sociales (Latour, 2011). D'après Hervé (2014), la cartographie répond aussi aux cinq phases de la démarche d'enquête. En effet, les élèves collectent et analysent un corpus documentaire hétérogène. Puis, ils construisent une carte graphique qui structure leurs raisonnements et révèle leur subjectivité dans le traitement de l'information. La construction de cartographie doit, aussi, être problématisée par les élèves. La confrontation des cartes, entre groupes, constitue le cœur réflexif de l'exercice, en montrant que des corpus identiques produisent des représentations différentes selon les valeurs et les choix de chacun.

La cartographie des controverses ne prend pas nécessairement la forme d'une carte. Venturini (2008) et Latour (2011) parlent d'atlas ou de cosmogrammes, qui peuvent prendre la forme de schémas, de cartes ou de frises chronologiques (Hervé, 2019). L'objectif reste de

[38] https://pedagogie.ac-nantes.fr/les-disciplines-du-second-degre/histoire-geographie-citoyennete/cartographie-des-controverses

représenter le réseau d'acteurs humains et non humains, d'objets techniques et de discours autour desquels la controverse se déploie (Hervé, 2014).

Dans l'exercice à la « Latour », le processus débute par la répartition des rôles au sein du groupe (collecteurs d'informations, designers, chefs de projet), puis par l'étude de la question socialement vive et de son historique (Hervé, 2019). Viennent ensuite l'identification et le positionnement des acteurs, l'analyse de leurs relations ainsi que des arguments et contre-arguments. Les dernières étapes consistent à produire la cartographie synthétique et à en proposer un bilan critique (Kalifa, 2010).

Enfin, la cartographie des controverses contribue au développement de la pensée critique, de la capacité à analyser des arguments, de l'identification des acteurs et des sources, et de la formation d'une opinion éclairée sur des sujets débattus, en lien avec l'éducation à la citoyenneté (Venturini, 2008). Trois objectifs pédagogiques sont ainsi identifiés avec les lycéens (Hervé, 2014) :

- Étudier une controverse sociotechnique à partir d'un corpus documentaire varié ;
- Rendre compte de la complexité de la controverse en organisant l'information ;
- S'inscrire dans une éducation à la citoyenneté en proposant une vision sociale et politique des sciences.

La controverse des gaz de schiste a été un sujet intéressant dans l'analyse de la démarche des cartographies des controverses. Hervé (2014) présente le processus de ces dernières. L'analyse des résultats des apprenants de différentes classes montrent des divergences concernant plusieurs points. La forme des cartes peut prendre une forme d'étoile (« gaz de schiste » au centre) ou d'arbre hiérarchique (« gaz de schiste » au haut). Les mots sont reliés par des lignes, des flèches avec différents niveaux. Nous retrouvons la dichotomie « pour » / « contre » organisée différemment et caractéristique d'une controverse. L'analyse montre une grande diversité d'informations et de regroupement d'informations en lien avec les différentes catégories et niveaux que les apprenants ont choisis. Les apprenants ne prennent pas forcément en compte les dimensions temporelles et spatiales.

À la lumière de ces résultats, la mobilisation d'une cartographie des controverses est pertinente pour aider les élèves à mieux saisir la complexité du sujet, à catégoriser et à appréhender les informations que leur sont fournies. C'est pour cela qu'une cartographie des controverses sera utile pour aborder la question de la chasse, de la sécurité et de la cohabitation des usagers.

3. La chasse, une question socialement vive ?

La pratique de la chasse a toujours été très controversée en commençant au Moyen Âge avec la chasse de privilège comme évoqué ci-dessus. Selon Fradkine (2015), sociologue à l'Observatoire sociologique du changement (Sciences Po/CNRS) et auteure d'une thèse sur le monde de la chasse, certaines pratiques de chasse créées des oppositions croissantes et ce depuis 1970. En effet, à partir de la seconde partie du XX^{ème} siècle, la société devient urbaine, les préoccupations écologiques augmentent, la protection animale devient un réel sujet de

débat et de plus en plus d'usagers de la nature craignent pour leur sécurité ce qui alimente cette opposition. Et depuis, de nombreux affrontements entre divers acteurs sont liés à cette pratique notamment sur la notion des risques qu'elle représente.

3.1 La médiatisation de la chasse et ses répercussions sociales

La pratique de la chasse fait émerger plusieurs nœuds de débats impliquant différents acteurs, différents arguments et des risques spécifiques cités ci-dessus.

La pratique de la chasse a commencé à être médiatisée à partir des années 2010 en raison de l'augmentation du nombre total d'accidents et de victimes dans certaines périodes. Par exemple, lors de la saison 2018-2019, 131 accidents ont été enregistrés contre 115 la saison précédente[39]. Toutefois, cette focalisation médiatique masque une tendance de fond à la baisse des accidents sur les vingt dernières années. Ce paradoxe contribue à renforcer la perception d'une pratique dangereuse, en particulier lorsqu'elle implique des non-chasseurs.

D'après Stépanoff (2021), auteur de L'Animal et la mort - chasses, modernité et crise du sauvage, ces tensions s'expliquent par plusieurs facteurs. La société française est de plus en plus sensible à la mise à mort des animaux, d'autant que la chasse rend cette mort visible, contrairement aux abattoirs. Les réseaux sociaux amplifient ces tensions en diffusant largement images et vidéos de pratiques controversées. Par ailleurs, la baisse des accidents mortels les rend aujourd'hui plus rares mais fortement médiatisés. Enfin, l'urbanisation renforce les conflits d'usages entre des urbains percevant la campagne comme un espace de loisirs et des ruraux pour qui elle reste un lieu de travail, de gestion et de prélèvement.

Les répercussions de cette médiatisation sur l'opinion publique sont significatives. Les enquêtes Ipsos menées en 2022 et 2023 montrent une progression de l'opposition à la chasse, parallèlement à une hausse du sentiment d'insécurité. Deux enquêtes ont été réalisées auprès des Français entre le 13 et 15 septembre 2022 et le 4 et 6 octobre 2023, par Ipsos, une entreprise de sondage française. Ces deux enquêtes permettent de comparer l'évolution de l'avis de la population française. La première fait suite à la diffusion d'images, réalisées par l'association One Voice, dénonçant les pratiques des chasseurs. 1000 personnes ont été interrogées par internet via l'Access Panel Online d'Ipsos. Ces échantillons sont représentatifs de la population française âgée de 16 à 75 ans[40] [41].

Les enquêtes Ipsos montrent une progression de l'opposition à la chasse (2022 : 48% - 2023 : 53%), parallèlement à une hausse du sentiment d'insécurité (2022 : 87% - 2023 : 89%). Si une majorité de Français reconnaît encore l'utilité de la chasse pour la gestion des populations animales, notamment pour limiter les dégâts (environ 60% pour 2022 et 2023), celle-ci est majoritairement perçue comme dangereuse et cruelle (2022 : 65% - 2023 : 70%).

[39] https://www.lemonde.fr/planete/article/2019/06/13/les-accidents-de-chasse-en-augmentation_5475876_3244.html

[40] https://www.ipsos.com/fr-fr/les-francais-et-la-chasse-2022

[41] https://www.ipsos.com/fr-fr/pour-89-des-francais-la-chasse-est-percue-comme-posant-des-problemes-de-securite-pour-les

Les risques liés à l'usage des armes à feu, à la cohabitation des usagers de la nature et à la souffrance animale structurent largement ces représentations.

Cette inquiétude est particulièrement marquée chez les personnes vivant à proximité de zones de chasse, dont près de trois quarts déclarent ne pas se sentir en sécurité lorsqu'elles se promènent en forêt. La couverture médiatique, de plus en plus centrée sur les conséquences humaines, psychologiques et émotionnelles des accidents, participe à amplifier ce ressenti, en faisant des drames individuels des symboles des risques associés à la pratique cynégétique. Les victimes s'expriment de plus en plus et demandent une reconnaissance de ce qu'ils ont vécu en passant par la médiatisation et la justice.

3.2 Les accidents de chasse comme catalyseurs de mobilisations

Certains accidents emblématiques ont joué un rôle déterminant dans l'intensification des débats. Le décès de Morgan Keane, 25 ans, tué accidentellement par un chasseur, en 2020 marque un tournant, par son caractère dramatique accentué par les restrictions de liberté de circulation liées au confinement, rendant l'événement particulièrement visible. En effet, le jeune homme coupait du bois dans son jardin à Calvignac dans le Lot lorsqu'une balle lui a transpercé le thorax, provoquant son décès. Cette balle provenait d'un chasseur de 37 ans, qui participait à une journée de chasse en groupe[42]. Lors du procès, ce chasseur et le directeur de la battue ont été condamnés respectivement à deux ans et 18 mois de prison avec sursis[43].

Ce drame, tout comme d'autres accidents impliquant des non-chasseurs ou survenus à proximité de zones fréquentées, met en lumière le non-respect de règles élémentaires de sécurité et la difficulté de maîtriser le risque balistique dans des espaces partagés. Comme en 2021, un conducteur, de 67 ans, est décédé à la suite d'une blessure par balle au cou alors qu'il circulait entre Rennes et Nantes. Le tireur, un chasseur de 69 ans, était posté à 500 mètres de la quatre-voies. En revanche comme l'évoque le président de la fédération des chasseurs d'Ille-et-Vilaine, André Douard, « ce n'est pas possible [d'atteindre la victime] puisque, quand je regarde où je suis, devant moi, j'ai un obstacle, j'ai une haie qui est à 150/200 m, qui aurait déjà dû arrêter la balle normalement. Et, au-delà, il y a encore des arbres ; et, là, la quatre-voies surplombe les arbres de 2,50 mètres »[44] ce qui reste encore aujourd'hui une inconnue.

D'autres affaires, comme celles impliquant des chasseurs âgés ou très jeunes, soulignent un risque supplémentaire lié à l'âge, au manque d'expérience ou à des capacités physiques et cognitives altérées. L'accident mortel d'une randonneuse de 25 ans survenu dans le Cantal en 2022, impliquant une chasseuse mineure (17 ans), a ravivé les interrogations sur la formation, l'encadrement et la responsabilité des organisateurs de battues. Ces événements montrent

[42] https://www.arretsurimages.net/articles/du-beauf-avine-aux-accidents-la-chasse-dans-le-viseur-des-medias

[43] https://france3-regions.franceinfo.fr/occitanie/lot/cahors/mort-de-morgan-keane-tue-par-un-chasseur-un-million-et-demi-d-euros-d-indemnisation-reclames-en-prejudice-la-justice-doit-trancher-3014123.html

[44] https://www.leparisien.fr/faits-divers/automobiliste-blesse-par-balle-entre-rennes-et-nantes-la-piste-de-laccident-de-chasse-renforcee-31-10-2021-X34HT2IPDFBX5FBHPBLAMZADNE.php

que les risques ne concernent pas uniquement les victimes directes, mais aussi les chasseurs eux-mêmes, parfois durablement marqués sur le plan psychologique.

À la suite de ces accidents, et bien d'autres, sur des non-chasseurs, de nombreux mouvements et débats ont été observés au sein de la population française.

3.3 Des risques à l'origine de mobilisations associatives

Face à ces risques répétés, de nombreux mouvements citoyens et associatifs se sont structurés. Des collectifs se sont constitués à partir d'expériences personnelles traumatiques, faisant de la médiatisation des accidents un outil de dénonciation et de revendication. *Un jour, un chasseur* a vu le jour à la suite du décès de Morgan Keane. Les quatre amies de ce dernier ont fait du drame de la perte de leur ami, une force pour libérer la parole des citoyens à propos de ce sujet. Leur action met en lumière les insuffisances perçues du cadre réglementaire et la difficulté à faire reconnaître les victimes de la chasse.

Des associations plus anciennes, telles que la *Fondation 30 Millions d'Amis*, l'*ASPAS* ou *One Voice*, s'inscrivent dans une critique plus globale de la chasse, en articulant les risques humains avec ceux pesant sur la biodiversité.

La *Fondation 30 Millions d'Amis* est une association publique qui « se bat pour faire progresser le droit des animaux et œuvre sur tous les fronts [notamment la chasse] depuis plus de 30 ans pour les défendre et les protéger »[45]. Cette fondation mène ses combats directement sur le terrain, devant les tribunaux, auprès des autorités et des décideurs publics pour défendre des sujets à l'échelle nationale, européenne et internationale. La *Fondation 30 Millions d'Amis* soutient financièrement, grâce aux dons de la population, certaines associations françaises de protection des animaux sauvages comme des centres de sauvegarde*, l'Association pour la Protection des Animaux Sauvages* (*ASPAS*). Cette dernière créée en 1980, est une organisation non-gouvernementale (ONG) agréée pour la protection de la nature. D'après le site officiel de *l'ASPAS*[46], « elle se bat pour le respect de la vie sauvage et fait le choix de ne percevoir aucune subvention publique afin de conserver une totale liberté d'action ». Ces différentes associations et collectifs dénoncent et luttent pour différentes raisons.

Premièrement, la sécurité est un point très important pour ces associations. Alors ces dernières cherchent à encadrer encore plus la chasse pour qu'elle soit la moins dangereuse possible. En lien avec une demande d'*Un jour, un chasseur*, l'interdiction de cette pratique le dimanche est débattue par les associations. Pour défendre cela, ces dernières comparent la France aux pays environnants. « La France est ainsi le seul pays où l'on chasse tous les jours de la semaine. En Grande-Bretagne, il n'y a plus de chasse le dimanche depuis 1831, tout comme aux Pays-Bas. En Italie, seuls trois jours de chasse par semaine sont autorisés, et au Portugal, seulement deux. »[47]. Une journée sans chasse a déjà existé en France entre 2000 et 2003 avec

[45] https://www.dons-legs.com/v2/association-organisme-fondation-30-millions-d-amis-27085/
[46] https://www.aspas-nature.org/qui-sommes-nous/
[47] https://www.30millionsdamis.fr/la-fondation/nos-combats/bannir-les-abus-de-la-chasse/

la loi Voynet, qui interdisait la chasse le mercredi afin de favoriser la sécurité des enfants et le partage des espaces naturels (Denhez, 2013). Aujourd'hui, cette demande reste contestée par les chasseurs, qui invoquent la durée limitée des périodes de chasse et le fait que cette activité se pratique majoritairement le week-end. Comme le dit Christian, membre d'une battue, « Moi, je suis comme tout le monde, je travaille la semaine. La chasse, c'est le week-end. »[48]

Deuxièmement, elles luttent contre certaines pratiques jugées incompatibles avec le bien-être animal. L'interdiction de la chasse à courre, pratique jugée la plus cruelle par la *Fondation 30 Millions d'Amis*, est fortement défendue en se comparant au Royaume-Uni, par exemple, qui a interdit ce type de pratique. *One Voice* dénonce la maltraitance animale auprès des chiens de chasse et des chevaux utilisés pour les chasses à courre à « travers des enquêtes d'infiltration ultra-risquées ».[49] Cette association dénonce aussi « la propagande » de la Fédération Nationale des Chasseurs qui se positionne en « gardiens de la biodiversité » comme je l'ai évoqué ci-dessus. Alors que l'association démontre qu'un quart des espèces chassées sont élevées puis relâchées avec des conséquences importantes pour la biodiversité des espaces (ci-dessus)

Troisièmement, concernant l'utilisation du plomb impactant l'écologie de certain milieu, *One Voice* a obtenu de la préfecture que les grenailles de plomb soient remplacées par des munitions à base d'acier durant un ball-trap qui devait se dérouler sur une zone humide dans le département de l'Ain. En France, l'utilisation du plomb pour la chasse au gibier d'eau dans les zones humides a été interdite à partir de la saison de chasse 2005-2006 (arrêté du 21 mars 2002 modifiant l'arrêté du 1er août 1986) (Mondain-Monval et al., 2017). De plus, depuis février 2023, les munitions de chasse contenantes au moins 1% de leur poids en plomb sont interdites à l'intérieur ou à moins de 100 mètres des zones humides.[50] D'après la Fédération Nationale des Chasseurs, ce nouveau règlement impacte 650 000 chasseurs qui doivent changer de fusils, car ceux qu'ils possèdent sont adaptés au plomb et non aux autres métaux. Sachant qu'une arme coûte entre 1 000 et 1 500 euros, le coût de remplacement des armes de chasse est estimé entre 650 millions et 975 millions d'euros pour toute la France.

Les victoires juridiques obtenues ces dernières années illustrent la prise en compte progressive de ces risques environnementaux et sanitaires dans les politiques publiques. En revanche, les débats autour du remplacement des munitions en plomb montrent toutefois que la réduction des risques environnementaux peut entrer en tension avec des enjeux économiques et matériels pour les chasseurs, alimentant ainsi de nouvelles controverses.

3.4 La chasse vue comme question socialement vive

Avec le panorama dressé, je peux affirmer que la question de la sécurité et de la cohabitation des usagers lors de la pratique de la chasse répond aux critères d'une question socialement vive. En effet, nous retrouvons les trois domaines de vivacité :

[48] https://www.arabnews.fr/node/189471/france
[49] https://one-voice.fr/nos-combats/chasse/
[50] https://www.chasseurdefrance.com/le-dossier-plomb/

Dans la société, nous observons de nombreux débats et de nombreuses tensions entre les différents acteurs (chasseurs, écologistes, associations anti-chasse…) de ce sujet. Les avis divergent entre acteurs, parfois même au sein d'une même catégorie d'acteurs. De plus, la population française est particulièrement touchée par les accidents qui sont souvent des points de départ pour apporter des modifications à cette pratique.

Les savoirs de référence sont inclus dans le thème avec notamment la préservation de la biodiversité (niveau de gestion, introduction d'animaux élevés, qualification de « nuisible ») et la pollution créée par la chasse. Des écologues se penchent sur le sujet et apportent des informations pour comprendre pourquoi la chasse est utile ou non dans la régulation.

L'École a une place importante dans la compréhension de la pratique de la chasse et dans la construction du bien vivre ensemble. C'est ce que l'on observe avec l'apparition de l'option « cynégétique et faune sauvage » dans deux établissements agricoles. De plus, nous retrouvons dans certains référentiels tels que ceux des baccalauréats professionnels Gestion des Milieux Naturels et de la Faune (GMNF) et Aménagements Paysagers (AP), des notions qui évoquent la gestion de la faune sauvage et des habitats naturels. La discipline Biologie-Écologie en est la source principale comme on peut l'observer dans le référentiel du baccalauréat professionnel AP (MP3 - Mise en place et entretien de la végétation des aménagements paysagers). Ce référentiel inclut des objectifs visant à identifier et comprendre les interactions entre les espèces animales et végétales, ainsi qu'à évaluer leurs impacts sur les aménagements paysagers. Cela peut indirectement concerner la chasse dans le cadre de la régulation des populations animales et de la préservation des écosystèmes.

Ainsi, les risques associés à la chasse ne sont pas seulement techniques ou accidentels : ils structurent les débats sociaux, nourrissent les controverses et interrogent les finalités éducatives, faisant de la chasse un objet d'enseignement particulièrement pertinent pour aborder les questions socialement vives.

À la suite de cela, nous pouvons créer une cartographie des controverses qui regroupe tous les enjeux, les acteurs et les arguments de chacun. En voici un exemple :

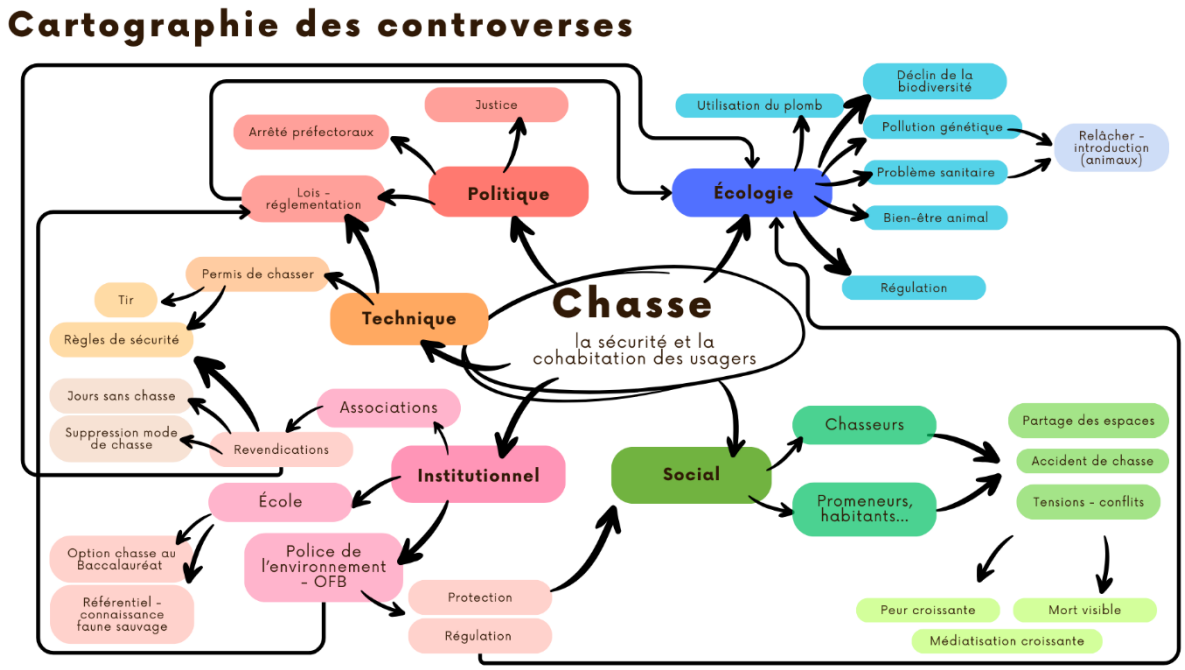


Figure 1 : Cartographie de la controverse la chasse : une question de sécurité et de cohabitation des usagers

4. Mon positionnement

La chasse est un sujet qui me touche particulièrement pour diverses raisons. Étant issue d'une famille d'horticulteurs et de chasseurs, la pratique de la chasse m'est familière. Ma relation avec les animaux l'est tout autant, ayant passé mon enfance avec des poules, des lapins, des animaux provenant des dimanches de chasse de mon père. À mes 16 ans, j'ai obtenu mon permis de chasser, puis durant trois ou quatre saisons de chasse, j'ai accompagné ma famille lors de dimanches de chasse et participé à des battues en tant que chasseuse. Durant ces saisons de chasse, je m'étais fixée des principes :

- Ne chasser qu'en présence de mon père qui représente pour moi, ma sécurité. Sans lui, je ne suis pas à l'aise.
- Respecter les règles élémentaires de sécurité que j'ai apprises lors de la formation que j'ai suivie avec la fédération départementale de mon territoire. Ma devise est « je préfère ne pas tirer et regarder l'animal s'enfuir que de me mettre en danger ou les personnes qui m'accompagnent ».
- Essayer d'éviter le moindre stress chez l'animal et de tirer correctement pour réduire au maximum sa souffrance. J'ai d'ailleurs suivi la formation de chasse à l'arc pour pouvoir pratiquer ce type de chasse qui répond plus à cette valeur. Par manque d'argent, de temps et de relation, je n'ai jamais pratiqué la chasse à l'arc.

Au fil des années, j'ai ouvert les yeux sur certains aspects de cette pratique. Lors de ma dernière saison de chasse, j'ai refusé toute chasse en battue avec des individus que je ne connaissais pas et qui étaient majoritairement des anciens. Je ne leur faisais pas confiance pour leur confier ma sécurité. Puis j'ai arrêté de renouveler le permis annuel par manque de temps et d'envie. De plus, je commençais à ne plus être d'accord avec le type de chasse

qu'effectuait ma famille autre que mon père, j'ai donc décidé d'arrêter pour éviter les conflits et le non-respect de mes valeurs.

Je pense que la chasse est une pratique utile pour la régulation de grand gibier, qui cause de nombreux dégâts agricoles, et est caractérisée par des évolutions constantes sur le plan réglementaire. Les nouvelles lois permettent de rendre la chasse plus sécurisée, même si je pense que ce n'est pas suffisant en considérant les accidents toujours d'actualité. La nature appartient à tout le monde. Il est important d'apprendre à cohabiter tous ensemble et je pense que les débats entre les différents acteurs sont importants pour faire avancer la réflexion et la prise de décision, tant qu'elles sont réalisées dans le respect, l'écoute et le calme.

Aux vues de mes expériences de la pratique de la chasse, la sécurité et la cohabitation des usagers sont, pour moi, des sujets importants à aborder à travers ce mémoire et auprès des jeunes. En effet, au sein des lycées agricoles, nous retrouvons beaucoup de jeunes étant chasseurs ou ayant l'envie de passer leur permis de chasser. Mais nous avons aussi des jeunes qui ne s'intéressent pas du tout à cette pratique ou qui sont contre, ce qui peut être des sources de tensions voire de conflits à gérer en classe.

5. La problématique

Future enseignante en biologie écologie, une des disciplines scientifiques de l'enseignement agricole technique, dans un contexte où les fake news, des formes de désinformation explosent, il est important de contribuer à apprendre aux jeunes et aux citoyens à penser par eux-mêmes sur la base d'informations valides et fiables. Parmi les dispositifs documentés dans des recherches en didactique des QSV, la cartographie des controverses m'apparait intéressante, j'ai choisi de réaliser ma séquence autour d'une cartographie des controverses pour aborder la notion de la chasse en lien avec la sécurité et la cohabitation des usagers de cette pratique.

À partir de l'état de l'art de cette pratique, nous pouvons nous poser la question suivante :

Comment l'utilisation d'une cartographie des controverses sur la question de la sécurité et la cohabitation des usagers en lien avec la chasse peut contribuer à développer la pensée critique chez les apprenants ?

Cette question de recherche m'amène à faire des hypothèses, pour y répondre. Tout d'abord, d'après mon cadre conceptuel, je suppose que l'utilisation d'une cartographie des controverses permet aux élèves de mieux distinguer les faits, les opinions et les valeurs de chaque acteur. La cartographie permet d'observer plus facilement la pluralité et la complexité d'un problème. Deuxièmement, l'analyse collective d'une controverse liée à la chasse peut permettre aux apprenants d'apprendre à argumenter et à contre-argumenter de manière structurée. En travaillant avec une cartographie, les apprenants peuvent développer leur capacité à évaluer la fiabilité des sources et des discours.

6. La méthodologie de recueil de données

Cette partie présente la méthode utilisée pour recueillir des données et me permettre de répondre à la problématique. Pour créer la séquence pédagogique, qui sera un des supports pour collecter des données, je me suis basée sur trois critères importants qui permettent d'évaluer la pensée critique (D. T. Willingham, 2019) pour décider de ce que l'on croire ou faire.

Le premier permet d'examiner le pour et le contre en prenant en compte les faces et les nuances pour explorer la complexité du problème. Les élèves ne doivent pas rester sur un seul angle de vue. C'est ce que l'on les pousse à faire lors de la réalisation d'une cartographie des controverses.

Le deuxième est de rester ouvert à de nouvelles preuves en surveillant sa propre subjectivité. Le but est de ne pas se laisser enfermer par son idée première et de dépasser le biais de confirmation. Cela peut se faire par l'évaluation de la crédibilité des sources et par la prise en compte des sentiments et des arguments des autres lors des interactions au sein d'un groupe.

Le troisième est de raisonner de manière impartiale en exigeant des arguments solides. Cela est possible lorsque les apprenants font preuve de discernement en distinguant les informations pertinentes ou non et en justifiant leurs choix.

La pensée critique peut évoluer en fonction de la diversité des sources et du travail de groupe et individuel. Les trois critères précédents peuvent être analyser de manière individuelle et collective à l'aide de travaux réalisés par les élèves. Ces travaux seront réalisés en classe, en sous-groupe et chez eux, individuellement. Cette analyse permet d'avoir une approche explorative et compréhensive.

6.1. Contexte des séances

Les séances de l'utilisation des cartographies des controverses autour de la chasse, la sécurité et la cohabitation des usagers se sont déroulées avec la classe de première Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant (STAV). La classe de mon étude comprend 33 élèves âgés de 16 à 17 ans, au lycée Le Fresne à Angers.

Les séances se sont organisées en deux temps avec une semaine d'intervalle : une séance d'une heure (jeudi 05 mars 2026) et une autre de deux heures (mercredi 11 mars 2026), pour une durée totale de 3h. Ces temps s'inscrivent dans une séquence d'accompagnement personnalisé (AP) dédiée à la présentation de l'épreuve orale terminale (EOT). Les objectifs de ces séances d'AP sont de découvrir la nature de l'épreuve, travailler les enjeux, savoir analyser un corpus documentaire pour en faire une synthèse, repérer et détailler diverses thématiques porteuses de controverses. De plus, à la suite de leur stage de fin d'année, ils vont devoir choisir une controverse qui sera leur sujet de l'EOT.

Pour répondre à ces objectifs, un mois avant, les apprenants ont déjà eu une séance sur les enjeux liés au réchauffement climatique comme exemple. Elle a permis de clarifier les

possibles enjeux imbriqués dans une controverse. Les apprenants ont abordé les enjeux sociaux, économiques, techniques, écologiques, politiques, éthiques… Pour optimiser le temps de mes séances et partir de leurs connaissances, le travail sur les enjeux a eu une place importante dans la réalisation des cartographies des controverses.

6.2. Les choix didactiques des séances

J'ai choisi d'effectuer cette séance auprès d'une classe de première STAV, car les élèves de cette filière sont évalués sur une QSV de leur choix, lors de l'épreuve orale terminale du baccalauréat. Cette séance permettra de les doter d'éléments de méthodologie pour travailler le contenu de leur controverse en vue de l'oral EOT. De plus, la chasse est un sujet de discussion que j'ai pu entendre entre plusieurs apprenants des filières professionnelles de l'enseignement agricole du Maine-et-Loire, et qui menait parfois à certaines tensions entre eux.

Avant la séance, les apprenants ont dû compléter un questionnaire (cf. § 6.4 Le questionnaire de pré séance) portant sur leurs avis, leurs opinions concernant la sécurité et la cohabitation des usagers en lien avec la pratique de la chasse. Le questionnaire m'a servi d'introduction à la séance.

J'ai ensuite choisi de travailler la QSV de la chasse à l'aide d'une cartographie des controverses pour présenter et introduire le sujet de cette pratique. En effet, sachant que beaucoup ne connaissent pas ou peu ce domaine, j'ai trouvé important d'utiliser une cartographie des controverses pour l'étayer. L'objectif ici, pour les apprenants, n'est pas d'exposer leurs avis durant la séance concernant cette QSV mais de rester ouverts à de nouveaux arguments et de créer des conditions qui contribuent à garantir un raisonnement de manière impartiale. Il n'est pas facile d'exprimer son opinion sur ce sujet du fait de sa vivacité.

Ensuite, afin de constituer les groupes pour la mise en activité, j'ai divisé la salle en six à la suite d'un conseil de l'enseignante de biologie-écologie de cette classe (Annexe 13). Dans un premier temps, je voulais laisser les apprenants choisir leur groupe, car je souhaitais que la discussion soit la plus libre possible et cela est possible lorsque nous sommes en présence de personnes de confiance, des amis. En revanche, pour certains élèves de cette classe, le fait d'être avec leurs amis n'est pas productif. Alors la classe a été divisée en cinq groupes de cinq et un groupe de quatre. Les groupes de discussion étaient mixtes au niveau du genre et de leur affinité à la chasse. Par exemple, un groupe était constitué de cinq filles sans lien avec la chasse, tandis qu'un autre regroupait deux filles et deux garçons, certains ayant une proximité avec le milieu de la chasse et d'autres non.

Lors de ces séances, les apprenants ont utilisé un corpus documentaire composé de sept documents. Ils ont pu les analyser pour avoir une prise de recul concernant les documents utilisés, en évaluant leur crédibilité et en les intégrant à la cartographie des controverses. Ce corpus respectait quatre points indispensables inspirés de Hervé (2014), qui a documenté une situation éducative mobilisant une cartographie de controverses pour explorer les controverses sur le gaz de schiste.

- Les documents retenus doivent être accessibles à des élèves de première ; ils ne relèvent donc pas d'une littérature spécialisée, mais de sources destinées au grand public.
- Le corpus doit rassembler des supports diversifiés : textes écrits, schémas ou dessins, ainsi que des documents audiovisuels.
- Il doit s'appuyer sur des sources multiples, issues de projets éditoriaux distincts.
- Le corpus doit refléter la diversité des dimensions et des acteurs impliqués dans la controverse.

À la suite de ces séances, les apprenants ont répondu à un questionnaire post-séance qui me permet d'analyser l'évolution de leur opinion en prenant en compte la pluralité des acteurs, des arguments.

6.3. Schéma de la récolte des données

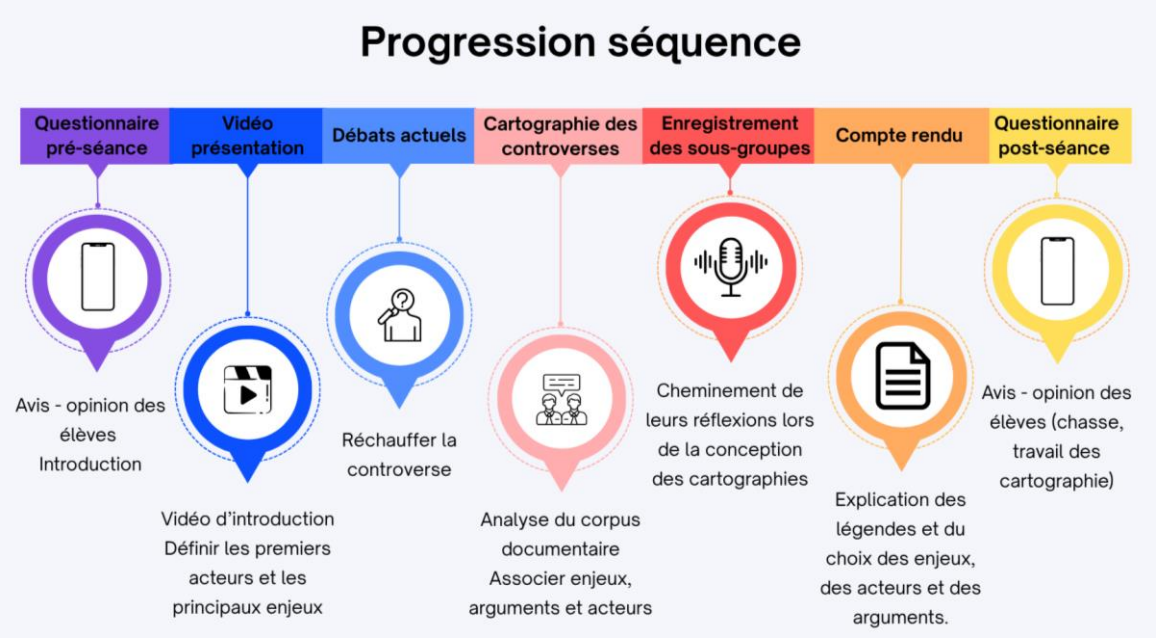


Figure 2 : progression simplifiée de la séquence cartographie des controverses chasse, sécurité et cohabitation des usagers

Le schéma de la progression simplifié de la séquence sur la création de la cartographie des controverses regroupe les différents temps importants en fonction des séances. Ces points me permettent de recueillir des données pour pouvoir répondre à la question de recherche.

6.4. Le questionnaire de pré séance

Le questionnaire de pré séance, réalisé via Framaforms, était succinct (6 questions), environ cinq minutes, afin que les réponses des élèves ne soient pas bâclées ou incomplètes. Le vocabulaire utilisé pour ce questionnaire était courant afin de s'adapter au langage des jeunes. Nous retrouvons cinq questions fermées à choix unique et une ouverte avec réponse libre (Annexe 7). Trois des questions fermées à choix unique utilise une échelle de Lickert. Les échelles de Lickert vont mener les élèves à répondre en ayant un spectre d'options de réponse qui va d'un extrême positif à un extrême négatif et inclut des options modérées ou neutres[51].

[51] https://fr.surveymonkey.com/learn/survey-best-practices/likert-scale/

Avant de poser les questions, j'ai d'abord placé le contexte. *« Ce questionnaire a pour objectif de recueillir ton avis sur la sécurité et la cohabitation des usagers en lien avec la pratique de la chasse. Tu as peut-être entendu parler d'accidents de chasse, de changement de lois concernant la chasse… récemment ou non.*

Dans ce questionnaire, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, les réponses permettront avant tout de faire valoir ce que tu penses.
Le questionnaire dure cinq minutes, il est anonyme et destiné à la recherche. »

L'objectif de ce pré-questionnaire était de récolter des réponses spontanées, je ne les encourageais pas à faire des recherches.

Question 1 : choix unique à l'aide d'une échelle de Lickert

« Penses-tu que la chasse permet de réguler la faune sauvage ? »

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Cette question permet de savoir comment les élèves perçoivent le rôle de la chasse dans les écosystèmes.

Question 2 : choix unique à l'aide d'une échelle de Lickert

« Comment te sens-tu quand tu te promènes pendant la période de la chasse dans des espaces partagés ? »

Très en sécurité, je n'y pense pas vraiment	Plutôt en sécurité, mais je reste vigilant(e)	Ni en sécurité ni en insécurité	Plutôt en insécurité, cela me met mal à l'aise	Très en insécurité, j'évite ces espaces à cette période
1	2	3	4	5

Je cherche à savoir si les apprenants se sentent en sécurité ou s'ils ont des appréhensions à se promener dans des lieux publics fréquentés par les chasseurs.

Question 3 : choix unique avec une question ouverte (expression libre)

« As-tu le sentiment que la chasse se pratique aujourd'hui de manière compatible avec les autres usages (activités sportives, balades, agricultures…) de la nature ? »

X Oui X Non X Je ne sais pas

« Pourquoi ? »

Taper la réponse

Les réponses me permettront de voir comment les apprenants perçoivent le partage de l'espace rural et naturel. De plus, cela permet de savoir s'ils ont connaissance de l'existence (ou non) de conflits d'usages liés à la chasse et des différents types de tensions perçues (sécurité, bruit, périodes de chasse, accès aux chemins, dérangement de la faune).

Question 4 : choix unique

« Tu es ? »

X Une fille X Un garçon X Autre

Cette question va me permettre d'identifier le genre et de voir s'il influe sur les positions.

Question 5 : choix unique

« Est-ce que tu t'identifies à une ou plusieurs de ces propositions ? »

X Je suis chasseur
X Dans ma famille, il y a un ou plusieurs chasseur(s)
X Je ne connais aucun chasseur

Je cherche à connaître le nombre de chasseurs apprenants ou d'apprenants qui connaissent le domaine de la chasse ce qui pourrait influencer leur opinion.

Ce questionnaire de six questions a été envoyé deux semaines avant. Sachant qu'il avait été envoyé pendant les vacances, je n'ai pas eu les réponses de tout le monde tout de suite. Je suis alors allée me présenter auprès des élèves le lundi 02 mars 2026, précédant la première séance du jeudi. J'ai profité de ces présentations pour rappeler à tout le monde qu'il fallait répondre au questionnaire.

Nous allons retrouver ces questions dans le questionnaire post-séance pour comparer les réponses des élèves. Cette analyse permettra de mesurer l'évolution de l'opinion des apprenants à la suite des séances.

6.5. Les séances

6.5.1. Séance 1 – 1 heure – jeudi 05 mars 2026 :

Pour débuter mes séances avec les apprenants de première STAV et faire suite à ma présentation du lundi, j'ai présenté mon statut de stagiaire en Master MEEF et les objectifs de ces séances pour eux et pour moi.

6.5.1.1. La cartographie des controverses

Un des principaux objectifs était de travailler les cartographies des controverses. J'ai alors effectué une rapide présentation des cartographies des controverses en utilisant des exemples de cartographie déjà réalisées (Annexe 8 ; Annexe 9 ; Annexe 10). Sur ces exemples, je retrouve les trois grandes catégories (enjeux, acteurs, arguments) que je souhaite retrouver dans leur

future cartographie des controverses. J'ai bien insisté sur le fait que chaque cartographie des controverses est différente en fonction des informations que l'on a et de la personne qui la réalise.

6.5.1.2. Évaluation de la crédibilité des sources

Pour faire la transition avec les informations que l'on peut récolter sur le sujet traité, j'ai présenté les objectifs de la séance d'après. J'ai expliqué qu'ils allaient devoir lire et analyser un corpus documentaire et pour cela, ils devaient évaluer la crédibilité des sources, une des capacités de la pensée critique. Nous avons, à l'oral, en classe entière, cité les catégories importantes à regarder dans une source. Les apprenants doivent observer l'auteur, la date, le titre, la source, les points de vue du document et le ton employé dans les documents portés sur la chasse. Je n'ai pas passé beaucoup de temps sur cette partie en raison du peu de temps que j'avais à ma disposition. Pour contrer ce manque de temps, j'ai réalisé une « fiche aide » (Annexe 11), qu'ils devaient lire pour la séance d'après. Cette fiche présente comment analyser une citation et un document.

6.5.1.3. Introduction de la chasse

Pour faire suite au questionnaire sur l'opinion des apprenants sur la chasse, qui servait d'introduction, j'énonce que notre controverse sera « la chasse, de la sécurité et de la cohabitation des usagers » pour le reste de la séance n°1 et pour la séance n°2. Pour bien introduire la controverse, j'ai utilisé une vidéo qui expose des faits, une pluralité d'acteurs, sans exposer de polémique. Cette vidéo, « La cohabitation entre chasseurs et randonneurs – Enquêtes de région » de France 3 Nouvelle-Aquitaine (2024) (Annexe 12), traite directement la cohabitation entre chasseurs et promeneurs, des questions de sécurité et des perceptions de chacun dans la Vienne. Le contexte de cette vidéo est assez différent de ce que l'on peut lire, entendre dans les médias. En effet, cette vidéo se situe au sein d'un territoire dans lequel tout se passe bien (pas beaucoup d'accidents, promeneurs pas effrayés, plus de mesure de sécurité, augmentation des contrôles de l'OFB…). Sachant que je connaissais l'opinion des élèves qu'à travers un questionnaire, j'ai choisi cette vidéo dans l'objectif de refroidir la controverse pour bien débuter les séances et empêcher tout débordement.

On y retrouve plusieurs acteurs tels que les promeneurs, les chasseurs (individuels ou ACCA), les agriculteurs, les agents de l'OFB… dans différents lieux (chemins communaux, forêts, parcelles agricoles…). L'objectif pour les élèves était de repérer les acteurs intervenant dans la controverse et de comprendre les sujets de tensions de cette dernière en ayant de nombreuses informations. De plus, ils pouvaient mentionnés les enjeux de sécurité évoqués et les solutions ou pistes proposées.

À la suite du visionnage de la vidéo, nous avons recensé et discuté en classe entière des acteurs, des arguments, du contexte de cette vidéo. À l'aide d'un tableau blanc et de crayons effaçables, j'ai écrit ce qu'ils me disaient sous la forme d'une carte mentale après avoir développé chaque terme qu'ils employaient pour approfondir. Avec cet exercice, je cherche à savoir si les apprenants sont capables de prendre en compte les informations qu'ils ont eu en

amont (extérieur au lycée, vidéo de présentation...) et les relier à des catégories tels que les enjeux ou les acteurs.

La vidéo a effectivement refroidi le problème, j'ai choisi de réchauffer la controverse 10 minutes à la fin du cours pour qu'ils me citent tous les débats qu'ils ont entendus récemment. L'objectif était de réchauffer le sujet pour bien aborder la deuxième séance.

6.5.2. Séance 2 – 2 heures – mercredi 11 mars 2026

L'objectif de cette seconde séance était de construire la cartographie des controverses avec les enjeux, les acteurs et les arguments de chacun des acteurs ou groupes d'acteurs identifiés.

Ces deux heures ont commencé par une rapide mise en groupe de quatre ou de cinq (Annexe 13). Les apprenants ont créé des petits ilots qui leur permettraient de travailler en « cercle » et donc de faciliter les échanges. Les consignes ont été données pour débuter le travail. Je leur demandais de créer une cartographie des controverses par groupe en y intégrant les enjeux, les acteurs et les arguments de chacun. Pour cela, ils allaient avoir un corpus documentaire composé de sept documents différents (articles, rapport, vidéo, audio, images) présentés dans le tableau ci-dessous et développé dans l'Annexe 14. Un des articles était une source « piège ». En effet, cette dernière n'avait pas de date précise et provenait d'un site internet très orienté, sans source sûre.

Tableau 1 : récapitulatif du corpus documentaire

Doc	Titre du document	Type de document	Acteurs principaux	Arguments / grandes idées
1	*En Vendée, deux chiens de chasse tués et cinq autres blessés pendant une battue aux sangliers*	Article de presse de Ouest-France 2026	Chiens, sanglier, chasseurs, société de chasse, président, vétérinaire, fédération de chasse, assureurs.	Accident de chasse impliquant des chiens (rare mais réel). Importance des règles de sécurité. Coût économique élevé des conséquences (soins, assurances). Rôle de la chasse dans la régulation des sangliers malgré les risques.
2	*Chasse et randonnée : l'impossible dialogue ?*	Article de blog « carnetsderando » 2015	Randonneur, chasseurs, victime (jeune homme)	Conflit d'usage entre chasseurs et randonneurs. Sentiment d'insécurité et de malaise chez les usagers de la nature. Relations ambivalentes (entre tension et cordialité). Difficulté du dialogue.

3	*Plan sur la sécurité à la chasse 2023*	Dossier de presse institutionnel du Ministère de la transition écologique et de la cohésion des territoires 2023	Ministère, gouvernement, OFB, ACCA	Volonté d'encadrer la chasse : réduire les accidents, améliorer la cohabitation. Mise en place de règles strictes (formation, sécurité, outils numériques). Importance de la régulation des populations animales.
4	*« Un jour, un chasseur » : Briser le tabou des incidents et accidents liés à la chasse*	Article associatif / militant de 30 Millions d'Amis s.d. SOURCE PIÈGE	Victime (Morgan Keane), collectif, 30 Millions d'Amis, IFOP, chasseurs, OFB	Dénonciation des accidents de chasse et volonté de les rendre visibles. Revendications portées : jour sans chasse, règles plus strictes, reconnaissance des victimes. Forte critique de certaines pratiques de chasse (à courre, battue…). Opinion publique majoritairement favorable à des restrictions.
5	*Mort de Morgan Keane : Six mois de prison ferme requis contre deux chasseurs*	Reportage radio de Europe 1 (YouTube) 2022	Collectif, ami de la victime, procureur, chasseurs	Responsabilité partagée dans un accident mortel. Manquements aux règles de sécurité. Réponse judiciaire (prison, interdiction de chasser). Remise en question du fonctionnement des battues.
6	*Chasse : La justice vigilante quant au respect des règles de sécurité*	Reportage TV de France 3 Nouvelle-Aquitaine 2021	OFB, gendarmerie, procureur	Multiplication d'incidents liés à la chasse. Surveillance accrue et sanctions renforcées. Manque de moyens face au nombre de chasseurs. Importance du respect strict des règles.
7	*Manifestations pour et contre la chasse en France* (plusieurs articles)	Articles de presse de Ouest France (2021), Le Monde (2021), la Dépêche (2020) + médias d'opinion de « Chasse Passion » (2018)	Chasseurs, citoyens anti-chasse	Forte polarisation du débat. Les chasseurs défendent une tradition et un lien à la nature. Les opposants dénoncent une pratique violente et dépassée. Conflit de valeurs entre ruralité et société urbaine.

Les consignes données aux élèves pour la réalisation des cartographies des controverses ont été :

- De lire ou écouter un document chacun.
- De repérer leurs intérêts, les revendications, ce que les acteurs mettent en avant et/ou dénoncent. Ils avaient le droit d'annoter, de surligner les documents à leur disposition.
- De mettre en commun ce qu'ils ont lu ou entendu pour créer de la discussion dans le respect et les amener à créer la cartographie de controverse en y mettant les enjeux, les acteurs et les arguments. Nous avons dû avec l'enseignante qui m'accompagnait faire un point sur les enjeux car la majorité des élèves avaient oublié ce que c'était.

L'objectif était que les apprenants comprennent l'opinion de différents acteurs et de connaître ce qu'ils défendent pour identifier les relations avec les autres.

Lorsque les arguments, les enjeux et les acteurs étaient clairs et structurés, ils devaient les écrire. Pour cela, ils avaient à disposition des petits morceaux de papier, de différentes couleurs. J'ai choisi cinq couleurs (orange, vert, jaune, bleu et rose) pour laisser les élèves choisir leur code couleur pour la cartographie des controverses.

Lors de cette séance, j'ai déambulé dans la salle pour aider, apporter des informations aux élèves dans le besoin. Cet exercice me permet de savoir si les apprenants sont capables d'extraire des informations de documents et de les associer pour répondre à la consigne. De plus, il permet de voir la controverse dans l'ensemble avec les arguments de chaque groupe d'acteurs.

À la fin de la séance, le temps nous manquait pour faire un bilan de chaque cartographie. J'ai alors demandé aux apprenants de m'envoyer un compte rendu pour la semaine d'après, pour le mercredi 18 mars 2026. Les consignes de ce compte rendu étaient que chaque élève devait présenter le code couleur utilisé, la configuration de la cartographie et les choix faits concernant les arguments, les enjeux et les acteurs choisis. L'objectif était qu'ils me présentent leur cartographie des controverses en détails pour comprendre leurs choix de création.

6.6. Le questionnaire post-séance

Ce questionnaire est organisé à partir de trois thèmes (avis sur la chasse, avis sur les acteurs, travail de la controverse), qui comporte chacun quatre-cinq questions qui peuvent être organisées sous la forme de réponses à choix unique avec des échelles de Lickert ou non, des réponses à choix multiples ou des réponses libres (Annexe 15). Ce questionnaire va me permettre de récolter leurs avis concernant la chasse, les acteurs qu'ils ont repérés et la cartographie des controverses qu'ils auront créée.

Le contexte a été donné dans l'introduction de ce questionnaire : « *Ce questionnaire a pour objectif de recueillir l'évolution de ton avis sur la sécurité et la cohabitation des usagers en lien avec la pratique de la chasse à la suite des séances sur la cartographie des controverses. De plus, j'aimerais savoir si le travail sur les acteurs de la controverse et sur la réalisation de la cartographie des controverses t'a permis de développer ta pensée critique.*

Dans ce questionnaire, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, les réponses permettront avant tout de faire valoir ce que tu penses.

Le questionnaire dure 10 minutes, il est anonyme et destiné à la recherche. »

THÈME 1 : Votre avis sur la chasse

Question 1 : choix unique à l'aide d'une échelle de Lickert

« Avant cette séance, ton opinion sur la chasse était : »

Très défavorable	Plutôt défavorable	Neutre	Plutôt favorable	Très favorable
1	2	3	4	5

Cette question me permet de situer les représentations préexistantes, la position initiale des apprenants concernant la chasse. De plus, elle constitue, pour moi, un point de référence pour analyser les possibles évolutions à la suite de la question 2.

Question 2 : choix unique à l'aide d'une échelle de Lickert

« Après cette séance, ton opinion sur la chasse est : »

Très défavorable	Plutôt défavorable	Neutre	Plutôt favorable	Très favorable
1	2	3	4	5

À travers ces deux questions, je cherche à observer l'éventuelle évolution d'opinion, l'impact du dispositif pédagogique sur les représentations des apprenants à la suite de ces séances. La capacité des élèves à nuancer ou reconsidérer leur position est un point important.

Question 3 : choix unique à l'aide d'une échelle de Lickert

« Penses-tu que la chasse permet de réguler la faune sauvage ? »

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Cette question du questionnaire pré séance permet de savoir l'évolution de la vision des élèves concernant le rôle de la chasse dans les écosystèmes.

Question 4 : choix unique à l'aide d'une échelle de Lickert

« À la suite de ces séances, comment te sentiras-tu quand tu te promèneras pendant la période de la chasse dans des espaces partagés ? »

Très en sécurité, je n'y pense pas vraiment	Plutôt en sécurité, mais je reste vigilant(e)	Ni en sécurité ni en insécurité	Plutôt en insécurité, cela me met mal à l'aise	Très en insécurité, j'évite ces espaces à cette période
1	2	3	4	5

Je cherche à savoir, à travers cette question de questionnaire de pré séance, si les apprenants se sentiraient en sécurité ou s'ils auraient des appréhensions à se balader dans des lieux publics fréquentés par les chasseurs à la suite de ces séances.

Question 5 : choix unique avec une question ouverte (réponse libre)

« As-tu maintenant le sentiment que la chasse se pratique aujourd'hui de manière compatible avec les autres usages (activités sportives, balades, agricultures…) de la nature ? »

X Oui X Non X Je ne sais pas

« Pourquoi ? »

Taper la réponse

Les réponses vont me permettre de voir comment, à la suite des séances, les apprenants perçoivent le partage de l'espace rural et naturel. De plus, cela permet de savoir s'ils ont retenu des informations concernant la cohabitation des usagers. Je veux observer l'évolution des connaissances des élèves.

Question 6 : choix multiple

« Selon toi, quels sont les principaux enjeux liés à la chasse aujourd'hui ? »

X La sécurité des personnes (technique, politique)
X La protection de la biodiversité (écologique)
X La régulation des populations animales (écologique)
X La cohabitation entre les usagers de la nature (social)
X Les traditions et pratiques culturelles (social)
X Les conflits sociaux (social)
X Autre : ……

La question me permet d'évaluer la capacité des élèves à identifier les enjeux de la controverse. Elle me renseigne sur leur compréhension de la multi dimensionnalité de la controverse (écologie, social, technique…)

Question 7 : choix unique

« Si une décision devait être prise concernant la chasse, laquelle te semblerait la plus juste ? »

X Interdire la chasse
X Maintenir la chasse avec un renforcement des règles de sécurité
X Maintenir la chasse telle qu'elle est actuellement
X Autoriser la chasse sous conditions strictes de cohabitation
X Je ne sais pas / je n'ai pas d'avis tranché

Je cherche à savoir si les apprenants sont capables de prendre du recul, d'analyser la situation et de se positionner. Les apprenants doivent mobiliser ce qu'ils ont appris et formuler une position. Cela est une des capacités de la pensée critique, telle que définie ci-dessus dans la partie théorique.

THÈME 2 : Le travail des acteurs de la controverse

Question 8 : choix multiple avec une question ouverte (réponse libre)

« *Quel(s) acteur(s) t'a le plus marqué durant la séance ?* »

X Les chasseurs
X Les promeneurs / usagers de la nature
X Les agriculteurs
X Les associations (environnementales ou autres)
X Les pouvoirs publics / institutions
X Aucun en particulier

« Pourquoi ils t'ont marqué ? »

Taper la réponse

Je cherche à identifier les acteurs qui mobilisent le plus l'attention ou l'affect des élèves et pour quelles raisons. Est-ce un sentiment d'appartenance, de partage d'argument, d'empathie ou autres ?

Question 9 : choix multiple avec une question ouverte (réponse libre)

« Quel acteur t'a semblé le plus difficile à comprendre ? »

X Les chasseurs
X Les promeneurs / usagers de la nature
X Les agriculteurs
X Les associations (environnementales ou autres)
X Les pouvoirs publics / institutions
X Aucun en particulier

« Pourquoi ? »

Taper la réponse

J'aimerais, à travers cette question, repérer les acteurs avec lesquels, les apprenants sont le moins à l'aise. De plus, cette question, à expression libre, me permet de comprendre si cette difficulté provient des arguments de certains acteurs et/ou si cela est lié à leurs émotions, à leurs valeurs, à leur logique. Elle me permet de voir si les apprenants acceptent la pluralité des rationalités et de voir en quels termes ils expriment leur difficulté.

Question 10 : choix unique à l'aide d'une échelle de Lickert

« Selon toi, les arguments de chaque acteur sont légitimes. »

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Cette question me permet d'évaluer la capacité des apprenants à reconnaitre la légitimité des points de vue divergents, indépendamment de leur accord personnel. Ils doivent faire preuve de recul par rapport à leur émotion.

Question 11 : choix unique à l'aide d'une échelle de Lickert

« Lors du travail sur le corpus documentaire, as-tu pris en compte la fiabilité et la véracité des sources utilisées ? »

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Je cherche à savoir si les apprenants se contentent d'utiliser les documents tels quels ou s'ils adoptent une posture de lecture critique du corpus. L'évaluation de la crédibilité des sources est une des capacités importantes de la pensée critique.

Question 12 : choix multiple

« Quels critères t'ont aidé à juger la fiabilité d'une source ? »

X L'auteur ou l'organisme à l'origine du document
X Le type de média (presse, vidéo, site institutionnel, association…)
X Les sources ou données citées dans le document
X La date de publication
X La neutralité apparente du discours
X Je n'ai pas vraiment utilisé de critères
X Autre : ……

Avec cette question de précision, j'observe si les élèves mobilisent des critères explicites de fiabilité, s'ils distinguent source, auteur et intention ou s'ils restent dans une confiance implicite envers les documents scolaires.

THÈME 3 : La cartographie des controverses et l'argumentation

Question 13 : choix unique à l'aide d'une échelle de Lickert

« Ce travail t'a permis de mieux comprendre la complexité de la controverse. »

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

À travers cette question, je mesure le rôle de la cartographie des controverses dans la prise de conscience de la complexité du problème initial et leur capacité à dépasser une lecture binaire, s'appropriant ainsi la controverse comme un système d'interactions. L'objectif est d'examiner les deux faces d'un problème et de mettre en évidence si le dispositif a contribué à faire travailler leur capacité à dépasser une lecture simplifiée et à s'approprier la controverse comme système d'interactions.

Question 14 : choix unique à l'aide d'une échelle de Lickert

« Défendre un point de vue avec lequel je n'étais pas forcément d'accord a été difficile. »

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

J'aimerais savoir si les apprenants sont capables de décentration, c'est-à-dire, se placer à la place d'un autre acteur.

Question 15 : choix multiple

« Qu'as-tu ressenti principalement lors de cette activité ? »

X Intérêt
X Curiosité
X Doute
X Inconfort
X Empathie pour certains acteurs
X Indifférence
X Frustration
X Autre : ……

Cette question met en évidence la dimension émotionnelle de l'apprentissage dans une QSV.

Question 16 : choix multiple

« La cartographie des controverses m'a aidé à : »

X Identifier différents acteurs
X Comprendre des arguments opposés
X Nuancer mon opinion personnelle
X Distinguer faits et opinions
X Prendre du recul sur un sujet sensible
X Cela ne m'a pas vraiment aidé

Je cherche à évaluer les apprentissages métacognitifs liés à l'outil cartographique en mesurant les compétences de la pensée critique mobilisées (distinctions des faits, des opinions, prise de recul, nuance) et l'efficacité perçue du dispositif.

Question 17 :

« Tu es ? »

X Une fille X Un garçon X Autre

Cette question va me permettre de savoir si le genre influe sur les positions et leurs réponses.

Question 18 :

« Est-ce que tu t'identifies à une ou plusieurs de ces propositions ? »

X Je suis chasseur
X Dans ma famille, il y a un ou plusieurs chasseur(s)
X Je ne connais aucun chasseur

Je cherche à connaître le nombre de chasseur ou d'apprenants qui connaissent le domaine de la chasse ce qui pourrait influencer leur opinion.

Ce questionnaire vise à analyser dans quelles mesures la cartographie des controverses permet aux élèves de développer des compétences de pensée critique, notamment la prise en compte de la pluralité des acteurs, la décentration cognitive, la reconnaissance de la légitimité d'arguments divergents et la capacité à nuancer leur opinion initiale sur une question socialement vive.

Pour conclure le recueil des données, au cours de la séquence, j'ai pu mettre en place plusieurs dispositifs. Cela me permet d'avoir une grande base de données, pour analyser le travail de la pensée critique des élèves de la classe. J'ai pu recueillir :

- les données des questionnaires pré et post séance pour faire émerger l'évolution de leur avis, concernant la controverse et le travail réalisé. De plus, plusieurs questions vont me permettre d'évaluer leur pensée critique à partir des trois critères énoncés ci-dessus.

- des enregistrements audios de chaque groupe lors de la création de la cartographie des controverses. Ils vont me permettre d'évaluer leurs échanges au sein d'un groupe et comprendre le cheminement du travail réalisé au sein des cartographies des controverses. De plus, je pourrais, à l'aide de verbatim, exprimé plus facilement la pensée des élèves. Enfin, à partir de ce dispositif, je vais pouvoir analyse la dynamique des interactions de chaque groupe, un critère important dans le développement de la pensée critique.
- les données écrites au sein des cartographies des controverses et des comptes-rendus individuels complètent les enregistrements audios. Ils vont me permettre d'évaluer comment les élèves ont appréhendés la complexité de la controverse et comment ils ont mis à distance les informations contenus dans le corpus documentaire ou non.

7. Méthodologie d'analyse des données

Concernant l'analyse de ces données quantitatives et qualitatives, j'ai divisé en deux groupes les données pour les comparer ou les assembler.

La première partie de données est une comparaison entre les cinq questions identiques entre le pré et le post questionnaire (1, 2, 3, 4, 5 du pré et 3, 4, 5, 17 et 18 du post). J'ai fait une analyse comparative en fonction du genre des élèves et de leur affinité à la chasse. À cette comparaison s'ajoute les questions 1 et 2 du post questionnaire. Ce travail va me permettre d'analyser l'évolution de leur opinion concernant la controverse : la chasse, la sécurité et la cohabitation des usagers.

La deuxième partie de données est l'évaluation de la pensée critique, à partir des trois critères évoqué ci-dessus. Cette partie regroupe plusieurs questions du post questionnaire, l'analyse des cartographies des controverses produites par les élèves, les données des enregistrements et des compte rendus des élèves. J'ai pu sélectionner quatre groupes sur six, pour analyser leur travail. Le choix s'est basé sur la qualité des productions (nombres (important ou réduits) d'arguments, d'acteurs et d'enjeux, leurs connexions), des échanges… Le premier critère, de cette deuxième partie d'analyse, « examiner le pour et le contre » est abordé dans les questions 6, 13 et 16. Le deuxième, « être ouvert à de nouvelles preuves » est analysé à partir des questions 11, 12 et 14. Enfin le dernier, « raisonner de manière impartiale » est présent dans les questions 8, 9, 10 et 16. Cette analyse est aussi liée au genre et à l'affinité des élèves à la chasse. Dans toutes ces données, j'utilise des verbatims, présents dans les réponses à certaines questions ouvertes des questionnaires, des discussions dans les enregistrements et des arguments dans les comptes-rendus. Ces verbatims seront cités, entre guillemets, dans la partie « Les données et leur analyse ».

8. Les données et leur analyse

Pour débuter l'analyse des résultats, je présente l'évolution des avis des élèves à l'aide des pré et post questionnaire.

8.1. Évolution des avis – comparaison pré et post-questionnaire (Annexe 16)

	Pré questionnaire			Post questionnaire		
Nombre total de répondants	30			21		
Affinité à la chasse	6	10	1	3	9	1
Pas d'affinité à la chasse	10	3	0	6	2	0

Fille **Garçon** **Autre**

Tableau 2 : récapitulatif du nombre de répondants pour chaque questionnaire

Le pré questionnaire a permis de récolter 30 répondants auprès des élèves de première STAV contrairement au post questionnaire qui n'a recueilli que 21 répondants. 16 filles, 13 garçons et 1 personne non genrée ont répondu au pré questionnaire et 9 filles, 11 garçons et 1 personne non genrée pour le post questionnaire. Sur les 30 personnes du pré questionnaire, un seul garçon est chasseur et fait partie d'une famille de chasseur. Dans le 29 autres, 16 apprenants ont des chasseurs dans leur famille et 13 n'en n'ont aucun. Pour le post questionnaire, sur les 21 élèves, 1 est chasseur comme dans le pré questionnaire, 12 connaissent des chasseurs et 8 n'ont pas d'affinité à la chasse. Entre les deux questionnaires, ce sont 7 filles (3 appartenant à une famille chasseuse et 4 sans affinité cynégétique) et 2 garçons (1 de chaque catégorie) qui n'ont pas répondu.

8.1.1 Perception de régulation de la faune sauvage à l'aide de la chasse (Annexe 17)

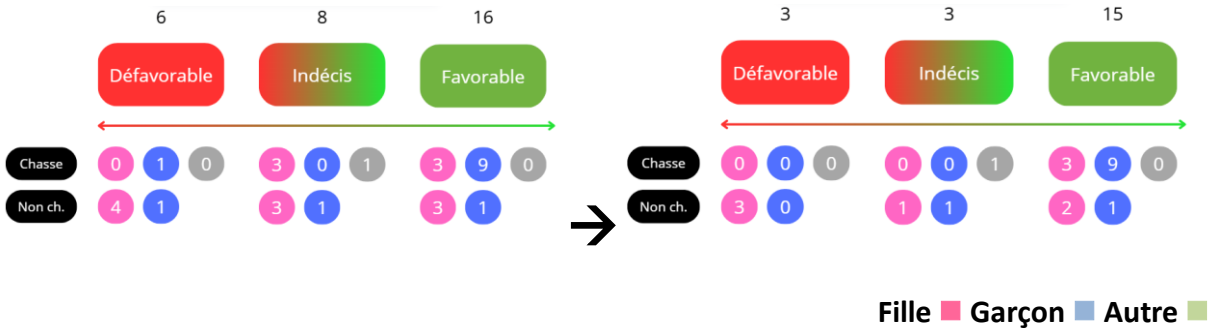


Figure 3 : évolution des résultats entre les questions 1 (pré) et 3 (post)

La première question (« Penses-tu que la chasse permet de réguler la faune sauvage ? ») interroge les élèves sur leur opinion sur la régulation de la faune sauvage. En pré-test, avec 30 élèves, une majorité se positionnait favorablement. 16 élèves sur 30 (53,3 %) exprimaient un accord global, 8 (26,7 %) restaient neutres et 6 (20 %) manifestaient un désaccord général. En post-test, avec 21 apprenants, la proportion favorable augmente nettement. 15 participants sur 21 (71,4 %) se déclarent globalement en accord, 3 (14,3 %) conservent une position neutre et 3 (14,3 %) s'y opposent encore. La tendance se confirme et se renforce.

À partir d'une analyse plus fine croisant le genre et la proximité avec le milieu de la chasse, on peut y voir des mouvements. La catégorie « D'accord » passe de 3 répondants (10 %), ayant une affinité à la chasse, à 9 (42,9 %) apprenants dont 7 garçons étant issus d'une famille de chasseur. Cela témoigne d'un passage d'une opinion nuancée à un accord franc. La catégorie

« Plutôt d'accord » diminue en passant de 13 répondants (43,3 %), composé de 9 élèves de familles chasseuses et de 4 sans affinité cynégétique, à 6 (28,6 %) apprenants dont 2 filles non issues d'une famille de chasseur et 4 apprenants avec une affinité à la chasse. À l'inverse, la catégorie « Plutôt pas d'accord » passe de 4 élèves (13,3 %) à 1 seule fille d'une famille non chasseuse (4,8 %). Tandis que le désaccord total (« Pas d'accord ») se maintient à 2 filles sans affinité cynégétique, représentant 6,7 % en pré puis 9,5 % en post en raison de la réduction du nombre des répondants.

Cette observation confirme que le scepticisme restant se trouve préférentiellement chez les élèves les plus éloignés du monde cynégétique. Enfin, la position « neutre » se contracte, passant de 8 jeunes (26,7 %) à 3 (14,3 %), appartenant à différentes catégories. Cela suggère que la séquence pédagogique a permis à un nombre d'élèves indécis de se forger une opinion plus tranchée.

La cartographie des controverses à fait évoluer positivement les opinions sur le rôle régulateur de la chasse, en réduisant à la fois la part des élèves qui ne se positionnent pas.

8.1.2 Perception du sentiment de sécurité lors de période de chasse (Annexe 17)

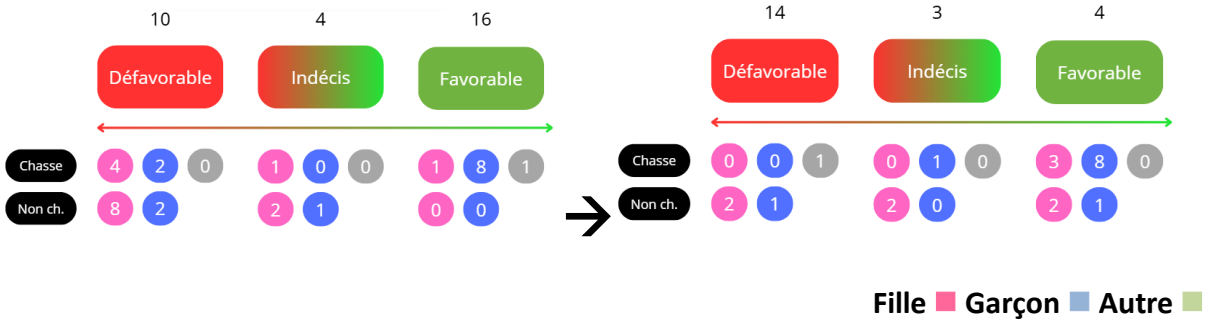


Figure 4 : évolution des résultats entre les questions 2 (pré) et 4 (post)

Cette question (« Comment te sens-tu quand tu te promènes pendant la période de chasse ? ») porte sur le ressenti des apprenants concernant leur sécurité lors des promenades en période de chasse. En pré-test, sur 30 élèves, seuls 10 élèves (33,3 %) se sentent globalement en sécurité. En revanche, 16 (53,3 %) ressentent un sentiment d'insécurité globale et 4 apprenants (13,3 %) se positionnant dans la catégorie « neutre ». En post-test, sur 21 apprenants, cette tendance s'inverse nettement. 14 participants (66,7 %) expriment un sentiment de sécurité, 3 (14,3 %) restent neutres et seulement 4 apprenants (19 %) conservent un sentiment d'insécurité.

L'évolution la plus marquante concerne la disparition totale du sentiment « En insécurité ». Cette modalité rassemblait 12 élèves (40 %), majoritairement des filles (9 sur 12) en pré-test. C'était la réponse la plus représentée à l'origine et elle ne compte plus aucun répondant en post (0 %). Ce changement radical montre que la séquence a permis à tous les élèves ayant un fort sentiment d'insécurité de revoir leur position. En même temps, « Plutôt en sécurité » évolue de 7 apprenants (23,3 %) à 9 (42,9 %), devenant la réponse dominante après la séquence. Les élèves qui se sentaient « En sécurité » passe de 3 (10 %) à 5 (23,8 %). La catégorie « Plutôt en insécurité » se maintient à 4 jeunes. Cette observation indique qu'un groupe conserve des inquiétudes. En revanche, un élève sans définition de genre est passé de « Plutôt

en sécurité à « Plutôt en insécurité ». La position « neutre » reste stable, de 4 participants (13,3 %) à 3 (14,3 %).

Avant le travail sur la cartographie, on observe une différence notable selon la proximité avec le milieu de la chasse. En pré test, les participants issus de familles chasseuses (17) se sentaient globalement en sécurité. En revanche, aucun participant sans affinité chasseuse (13) ne se sentait en sécurité. Parmi eux, 4 (dont 3 filles) se disaient « Plutôt en insécurité » et 6 (majoritairement des filles) exprimaient un sentiment d'insécurité fort. Ce qui est intéressant, c'est que même parmi les familles chasseuses, le sentiment d'insécurité touchait 6 élèves sur 17 (35,3 %), notamment de sexe féminin (environ 5). Cela révèle une inquiétude liée au genre, pour des filles qui ne sont pas liées au milieu de la chasse. En post-test, l'écart s'atténue nettement. Les familles chasseuses atteignent 84,6 % de sentiment de sécurité (11 sur 13) et les participants sans affinité à la chasse se sentent davantage sécurisés même pendant la chasse (37,5 % (3 sur 8) en post contre 0 % en pré).

La cartographie des controverses a manifestement beaucoup rassuré la plupart des participants face à la pratique de la chasse. Elle a permis aux apprenants, en particulier aux filles, de faire évoluer leur état émotionnel lié à la perception du risque, associé à la chasse pour se sentir davantage rassurés.

8.1.3 Perception de la compatibilité de la chasse avec les autres usages. (Annexe 17)

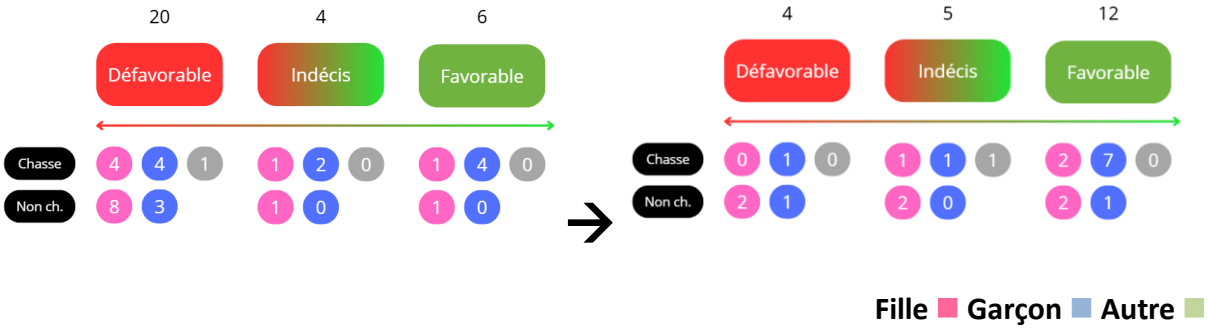


Figure 5 : évolution des résultats entre les questions 3 (pré) et 5 (post)

La question (« La chasse est-elle compatible avec les autres usages ? ») de la cohabitation entre la chasse et les autres usages de l'espace naturel enregistre les évolutions les plus fortes dans cette comparaison des deux questionnaires. En pré-test, une large majorité des élèves, soit 20 (dont 11 sur 13 issus d'une famille chasseuse) sur 30 (66,7 %) estimait que la chasse n'était pas compatible avec les autres usages. D'après les apprenants, les « chasseurs ne font clairement pas attention à leur environnement », « la chasse a un impact négatif sur la nature » et « les règles de sécurité ne sont pas respectées ». Seulement 6 apprenants (20 %), dont 5 avec une affinité cynégétique, ont répondu « Oui » expliquant que la chasse est « importante pour la régulation de la faune sauvage, ce qui évite des dégâts au niveau des exploitations agricoles » et que les « chasseurs sont capables de respecter les règles de sécurité ». 4 élèves (13,3 %) étaient dans l'indécision.

En post-test, le rapport s'inverse radicalement. 12 participants (57,1 %) sur 21, dont 10 issus de familles chasseuses, jugent désormais la chasse compatible avec les autres usages. La majorité évoque « l'importance des règles de sécurité et des lois établies par les institutions ».

Pour eux, ce sont les « principaux outils qui leur permettent de se sentir en sécurité ». 5 apprenants, de différentes catégories (23,8 %), restent ou se positionnent indécis et seulement 4 (19 %) maintiennent un avis négatif, en raison du « non-respect des règles de sécurité » et du « nombre d'accident, encore trop élevé pour eux ».

Ce changement important dans la distribution des réponses avec l'inversion de la tendance montre bien à quel point les discussions, relevé dans les enregistrements, sur les différentes opinions ont influencé la façon dont les élèves voient la cohabitation entre usagers. Cela illustre le développement de la pensée critique. Durant le pré-test, les apprenants, confrontés à la complexité du partage des espaces et des usages, ont préféré adopter une posture neutre plutôt qu'une opinion sans fondement. À la suite d'une séquence évoquant les informations en lien avec la controverse, ils ont pu comprendre et saisir la complexité en se faisant un avis plus fondé. En revanche, à la vue des verbatims, une minorité ne pense toujours pas que les règles de sécurité sont suffisantes pour améliorer la cohabitation. Selon eux, il faudrait que tous les chasseurs les appliquent et qu'il y ait plus de contrôle de la part de l'OFB et de la gendarmerie.

8.1.4 Évolution de leur avis à la suite de la séquence (Annexe 18)

Les questions 1 et 2 du post questionnaire (« Quel était ton avis avant/après la séance ? ») invitent les apprenants à donner leur avis général sur la chasse avant et après la séquence pédagogique. Sachant que l'on retrouve ces deux questions dans le post-test, l'analyse de celles-ci présente la particularité de porter sur le même échantillon de 21 apprenants, contrairement aux précédentes questions. Cela permet un suivi individuel des évolutions de l'opinion des élèves. Avant les séances, les positions défavorables étaient majoritaires. En effet, 10 élèves sur 21 (47,6 %) exprimaient un avis globalement négatif, contre seulement 5 (23,8 %) ayant un avis favorable et 6 (28,6 %) se positionnant de façon neutre. Après les séances, la tendance s'inverse avec les positions favorables qui atteignent 10 apprenants (47,6 %). Celles défavorables se maintiennent à 9 (28,6 %) et la neutralité diminue à 2 (23,8 %).

Lorsque l'on observe plus précisément, on peut constater des mouvements notables de prise de position. La catégorie « Plutôt favorable » connaît la progression la plus remarquable. Passant de 3 réponses (14,3 %) à 9 (42,9 %), elle devient ainsi la catégorie dominante après la séquence. À l'inverse, les avis plutôt négatifs se maintiennent. « Très défavorable » passe de 5 élèves (23,8 %) à 4 (19 %) et « Plutôt défavorable » reste composé de 5 apprenants (23,8 %). La catégorie « Très favorable » diminue légèrement de 2 élèves (9,5 %) à 1 (4,8 %). Concernant la neutralité des élèves, elle diminue, passant de 6 (28,6 %) à 2 (9,5 %). Cela montre que les séances ont permis à certains de se positionner. Sur l'ensemble des 21 participants, 6 apprenants se situant principalement dans les catégories « neutre » et « défavorables » ont changé d'avis et plutôt en faveur de la chasse. 13 sont restés stables et seulement 2 ont négativement changé leur opinion. Cela atteste un impact pédagogique globalement positif. Les positions les plus résistantes à l'évolution se retrouvent chez les élèves sans affinité cynégétique, dont une part maintient une opinion défavorable en post-séance.

Au vu des résultats, il est important de ne pas généraliser l'effet des séances. En effet, la cartographie des controverses semble davantage avoir consolidé des opinions préexistantes qu'opéré une transformation profonde des opinions.

8.1.5 Bilan

L'analyse de ces questions met en évidence une évolution de l'opinion des apprenants suite à la séquence pédagogique. Les positions favorables à la chasse progressent sur l'ensemble des dimensions. En effet, le sentiment de sécurité en période de chasse passe de 33,3 % à 66,7 %, l'adhésion au rôle régulateur de la chasse de 53,3 % à 71,4 %, la reconnaissance de sa compatibilité avec les autres usages s'inverse radicalement, de 20 % à 57,1 % et l'évolution de leur avis entre les deux séances passent de 23,8% à 47,6%. Le résultat le plus marquant reste la quasi-disparition des positions négatives extrêmes, notamment avec le sentiment d'insécurité (40 % à 0 %) et le rejet presque total de la non compatibilité de cohabitation (66,7 % à 19 %). Cela indique que la séquence a d'abord agi sur les opinions les plus fermées. Ces évolutions sont plus prononcées, chez les élèves sans affinité cynégétique, qui partaient des positions initiales les plus défavorables, pour évoluer sur des opinions plus favorables. En revanche, un scepticisme persiste chez certains individus de ce groupe. Ces résultats encourageants doivent toutefois être associés à la réduction de l'échantillon entre les deux temps de recueil des données (pré-test = 30 puis post-test n = 21). Cela invite à la prudence dans leur interprétation.

8.2. Les critères de la pensée critique

8.2.1. Examiner le pour et le contre

Le premier critère, évalué auprès des jeunes, permet d'examiner le pour et le contre, en prenant en compte toutes les faces d'un problème pour l'explorer dans sa complexité.

8.2.1.1. Les enjeux liés à la chasse et perçus par les élèves (Annexe 19)

Pour évaluer la prise en compte des enjeux liés à la chasse par les élèves, je croise les données de la question 6 du post test (« Selon toi, quels sont les principaux enjeux liés à la chasse aujourd'hui ? ») à choix multiple, celles des cartographies des controverses et des enregistrements.

La question 6 permet de recenser 72 propositions d'enjeux des 21 apprenants ayant répondus au post-test. Cette question concerne l'évaluation de l'importance de six enjeux liés à la pratique cynégétique à l'issue de la séquence pédagogique. Ces enjeux couvrent trois dimensions. On retrouve celle technique et politique avec la sécurité des personnes, celle écologique avec la protection de la biodiversité et la régulation des populations animales et enfin celle sociale avec la cohabitation entre usagers, les traditions et pratiques culturelles, ainsi que les conflits sociaux. Les apprenants avaient la possibilité de proposer d'autre enjeux mais je n'ai obtenu aucune réponse à la catégorie « autre ». Sachant que lorsque l'on observe les cartographies des controverses produites par les élèves, on retrouve d'autres types d'enjeux, notamment, l'enjeu économique avec les dépenses en soin vétérinaire, en matériel…

On retrouve aussi l'enjeu éthique ou moral avec la question de réintroduction d'espèce, le fait de tuer des animaux, le port de l'arme… Enfin, l'enjeu juridique s'est retrouvé dans une des cartes pour énoncer les possibles sanctions pour des crimes ou des délits. Le fait que les élèves n'ont pas cité ces derniers enjeux dans le post-test, peut suggérer qu'ils n'ont pas spécialement compris le terme « enjeux ».

Les enjeux les plus mobilisés sont « la régulation des populations animales » avec 17 citations (23,6%) et « la sécurité des personnes » avec 16 citations (22,2%) suivi de « la protection de la biodiversité » (13 participations soit 18,1%). En revanche, « les conflits sociaux » constituent l'enjeu le moins cité avec seulement 6 mentions sur 72, soit 8,3 % des réponses. De manière générale, nous pouvons affirmer que les apprenants sont plus sensibles aux enjeux écologiques, ce qui touche les animaux et à ceux technique ou politique concernant leur propre sécurité.

L'analyse fine par croisement du genre et de l'affinité cynégétique fait cependant apparaître des profils de pensée contrastés. Les neuf garçons, issus du milieu chasseur, concentrent leurs réponses sur la majorité des enjeux sauf un. Les enjeux concernant la régulation des populations animales (8 citations) et de la sécurité des personnes (8) sont les principaux. À ces réponses s'ajoutent les enjeux sur les traditions et pratiques culturelles (5), la protection de la biodiversité (5) et la cohabitation entre les usagers et la nature (5). Cette observation peut se traduire par le fait qu'ils valorisent toutes les faces qui légitiment et justifient la chasse, sauf pour la dimension conflictuelle, à laquelle un seul garçon chasseur a accordé de l'importance. Ils examinent donc davantage le « pour » que le « contre ». Cela peut traduire une pensée encore ancrée dans leur univers de références et insuffisamment ouvertes aux perspectives adverses. Les filles, issues du milieu chasseur, présentent un profil sensiblement différent. Leurs réponses se distribuent de manière plus équilibrée entre la sécurité (3), la biodiversité (3) et la régulation (3). De plus, aucune d'entre elles ne cite les traditions et pratiques culturelles, là où les garçons du même groupe y accordent une place importante. Cette absence témoigne d'une moindre adhésion à l'argument identitaire et d'une capacité plus marquée à s'extraire du prisme communautaire, ce qui les rapproche d'une posture d'examen plus équilibré du problème.

C'est cependant le groupe des filles, sans affinité cynégétique, qui offre le profil le plus conforme au critère formatif « examiner le pour et le contre en prenant toutes les faces d'un problème ». Avec 20 enjeux cités, ce groupe se distingue par la distribution la plus équitable entre les six enjeux. Ces apprenantes sont les seules à attribuer une importance aux conflits sociaux (3 mentions), enjeu systématiquement minoré par les autres groupes, tout en reconnaissant parallèlement la pertinence des enjeux régulateurs (4) et écologiques (4), traditionnellement mis en avant par les chasseurs. Le groupe des garçons, sans affinité cynégétique, bien que trop réduit (5 réponses de seulement 2 garçons) pour autoriser des conclusions solides, présente quant à lui un profil paradoxal. Malgré leur éloignement du monde cynégétique, ces apprenants ne citent ni les conflits sociaux, ni la cohabitation et se rapprochent plutôt du cadre cognitif dominant porté par les chasseurs, centré sur la sécurité et la régulation. Cela suggère qu'ils ont intégré les arguments majoritaires sans les soumettre à un questionnement critique.

La séquence pédagogique a visiblement permis aux élèves d'élargir leur perception au-delà d'une vision unidimensionnelle, mais l'examen symétrique du pour et du contre reste inégalement atteint selon les profils. Les filles, sans affinité cynégétique, incarnent la posture la plus aboutie à cet égard.

8.2.1.2. Comprendre la complexité d'une controverse (Annexe 20)

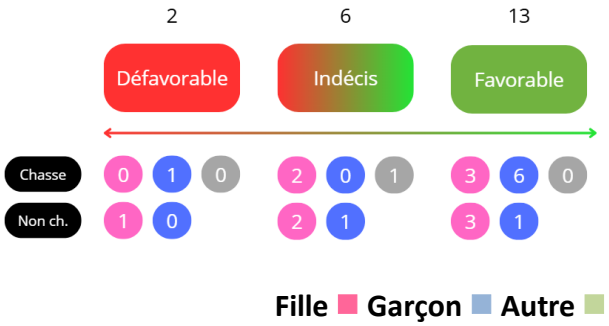


Figure 6 : résultats de la question 13

La question 13 (« Ce travail t'a permis de mieux comprendre la complexité de la controverse. ») recense les réponses des 21 élèves ayant répondu au post-test concernant la perception de la complexité de la controverse à l'issue de la séquence pédagogique. La majorité des apprenants (13 sur 21 – 61,9%) réponde favorablement à l'affirmation concernant la possible aide des séances à mieux comprendre la complexité de la controverse. Cette observation cumule les modalités « D'accord » (2) et « Plutôt ok » (11). 6 élèves (28,6 %) restent neutres et seulement 2 (9,5 %) expriment un désaccord (1 « Plutôt ok » et 1 « Pas d'accord »).

Si l'on regarde de plus près, les réponses révèlent, encore une fois, des nuances importantes selon les profils. Chez les apprenants issus du milieu chasseur, l'adhésion est nette. Les garçons se positionnent majoritairement en « Plutôt ok » (5 sur 9) tout comme les filles (2 sur 3). Seul un garçon émet une réserve avec « Plutôt pas ok ». Du côté des apprenants sans affinité cynégétique, la tendance favorable ou neutre reste présente avec 5 filles et 2 garçons qui oscillent entre les deux catégories. Ce groupe concentre également un des deux seuls désaccords de l'ensemble des réponses, c'est-à-dire un « Pas d'accord » attribué à une fille.

La séquence sur la cartographie des controverses a donc permis à une large majorité des apprenants de mieux saisir la pluralité des dimensions du problème, avec une adhésion plus franche chez les élèves du milieu chasseur. La persistance d'une neutralité notable (28,6 %) et des réserves, chez certains apprenants, posent toutefois question sur les rôles et les effets de la cartographie des controverses auprès des élèves.

8.2.1.3. Les formes de complexité exprimées dans les productions des élèves (cartographies, enregistrement, compte rendu)

L'analyse des productions des élèves révèle des degrés de conceptualisation de ce critère qui varient fortement, aussi bien dans les cartographies que dans les comptes rendus et les enregistrements. Lorsque que l'on compare les cartographies, réalisées par les groupes, et les comptes-rendus, réalisés individuellement, nous avons deux cas de figure. En effet, pour

certains groupes, la cartographie est le reflet consensuel de ce qui est proposé dans les comptes-rendus et pour les autres, nous y retrouvons des nuances.

Le groupe 2 est l'un des groupes à avoir organisé ses arguments en deux blocs distincts (pour et contre). En effet, elles présentent leur cartographie (Annexe 21) à partir des enjeux en vert, jaune, rose et orange, des arguments en bleu et des acteurs en gris. Certains arguments sont associés directement à un enjeu, sans distinction du pour et du contre et d'autres sont diviser en deux (pour / contre) et ensuite relier aux enjeux. D'après une des élèves dans un compte rendu, elles ont décidé de faire cette structure car « cela permet de nuancer leurs propos » et pour rendre la cartographie « d'être plus objectives ». Cette démarche témoigne d'une méthodologie construite, où l'opposition des arguments devient un moyen de mieux comprendre la complexité du problème.

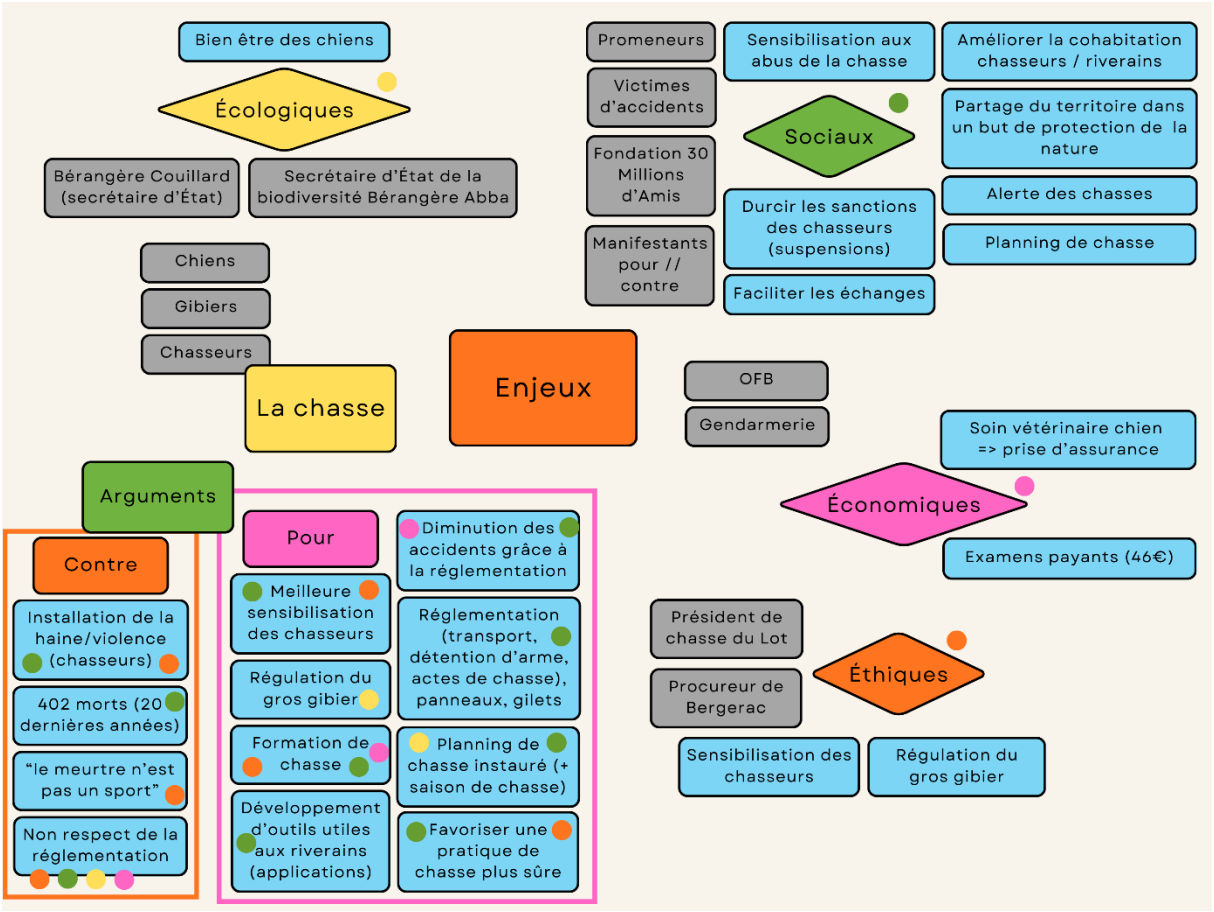


Figure 7 : représentation à l'identique de la cartographie du groupe 2

Le groupe 4 se distingue, quant à lui, par la cohérence entre ce qui est dit à l'oral et ce qui est représenté dans la cartographie (Annexe 23). C'est le seul groupe à avoir réussi à transposer l'ensemble des notions travaillées dans la carte. Cette observation suppose une maîtrise plus intégrée du passage de la pensée à la représentation visuelle. Ils ont organisé leur cartographie en mettant le terme « La chasse » au milieu, en rouge et jaune, car « il s'agit du sujet principal » et qu'il est « important de bien de le voir », d'après deux élèves. Puis, ils ont disposé les enjeux, en bleu, avec des exemples, autour du thème. Ils les ont, ensuite, reliés avec les arguments, en rose et les acteurs, en vert. Ce groupe ne présente pas une disposition binaire, il reste sur une approche multidimensionnelle.

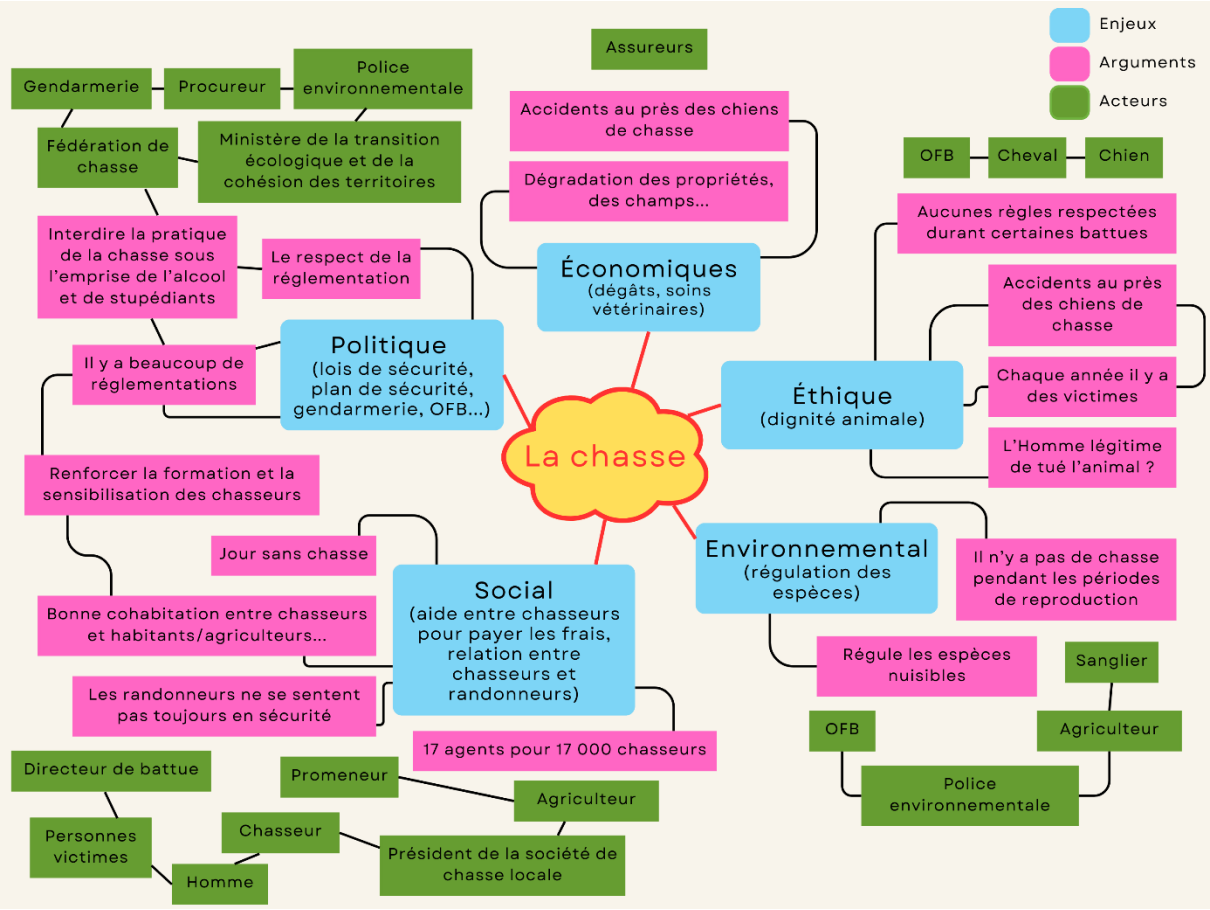


Figure 8 : représentation à l'identique de la cartographie du groupe 4

Le groupe 3 présente un profil intermédiaire. Nous retrouvons tous les enjeux attendus, sauf l'enjeu politique, dans la cartographie des controverses (Annexe 24). Ils n'ont pas du tout évoqué les lois, la sécurité, l'OFB, la justice… La distinction, entre arguments pour et contre, est bien présente. Un des élèves évoque, dans son compte rendu, la volonté de « mieux visualiser les tensions, les intérêts divergents et la complexité des débats » à travers leur cartographie. En revanche, la représentation reste binaire et ne met pas en lien les enjeux et les arguments. De plus, nous ne retrouvons pas beaucoup d'arguments contrairement au groupe 4. Les élèves sont restés très succincts. La complexité est ainsi nommée sans être véritablement structurée et argumentée avec des exemples.

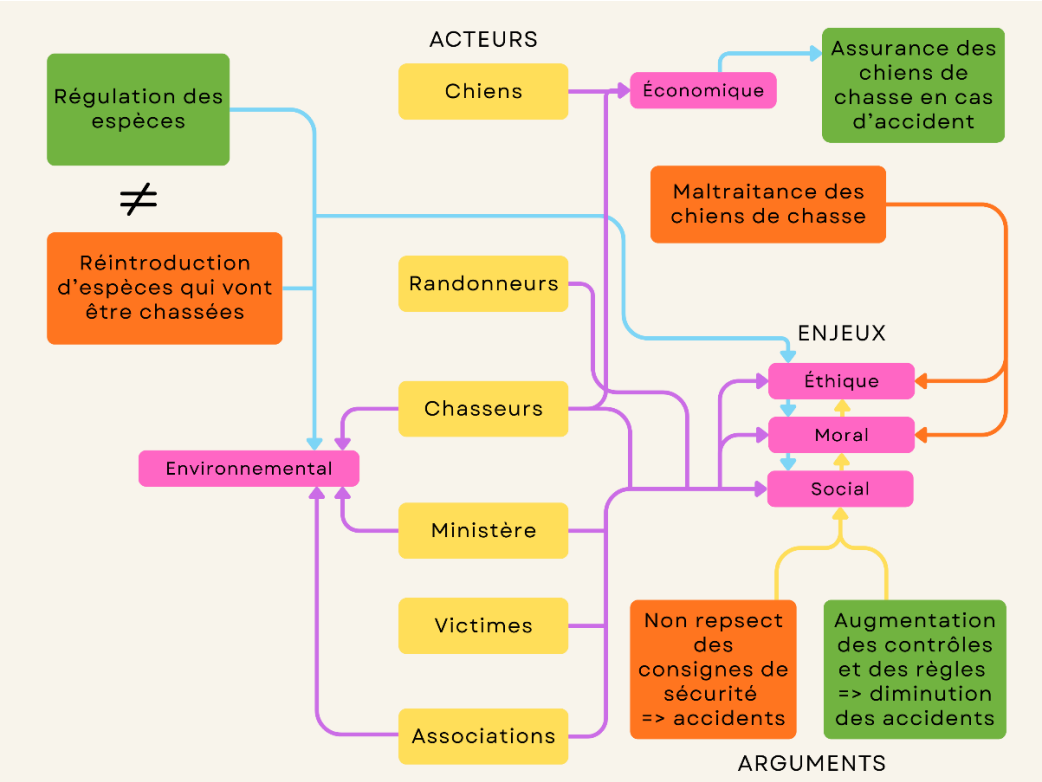


Figure 9 : représentation à l'identique de la cartographie du groupe 3

Enfin, le groupe 1 met en lumière un écart entre compréhension individuelle et représentation collective. Le compte rendu d'une élève témoigne d'une prise en compte fine des différents points de vue et des enjeux multiples. En revanche, la cartographie (Annexe 25) produite collectivement reste pauvre en arguments et en connexions. Nous retrouvons quatre enjeux (environnemental, social, économique et juridique) avec entre trois et quatre acteurs reliés à quelques arguments. Avec une structure descendante, leur cartographie est peu propice à la mise en tension des positions. L'écart, entre la richesse de la pensée à l'écrit d'une élève et la pauvreté de la représentation, suggère que la cartographie de controverse n'est pas encore pleinement mobilisée. Cela montre que cet outil n'est pas vu, pour ce groupe, comme dispositif de représentation de la complexité, mais davantage comme une restitution linéaire d'informations.

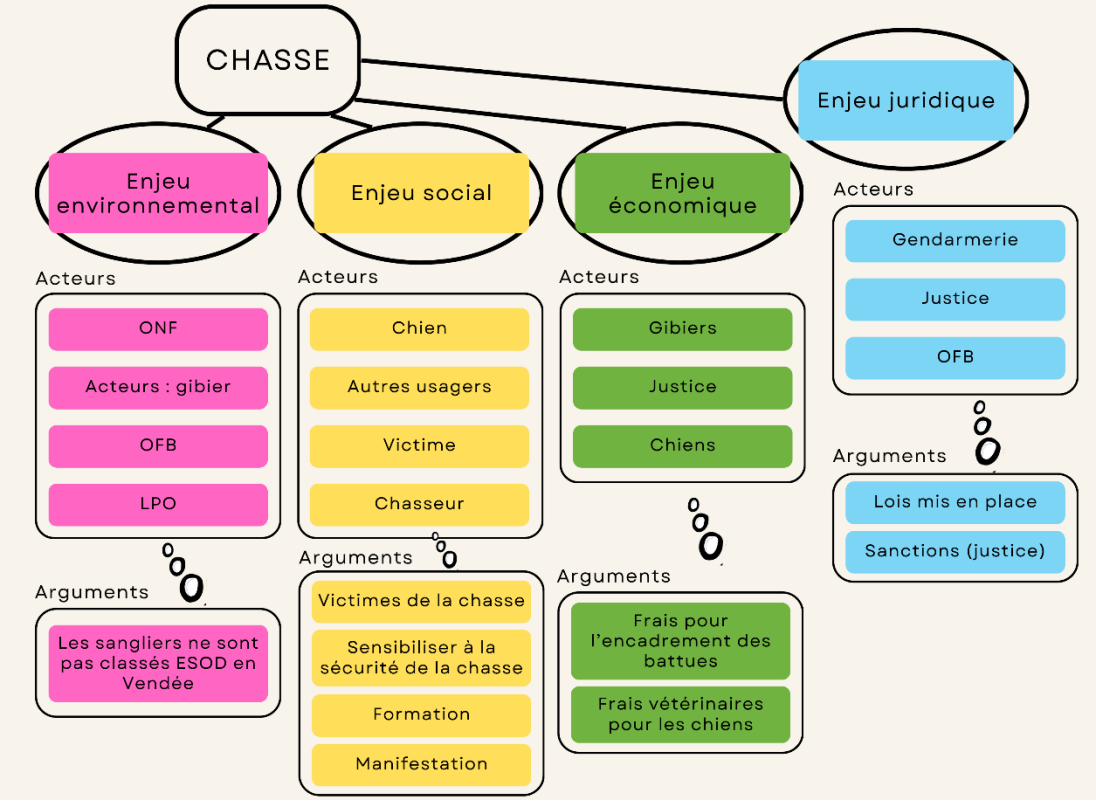


Figure 10 : représentation à l'identique de la cartographie du groupe 1

Pour conclure, ces résultats montrent que les élèves perçoivent globalement la pluralité des enjeux, la capacité à réellement travailler le pour et le contre et à les mettre en tension de façon structurée et visible dans la cartographie. En revanche, cela reste un apprentissage en cours, inégalement maîtrisé selon les groupes.

8.2.1.4. Bilan

Dans l'ensemble, la séquence pédagogique a permis, à la majorité des apprenants, de percevoir la pluralité des enjeux liés à la controverse, comme en témoigne le fait que 61,9 % d'entre eux estiment que le travail les a aidés à en comprendre la complexité. Cependant, la prise en compte du pour et du contre du problème reste inégalement atteint selon les profils. Les garçons issus d'un environnement lié à la chasse accordent davantage d'importance aux arguments qui légitiment cette pratique, ce qui traduit une pensée encore fortement influencée par leur cadre de référence. À l'inverse, les filles sans proximité avec le milieu cynégétique adoptent la posture la plus nuancée, en répartissant leurs réponses de façon plus équilibrée entre les différents enjeux, y compris les plus controversés. L'analyse des productions confirme cette hétérogénéité. Si, certains groupes ont su organiser les arguments en deux blocs distincts et les mettre en tension, d'autres, se sont limités à une restitution linéaire ou binaire sans véritable mise en réseau des enjeux. La cartographie des controverses s'avère un outil prometteur pour travailler la complexité, mais son appropriation reste inégale et constitue encore un apprentissage en cours.

8.2.2. Rester ouvert à de nouvelles preuves

Le deuxième critère d'évaluation, à la pensée critique, est de rester ouvert à de nouvelles preuves. Les apprenants ne doivent pas rester enfermer dans leur idée première, sans changer forcément d'avis mais plutôt de la nuancer. Il est important de surveiller sa propre subjectivité, qui se fait par plusieurs processus décrit ci-dessous.

8.2.2.1. Prise en compte de la qualité des informations (Annexe 26 ; Annexe 27)

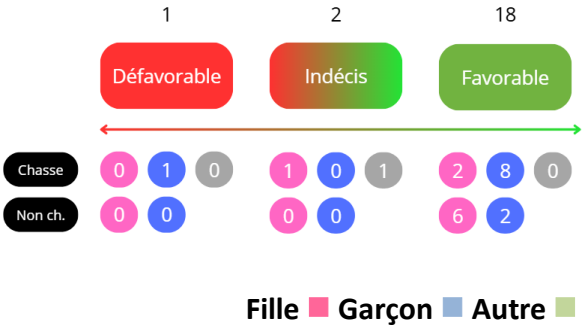


Figure 11 : résultats de la question 11

Les questions 11 et 12 (11 : « Lors du travail sur le corpus documentaire, as-tu pris en compte la fiabilité et la véracité des sources utilisées ? », 12 : « Quels critères t'ont aidé à juger la fiabilité d'une source ? ») permettent de recenser les réponses des élèves concernant la prise en compte de la fiabilité et de la véracité des sources lors du travail sur le corpus documentaire. Elles permettent aussi d'observer les critères utilisés pour évaluer la crédibilité des sources.

La question 11 révèle d'abord, une posture globalement favorable. 18 apprenants sur 21 (85,7 %) affirment avoir pris en compte la fiabilité et la véracité des sources, dont 6 en « D'accord » et 12 en « Plutôt ok ». Aucun apprenant ne choisit la modalité « Pas d'accord » et un seul garçon issu du milieu chasseur exprime une réserve avec « Plutôt pas ok ». Ce résultat est encourageant mais la prédominance du « Plutôt ok » sur le « D'accord » invite à nuancer. Les résultats de la question 12 à choix multiples vient préciser et nuancer ce constat en révélant les critères réellement convoqués. Sur 57 réponses totales, l'auteur ou l'organisme à l'origine du document domine largement avec 17 citations (29,8%), suivi des sources ou données citées dans le document (16 – 28,1%), de la date de publication (9 – 15,8%), du type de média (8 – 14%) et de la neutralité apparente du discours (6 – 10,5%). Le fait qu'aucun apprenant ne déclare n'avoir utilisé aucun critère constitue en soi un signal positif et cohérent avec les réponses à la question 11. Une seule fille, sans affinité à la chasse, a répondu « autre » mais n'a pas précisé quel critère utilisé.

L'analyse croisée par profil révèle cependant des disparités significatives. Les garçons issus du milieu chasseur, groupe le plus représenté (26 réponses sur 57), mobilisent massivement le critère de l'auteur ou de l'organisme en le citant 9 fois mais recourent peu à la neutralité apparente du discours avec seulement 3 citations. Pourtant, c'est un critère central dans une démarche d'ouverture à des preuves contradictoires. Les filles, sans affinité cynégétique, présentent, quant à elles, un profil plus diversifié. Elles citent fortement les sources ou

données dans le document avec 5 citations et l'auteur (3) mais ne mobilisent que très peu la neutralité du discours (1). Elles témoignent d'une vigilance documentaire réelle, sans toutefois développer pleinement la capacité à interroger le positionnement des sources.

Au regard du critère « être ouvert à de nouvelles preuves », ces observations dessinent une progression encourageante mais encore incomplète. Les apprenants ont globalement intégré l'idée qu'une source mérite d'être évaluée. Toutefois, la sous-représentation de la neutralité apparente du discours, critère le moins cité avec seulement 6 mentions, indique que la dimension la plus exigeante de l'ouverture à de nouvelles informations reste insuffisamment développée.

8.2.2.2. Ouverture à la diversité des points de vue (Annexe 28)

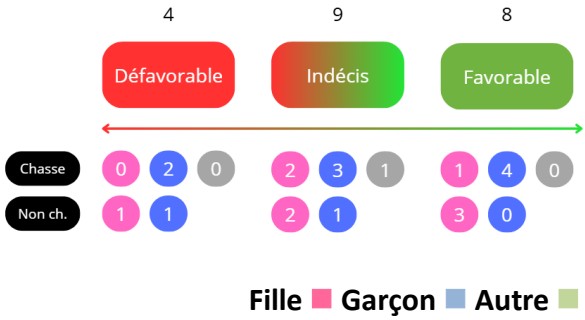


Figure 12 : résultats de la question 14

La question 14 (« Défendre un point de vue avec lequel je n'étais pas forcément d'accord a été difficile. »), du post-test, aborde un élément essentiel au développement de la pensée critique. En effet, elle porte sur la capacité des apprenants à défendre un point de vue avec lequel ils n'étaient pas forcément d'accord. Cette mise en situation constitue l'épreuve la plus exigeante pour la construction de leur propre savoir, ce qui va contribuer à fonder leur point de vue. En effet, elle ne demande plus seulement d'évaluer des sources extérieures, mais de s'approprier activement une argumentation contraire à ses propres convictions. Sur 21 apprenants, 8 (38,1 %) reconnaissent avoir trouvé cela difficile en cumulant les modalités « D'accord » (1) et « Plutôt ok » (7), tandis que 9 (42,9 %) se positionnent en neutre et 4 (19 %) indiquent ne pas avoir trouvé l'exercice difficile avec « Plutôt pas ok ». L'absence totale de « Pas d'accord » mérite d'être soulignée.

L'analyse croisée par profil révèle des contrastes instructifs. Chez les garçons issus du milieu chasseur, la difficulté est reconnue pour 4 d'entre eux (« Plutôt ok »), tandis que 3 restent neutres et 2 expriment un « Plutôt pas ok ». Les 3 filles chasseuses se répartissent entre la neutralité (2) et la difficulté (1), sans aucune facilité déclarée. Cela suggère un engagement plus prudent face à l'exercice. Du côté des apprenants sans affinité cynégétique, on retrouve la seule fille à choisir « D'accord » de toutes les catégories d'élèves. Cela signale une difficulté franche à défendre un point de vue contraire, probablement celui des partisans de la chasse. Les filles de ce groupe se distribuent ensuite entre neutralité (2) et difficulté modérée, tandis que les deux garçons sans affinité se positionnent entre « Plutôt ok » et « Neutre, reconnaissant eux aussi une certaine résistance à l'exercice.

Les résultats face au critère « être ouvert à de nouvelles preuves » indiquent que la majorité des apprenants a effectivement ressenti une certaine difficulté propre à cette compétence. La forte proportion de neutralité (42,9 %) suggère que pour beaucoup, l'exercice n'a été ni aisé ni insurmontable. En revanche, la persistance d'une difficulté déclarée chez plus d'un tiers des apprenants, notamment chez les élèves les plus éloignés du monde cynégétique, rappelle que l'ouverture à des preuves contraires à ses convictions reste une compétence à consolider et à travailler en classe.

8.2.2.3. Les variations inter-groupes concernant les productions (cartographies, enregistrement, compte rendu)

Plusieurs critères permettent d'évaluer les élèves sur le fait de rester ouvert à de nouvelles preuves. On retrouve la prise en compte de la crédibilité des sources, la qualité des interactions, la prise en notes et la mise en commun, le maintien de l'attention et l'ouverture d'esprit. L'analyse des enregistrements, des cartographies et des comptes rendus, à travers ces cinq critères, révèle des profils de groupes contrastés, avec des forces et des fragilités qui varient selon les dimensions observées.

Sur le plan de la crédibilité des sources, les résultats montrent que ce critère ne fait pas partie de leur préoccupation, à l'exception du groupe 3. Les différents groupes ne discutent que très peu de la fiabilité des sources, que ce soit dans les comptes rendus ou les enregistrements. Le groupe 2 mentionne s'être appuyé sur des sources, sans pour autant questionner leur fiabilité, ni identifier leur orientation. Le groupe 1 juge les sources « plutôt crédibles » sans en donner les raisons et ne relève pas l'article piège. En revanche, le groupe 3 se distingue nettement. Une élève explique, dès le début de la séance, l'importance de prendre en compte la source. Les élèves débattent alors collectivement de la crédibilité de chaque document, identifient la source « Chasse Passion » comme orientée et les autres comme neutres. Ils formalisent cette démarche, dans leur compte rendu, en précisant avoir « vérifié les sources, afin de savoir, si le texte était vrai ou si en fonction de la source, elles sont plus aptes à défendre un sujet en particulier. »

Concernant la qualité des interactions, tous les groupes présentent globalement un climat de travail positif. Les groupes 2 et 4 se distinguent par leur bienveillance mutuelle et leur écoute. Le groupe 1 fait preuve de bonnes interactions et engage même des débats spontanés sur des situations concrètes. Le groupe 3 présente le profil le plus riche mais aussi le plus ambivalent. En début de séance, les élèves se complètent, en ayant des rôles précis, s'écoutent et débattent efficacement sur la construction de la carte. Puis, une dégradation notable des échanges est observée au bout de 1h30 de séance, où l'élève motrice perd patience et adopte des propos violents envers ses camarades. Cet épisode témoigne d'une tension, liée à une répartition inégale du travail et constitue un point de vigilance sur la dynamique de groupe.

Sur la prise de notes et la mise en commun, des différences importantes apparaissent entre les groupes. Le groupe 1 prend peu ou pas de notes et la mise en commun s'avère peu productive. Le groupe 2 se distingue, en étant le seul à avoir réalisé un brouillon, avec une élève jouant le rôle de secrétaire pendant que les autres évoquaient leurs lectures. Les groupes

3 et 4 adoptent une démarche comparable, chacun présentant à tour de rôle ses sources, ses acteurs, ses enjeux et ses arguments. Tout au long de la séance, le groupe 4 se démarque par une organisation visuelle plus élaborée, avec une structuration progressive d'un code couleur en fonction des enjeux, des arguments et des acteurs. Tandis que le groupe 3, malgré une méthode bien décrite dans les comptes rendus (lecture individuelle avec surlignage, mise en commun des éléments clés, puis construction de la carte), ne parvient pas à retranscrire dans la cartographie la richesse des échanges oraux.

Le maintien de l'attention constitue un défi pour l'ensemble des groupes, à des degrés divers. Le groupe 1 dérive très fréquemment vers des sujets sans rapport avec la tâche (politique, films, conseil de classe), nécessitant des recadrages répétés de la part des enseignantes. Le groupe 2, peine à se concentrer durant la première partie de la séance, multipliant les changements de sujet, avant de se stabiliser autour de la 48e minute. Le groupe 3 reste globalement sur le sujet de la controverse, mais connaît deux ruptures d'attention ponctuelles et une dérive significative en fin de séance. Les élèves de ce groupe consacrent davantage de temps au choix des couleurs des post-its et des flèches, qu'aux informations importantes. Un phénomène confirmé par les comptes rendus, dans lesquels, nous y retrouvons des paragraphes entiers dédié à l'explication du choix de la configuration de la cartographie. Le groupe 4, bien qu'ayant connu un moment de perte d'attention, fait preuve d'une capacité à se ressaisir, allant jusqu'à choisir un titre en rouge sur fond blanc pour capter l'attention.

Enfin, l'ouverture d'esprit est le critère sur lequel les écarts entre groupes sont les plus révélateurs. Le groupe 1 reste factuel dans sa cartographie et ne laisse pas transparaître les opinions pourtant exprimées à l'oral. Le groupe 2 reconnaît explicitement, lors de l'écoute de l'enregistrement, la difficulté à se montrer neutre par « - On sait être neutre, on est grand. - Oui mais c'est compliqué en vrai ». En effet, ce groupe est le seul à avoir autant exprimé son positionnement lors de cette séance et dans ses comptes rendus. Au contraire, la cartographie ne les reflète pas, ce qui est positif dans le travail de cet outil. Le groupe 3 se distingue par la qualité des échanges spontanés. Le groupe 4 cite de nombreux acteurs et aborde la chasse sous ses deux dimensions (utile et problématique). Un élève propose même d'enrichir encore la cartographie avec des acteurs supplémentaires, autres que dans le corpus documentaire. De manière générale, la réalisation de la cartographie a constitué un moment de prise de conscience. Plusieurs élèves ont découvert que la chasse était plus « raisonnée, sortant des clichés et de la méconnaissance », ce qui témoigne d'un effet réel de la démarche sur les opinions initiales des élèves.

Globalement, ces résultats montrent que les compétences mobilisées dans ce type de travail (évaluation des sources, coopération, organisation, attention et distanciation) sont en cours d'acquisition. Leur degré de maîtrise reste inégal, selon les groupes et souvent fragile. Notamment, dans la capacité à transposer des apprentissages conduits à l'oral et de manière collective en une représentation cartographique cohérente, traduisant les échanges pour transcrire la complexité co-construite.

8.2.2.4. Bilan

Les résultats du post-test laissent entrevoir une posture globalement favorable au développement de la pensée critique. En effet, 85,7 % des apprenants déclarent avoir pris en compte la fiabilité et la véracité des sources. La majorité reconnaît avoir mobilisé des critères d'évaluation tels que l'identité de l'auteur ou les données citées. Pourtant, l'analyse des enregistrements et des comptes rendus nuance fortement ce constat. Rares sont les groupes qui questionnent réellement l'orientation ou la neutralité des sources. Seul, le groupe 3 engage une véritable démarche critique collective, en identifiant des sources comme orientées. Cet écart, entre les déclarations du questionnaire et les pratiques observées, suggère que les élèves ont conscience de l'importance d'évaluer les sources, sans pour autant la mettre pleinement en œuvre. Au-delà de l'importance à apporter à la crédibilité des sources, le maintien de l'attention constitue un enjeu éducatif général. Plusieurs groupes dérivent fréquemment vers des sujets hors-tâche. Cela réduit le temps consacré à l'exploration réelle des arguments et limite ainsi l'ouverture à de nouvelles informations. Sur le plan des dynamiques de groupes, si les interactions sont globalement bienveillantes, leur qualité reste inégale et des tensions ponctuelles peuvent freiner la construction collective d'une pensée ouverte. L'ouverture d'esprit se manifeste de façon contrastée. Certains groupes s'en tiennent à une posture factuelle ou émotionnellement engagée, tandis que d'autres, envisagent spontanément la controverse sous ses deux dimensions. En définitive, si la séquence a produit des effets réels sur les opinions de certains élèves, le critère « rester ouvert à de nouvelles preuves » reste inégalement atteint.

8.2.3. Raisonner de manière impartiale en exigeant des arguments solides

Ce dernier critère, « savoir raisonner de manière impartiale en exigeant des arguments solides », permet d'évaluer les élèves sur la façon dont ils ont su mettre à distance la controverse, en fonction de leurs ressentis et de leurs émotions. De plus, les apprenants doivent être exigeants face aux données qu'ils ont, en leur possession, pour construire la cartographie des controverses.

8.2.3.1. Impartialité du raisonnement en fonction des acteurs (Annexe 29 ; Annexe 30)

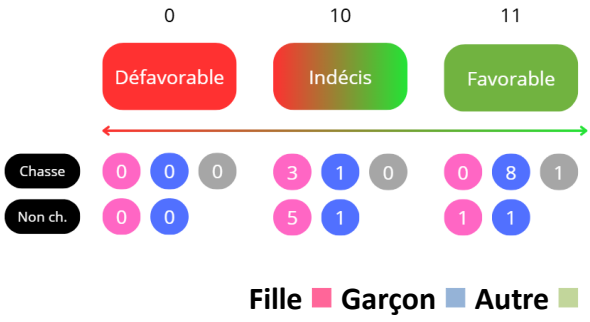


Figure 13 : résultat de la question 10

Les question 8, 9 et 10 (8 et 9 : « Quel(s) acteur(s) t'a le plus marqué durant la séance ? » / « Quel acteur t'a semblé le plus difficile à comprendre ? », 10 : « Selon toi, les arguments de

chaque acteur sont légitimes. ») permettent d'abonder le critère « savoir raisonner de manière impartiale ». L'objectif est d'interroger d'une part quelle perception ils ont des acteurs de la controverse, entre ceux qui ont le plus marqué les apprenants et ceux jugés les plus difficiles à comprendre et d'autre part, la reconnaissance de la légitimité des arguments de chacun d'entre eux.

La question 8 révèle d'abord, un résultat notable au regard de l'impartialité. En effet, les trois acteurs les plus marquants (le chasseur, le promeneur / autres usagers et les associations) recueillent chacun exactement 6 mentions pour différentes raisons propres à chaque apprenant. D'après les élèves dans la question ouverte de « pourquoi ces acteurs t'ont marqué ? », les chasseurs ont été sélectionné pour la découverte (de la part des élèves) des règles que cet acteur doit respecter et pour les efforts qu'ils font. De plus, ce sont « les acteurs les plus concernés » tout comme les promeneurs et autres usagers. Ces derniers ont été cités en raison des victimes, qui ont particulièrement marqué les élèves et de la sérénité dont certains usagers font preuve. Les associations ont été plus mentionnées en raison des actions « actives » qu'elles mettent en place pour protéger la pratique de la chasse auprès des chasseurs avec des contrôles et auprès des autres usagers avec de la sensibilisation. Cette égalité de citation, des trois acteurs, suggère que la séquence pédagogique a permis de donner une visibilité comparable à chacun, acteurs pourtant très contrastés dans leurs positionnements. Les deux groupes d'apprenants que l'on retrouve principalement, en raison de leurs participations, sont les garçons issus de famille chasseuses (11 citations) et les filles sans affinité cynégétique (8). Les premiers se distinguent en citant majoritairement le chasseur (4 mentions sur 11 – 36,4 %). Cela traduit une identification naturelle à l'acteur le plus proche de leur univers. Les filles sans affinité cynégétique, marquent leur préférence pour le promeneur (3 mentions sur 8 – 37,5 %) acteur qui incarne davantage un regard extérieur à la pratique. Les associations sont, quant à elles, citées par toutes les catégories d'élèves, ce qui témoigne d'une reconnaissance partagée de leur rôle dans la controverse.

La question 9, portant sur l'acteur le plus difficile à comprendre, est encore plus révélatrice. En effet, le terme « Aucun » domine largement avec 13 réponses sur 24 (soit 54,2 %) sans réelle justification de leur part dans la question « pourquoi ils t'ont semblé difficile à comprendre ? ». La mention « Aucun » est portée en particulier par la moitié des élèves de chaque catégorie. Ce résultat peut s'interpréter de deux manières opposées selon les profils. Chez les élèves chasseurs, cette facilité déclarée à comprendre tous les acteurs peut refléter une véritable ouverture acquise au fil de la séquence. En revanche, elle peut également signaler une compréhension de surface qui n'a pas nécessairement impliqué une remise en question de leurs propres repères. Chez les apprenants sans affinité, la même réponse traduit, plus probablement, une capacité réelle à appréhender des points de vue pluriels sans résistance identitaire. On observe aussi que pour 5 apprenants, les chasseurs ont été des acteurs compliqués à comprendre en « raison des différences entre chacun ». Je peux donc affirmer que le document (source 2), avec les différents types de chasseurs, a marqué ce groupe d'élèves. Certains chasseurs « ne veulent pas changer d'avis, ni s'ouvrir à des propositions ce qui complique les échanges », d'après le seul garçon chasseur du groupe.

La question 10 prolonge cette lecture en interrogeant directement la légitimité accordée aux arguments de chaque acteur. Le résultat est frappant par son unanimité. En effet, aucun apprenant ne choisit les modalités « Plutôt pas ok » ou « Pas d'accord ». Cela signifie que la totalité du groupe reconnaît, à des degrés divers, la légitimité des arguments. Deux garçons chasseurs vont jusqu'au « D'accord », tandis que 9 participants (42,9 %) optent pour « Plutôt ok » et 10 (47,6 %) se positionnent en neutre. Cette forte proportion de neutralité mérite une attention particulière. Elle peut révéler une difficulté à trancher, à se positionner ou une réelle réflexion sur les valeurs portées par les acteurs.

Au regard du critère « savoir raisonner de manière impartiale », ces trois questions dressent un bilan globalement positif. Les apprenants ont reconnu la pluralité des acteurs, accordé une légitimité à l'ensemble des arguments et évité tout rejet catégorique. La séquence a manifestement favorisé une mise à distance des positionnements initiaux. Toutefois, l'impartialité la plus exigeante, celle qui consiste non seulement à tolérer les arguments adverses, mais à les évaluer avec les mêmes critères que ceux que l'on applique à ses propres convictions, reste à consolider. Tout particulièrement chez les garçons chasseurs, dont l'identification à un acteur dominant, demeure perceptible et chez les filles sans affinité, dont la neutralité constante, gagnerait à être transformée en positionnement argumenté.

8.2.3.2. Le rôle joué par la co-construction de la cartographie des controverses (Annexe 31)

La question 16 (« La cartographie des controverses m'a aidé à : »), à choix multiple, interroge directement l'utilité perçue de la cartographie des controverses comme outil au service du raisonnement. Avec 51 réponses pour 21 participants, la question révèle quelles dimensions les apprenants ont mobilisées. Le résultat global est très encourageant. Un seul apprenant, une fille sans affinité cynégétique, déclare que la cartographie ne lui a pas vraiment été utile ce qui représente une exception isolée dans une classe qui exprime le contraire. Les apports les plus fréquemment cités sont « comprendre les arguments opposés » et « prendre du recul sur un sujet sensible », ex-aequo avec 12 mentions chacun (23,5% x2). Ils sont suivis d'« identifier différents acteurs » avec 11 citations (21,6%) et de « nuancer mon opinion personnelle » (10 – 19,6%). Ces quatre items constituent le cœur de ce que recouvre l'impartialité en contexte scolaire. C'est-à-dire reconnaître l'existence d'autrui dans le débat, accorder de la valeur à des arguments contraires aux siens et ajuster sa propre position en conséquence (Ennis, 1987). En revanche, « distinguer faits et opinions » reste nettement en retrait avec seulement 5 mentions (9,8%). Cela constitue le signal le plus préoccupant au regard du critère. En effet, raisonner de manière impartiale suppose précisément de ne pas confondre ce qui relève d'un constat vérifiable et ce qui relève d'un jugement de valeur.

L'analyse croisée par profil confirme et affine les tendances observées tout au long des questions précédentes. Les garçons issus du milieu chasseur, avec 24 réponses sur 51, se distinguent particulièrement sur « comprendre les arguments opposés » (7) et « prendre du recul sur un sujet sensible » (7). Cela est remarquable pour un groupe dont on a vu que ces apprenants restaient ancrés dans les arguments légitimant la pratique cynégétique. Cela suggère que la cartographie a réellement opéré une mise à distance, au moins ressentie, chez

ces apprenants. Les filles sans affinité cynégétique présentent un profil plus équilibré entre les différents apports, avec une mention notable pour « distinguer faits et opinions » (3 sur les 5 totales). Les filles issues de familles de chasseur se démarquent quant à elles par la catégorie « nuancer mon opinion personnelle » (3). Cet apport suppose une forme d'autocritique et de remise en question volontaire, particulièrement significatif dans une démarche d'impartialité.

Au regard du critère « savoir raisonner de manière impartiale », ces résultats confirment que la cartographie des controverses a constitué un levier efficace pour développer plusieurs dimensions essentielles de ce raisonnement. La prise de recul, la compréhension des arguments adverses et la nuance de l'opinion personnelle sont largement reconnues comme des apports réels par l'ensemble des profils. Toutefois, la faible mention de la distinction entre faits et opinions, invite à ne pas surestimer le poids de ces acquis. Raisonner de manière, ne se réduit pas à écouter l'autre, cela implique également d'évaluer la nature et la solidité des preuves sur lesquelles chaque argument repose.

8.2.3.3. Les variations entre groupes en fonction des productions des élèves (cartographies, enregistrement, compte rendu)

L'analyse de la justification des arguments montre que les différents groupes présentent des niveaux contrastés.

Le groupe 2 est le profil qui répond le plus favorablement au critère de « savoir raisonner de manière impartiale » en argumentant leur choix. En effet, la justification des choix effectués est évoquée dans l'ensemble des quatre comptes rendus individuels. De plus, l'enregistrement témoigne d'une réflexion continue tout au long de la séance. Cette régularité dans l'effort de justification suggère que le raisonnement argumenté n'est pas vécu comme une contrainte, mais comme une démarche intégrée au travail de groupe.

Le groupe 4 adopte une approche similaire au groupe 2. En effet, les arguments sont systématiquement reliés à un enjeu identifié. Par exemple, la régulation des espèces est rattachée à un enjeu environnemental et illustrée par des exemples précis tels que les accidents, le coût des soins vétérinaires ou les règles de sécurité. Les rôles des acteurs sont également mobilisés comme leviers d'argumentation, avec des liens établis entre les assurances, l'OFB et la protection des espèces.

Le groupe 1 présente un profil un peu plus éloigné que les deux premiers groupes, évoqués ci-dessus. On y retrouve une certaine irrégularité en fonction des individus de ce groupe. une élève se distingue nettement dans son compte rendu individuel, en justifiant à la fois le choix des quatre enjeux et celui des arguments, témoignant d'une capacité réelle à raisonner de manière structurée. Cependant, la justification des acteurs reste insuffisante. Surtout que cette démarche argumentée reste individuelle. En effet, elle ne se retrouve pas dans l'enregistrement du groupe, ce qui indique que l'exigence d'argumentation n'a pas été partagée, ni construite collectivement. L'écart entre le travail de cette élève et celui du reste du groupe soulève ainsi une question sur le partage et le co-apprentissage des pratiques argumentatives au sein du collectif.

Au final, ces résultats montrent que l'exigence argumentative, entendue comme la capacité à relier un argument à une source, un acteur et un enjeu de manière explicite et justifiée, est en cours de construction chez l'ensemble des groupes. En revanche, elle reste souvent inégalement répartie au sein d'un même groupe et pas toujours transposée de l'oral à l'écrit.

8.2.3.4. Bilan

Les résultats du post-test dressent un bilan globalement encourageant sur ce critère. La totalité des apprenants reconnaît la légitimité des arguments de chaque acteur, aucun ne formulant de rejet catégorique. De plus, la séquence a visiblement permis de donner une visibilité comparable aux différents acteurs de la controverse. La cartographie des controverses est perçue, par les élèves, comme un outil efficace, pour prendre du recul et comprendre les arguments opposés. Toutefois, ces résultats du post-test méritent d'être nuancés en vue de l'analyse des productions. Les groupes 2 et 3 témoignent d'une réelle exigence argumentative et les groupes 1 et 4 présentent des profils plus inégaux. Enfin, des biais identitaires restent perceptibles, notamment chez les garçons chasseurs qui s'identifient prioritairement à l'acteur le plus proche de leur univers.

La démarche de cartographie des controverses a constitué un réel levier pour initier un raisonnement impartial chez ces élèves de première STAV. Toutefois, la compétence reste fragile et nécessiterait d'être consolidée, par un travail explicite sur la distinction entre faits et opinions et sur la rigueur des preuves mobilisées.

9. La discussion

Ce travail de recherche présente de nombreux points à discuter pour améliorer le dispositif que j'ai mis en place. La méthodologie a été un point important et présente donc des biais qui ont pu influencer mes résultats. Au fil de la réalisation de ce travail, mon positionnement et de ma posture ont évolué et il est donc utile d'en discuter. Enfin, toute question de recherche nous amène à élaborer une réponse.

9.1. La méthodologie

Tout d'abord, il est important de parler de mon échantillon. De par sa taille (entre 20 et 30 élèves), mes résultats ne peuvent pas être généralisés. Il s'agit davantage d'une première approche exploratoire, qu'il faudrait renouveler. La diminution du nombre des participants, au post-test par rapport au pré-test, pourrait influencer mes résultats. De plus, les élèves n'étaient pas répartis équitablement en fonction de leur genre et de leur affinité à la chasse. La majorité était des garçons issus de famille de chasseurs et des filles sans affinité cynégétique, ce qui impacte l'analyse des résultats.

Les pré et post questionnaires constituent un outil précieux pour mesurer l'évolution des représentations des élèves à l'issue des séquences sur les cartographies des controverses. Leur analyse invite, également, à porter un regard critique sur les biais et les limites qui ont pu en affecter la validité.

Premièrement, une phrase de l'introduction au questionnaire est à discuter : *« De plus, j'aimerais savoir si le travail sur les acteurs de la controverse et sur la réalisation de la cartographie des controverses t'a permis de développer ta pensée critique. ».* Il aurait été utile de reformuler cette phrase, en raison du fait, que les apprenants ne pouvaient pas déterminer facilement s'ils ont ou non développé leur pensée critique.

Deuxièmement, cela concerne la formulation de certaines questions qui présente un biais d'orientation qui peut impacter la posture de neutralité que j'essayais de garantir. C'est le cas notamment de la question 3, qui interroge sur le « rôle de la chasse dans la régulation de la faune ». La question (« Penses-tu que la chasse permet de réguler la faune sauvage ? ») présuppose implicitement que la chasse joue un rôle dans la régulation. Pour cela, une formulation plus neutre aurait pu être utilisée comme « Quel impact pensez-vous que la chasse a sur la faune sauvage ? ».

Troisièmement, lorsque l'on regarde la question 6 du post-questionnaire, sur l'importance des enjeux, j'aurais dû choisir un type de réponse par classement. Les apprenants, sur le post-test actuel, devaient sélectionner les enjeux qui leur semblaient importants sans les classer par ordre de priorité, ce qui peut impacter l'analyse de mes résultats.

Quatrièmement, plusieurs questions visaient des compétences complexes, telles que la pensée critique, l'empathie, ou encore l'évaluation des sources, mais leur format de réponse ne permettait pas toujours de les atteindre réellement. Par exemple, la question 7 (*« Si une décision devait être prise concernant la chasse, laquelle te semblerait la plus juste ? »)* avait pour objectif de mesurer la capacité à formuler une position argumentée. Or, un format en choix unique ne renseigne pas sur la qualité du raisonnement sous-jacent. En effet, deux élèves peuvent choisir la même réponse pour des raisons radicalement opposées et à des niveaux d'élaboration très différents. En l'absence d'une justification, cette question mesure davantage une prise de position que la mobilisation effective d'un raisonnement critique. J'aurais pu ajouter une question ouverte pour justifier le choix de chaque élève.

Concernant le point de vue relationnel, j'ai pu repérer que pour deux groupes sur six, la constitution du groupe a pu créer un frein dans la réalisation de la cartographie des controverses. En effet, les élèves ne se sentaient pas à l'aise ou n'avaient tout simplement pas envie de travailler, ce qui a impacté le travail de groupe.

Si l'on regarde la compréhension des consignes, les élèves ont rencontré un réel problème avec les enjeux et l'évaluation de la crédibilité des sources. Sachant que les enjeux avaient déjà été vus précédemment, lors d'une séance de 2h, j'ai n'ai pas voulu revenir dessus, mais il aurait fallu un temps de rappel, lors de la première séance. De plus, durant cette dernière, qui concernait l'introduction du sujet, les apprenants ont eu la chance de pouvoir introduire les enjeux. La première séance s'est articulée autour de la création collective d'une carte mentale (Annexe 32) à partir du mot « chasse », à la suite du visionnage d'une vidéo. Ils m'ont cité les arguments de chaque acteur, mais pas les enjeux. Cet exercice a permis de voir les règles de sécurité et certaines données importantes, pour la création future d'une cartographie de la controverse. Sachant que cette carte mentale avait refroidi la QSV, nous avions fini cette

séance en évoquant les débats actuels de la société. En ce qui concerne l'évaluation de la crédibilité des sources, une fiche aide (Annexe 11) avait été distribuée, lors de la première séance. Au vu des résultats, j'aurais dû passer plus de temps sur la présentation, pour que cette notion s'ancre plus facilement dans la réflexion des élèves. Pour pousser l'analyse des documents, il aurait été préférable que la source « piège » soit plus fausse, c'est-à-dire un document falsifié par mes soins.

Il est important de regarder la temporalité de la deuxième séance, celle de la création de la cartographie des controverses par groupe. En effet, elle se réalisait lors des deux premières heures de la journée, de 8h à 10h. La capacité d'attention et de résolution de problèmes n'était peut-être pas au maximum lors de la première heure et c'est ce que l'on observe dans les enregistrements. Lors de l'écoute, je me suis rendu compte, que les groupes ont réellement commencé à émettre des réflexions poussées au début de la deuxième heure. À cela s'ajoute le manque de temps. Sachant que la séquence s'est réalisée sur 3h, au total, les élèves n'ont pas eu le temps de finir correctement leur cartographie des controverses et d'en discuter en classe entière. Les comptes rendus demandés, m'ont permis d'analyser certaines de leurs réflexions, mais j'ai la conviction que je n'ai pas eu toutes les informations qui auraient pu émerger lors de ces temps de discussion.

9.2. Mon évolution

Ce mémoire m'a permis de traiter une question socialement vive qui m'intéresse et qui me touchait particulièrement, de par sa proximité avec mon expérience. Conduire une séquence pédagogique sur les cartographies des controverses autour de la chasse, de la sécurité et de la cohabitation des usagers n'a pas été, pour moi, un exercice facile. Pour rappel, en amont des séances, mon rapport à ce sujet était ancré dans une expérience personnelle. Issue d'une famille d'horticulteurs et de chasseurs, titulaire d'un permis de chasser obtenu à 16 ans, ancienne participante à des battues, j'avais construit, au fil des années, un positionnement personnel nuancé mais assumé. Je percevais la chasse comme une pratique utile à la régulation du grand gibier, de respect de l'animal et de cohabitation dans les espaces naturels. Tout en reconnaissant ses tensions internes, que j'avais moi-même vécues, notamment autour des questions de sécurité et de pratiques que je ne cautionnais plus.

Ce positionnement constituait à la fois une ressource et un risque. Une ressource car il m'a offert une connaissance importante du sujet, une capacité à identifier les acteurs, les arguments et les émotions en jeu et une légitimité à en parler devant les élèves. Et un risque car enseigner une QSV, que l'on vit personnellement, présente une réelle difficulté à distinguer ce que l'on sait, ce que l'on croit et ce que l'on ressent, et à ne pas laisser transparaître ses propres convictions dans la conduite de la classe (Legardez et al., 2006). Il m'a fallu reconnaître, nommer et mettre entre parenthèses mes émotions pour construire une posture d'enseignante impartiale. Je voulais être capable de donner la parole à tous les acteurs de la controverse, y compris ceux dont je ne partageais pas les pratiques ou les valeurs.

La cartographie des controverses, en tant que démarche, m'a elle-même aidée à structurer cette évolution. En cartographiant les acteurs, les arguments et les enjeux autour de la chasse,

j'ai été amenée à prendre conscience que mon propre vécu de pratiquante n'était qu'une entrée parmi d'autres dans cette controverse. J'ai particulièrement apprécié travailler, avec les élèves, autour du sujet de la chasse, la sécurité et la cohabitation des usagers. En effet, les échanges avec des jeunes qui ne connaissaient pas la chasse, qui en avaient peur, ou qui étaient au contraire très proches de ce milieu et parfois défensifs, ont été constructifs en tant que future enseignante. Ces interactions m'ont rappelé que ma tâche n'était pas de convaincre, ni même de témoigner, mais d'outiller les élèves pour qu'ils puissent eux-mêmes naviguer dans la complexité de la controverse. Ces séances m'ont donc permis de présenter un moyen d'analyser une controverse, ce qui peut se révéler utiles dans la réussite de l'EOT.

Pour toute ces raisons, j'aimerais à l'avenir travailler les questions socialement vives, avec les apprenants, lors de mes enseignements. En effet, ce mémoire m'a permis de me rendre compte de la complexité d'enseigner des QSV mais je me sens apte à le faire à l'avenir. Les controverses sont des sources pertinences pour aborder des sujets de société d'aujourd'hui et ce que l'on a dans le référentiel MG1 des baccalauréats professionnels. En effet, dans ce dernier, nous retrouvons cinq thèmes d'enjeux de société que nous pouvons adapter pour aborder des QSV, en utilisant une démarche scientifique. Pour finir, le travail sur des QSV permet aux élèves de se questionner, de mobiliser des données, des preuves, de les analyser, d'argumenter, de prendre en compte l'incertitude et d'ouvrir le sujet à des valeurs, des intérêts, des représentations sociales. En ces termes, nous retrouvons tout le principe de l'enseignement de la biologie écologie.

9.3. La question de recherche

L'analyse des données recueillies, à travers tout ce travail de recherche, permet d'apporter une réponse nuancée à la problématique suivante « Comment l'utilisation d'une cartographie des controverses sur la question de la sécurité et de la cohabitation des usagers en lien avec la chasse peut-elle contribuer à développer la pensée critique chez les apprenants ? ». En effet, les résultats obtenus permettent de confirmer partiellement les deux hypothèses initiales, tout en révélant des limites importantes qui invitent à les affiner.

La première hypothèse supposait que la cartographie des controverses permettrait aux élèves de mieux distinguer les faits, les opinions et les valeurs de chaque acteur, en observant plus aisément la pluralité et la complexité d'un problème. Les résultats invitent à considérer cette hypothèse comme partiellement confirmée. La séquence sur la cartographie des controverses a globalement eu un effet positif sur les représentations des élèves. La quasi-totalité reconnaît la légitimité des arguments de chaque acteur, le sentiment d'insécurité extrême a pratiquement disparu et les opinions sur la cohabitation et le rôle régulateur de la chasse ont nettement évolué. Certains groupes ont également produit des cartographies structurées et nuancées, témoignant d'une réelle capacité à représenter la complexité du problème.

Cependant, des limites importantes persistent. La distinction entre faits et opinions reste très peu mobilisée par les élèves. Plusieurs groupes se contentent de restituer les informations sans les mettre en tension. Les élèves issus du milieu cynégétique tendent à valoriser

prioritairement les arguments qui légitiment la chasse, révélant une pensée encore ancrée dans leur cadre de référence. La première hypothèse est donc confirmée partiellement. La cartographie favorise l'ouverture à la complexité, mais sans garantir une analyse véritablement critique et équilibrée.

La seconde hypothèse évoquait le fait que l'analyse collective d'une controverse, liée à la chasse, permettrait aux apprenants d'apprendre à argumenter et à contre-argumenter de manière structurée. De plus, cela pouvait développer leur capacité à évaluer la fiabilité des sources et des discours. Les résultats sur l'argumentation structurée et l'évaluation des sources sont encourageants mais contrastés. Les groupes 2 et 4 se distinguent positivement, en produisant des raisonnements explicitement reliés à des preuves et des enjeux identifiés. La moitié des élèves cite également « comprendre les arguments opposés » comme apport de la cartographie, ce qui témoigne d'un engagement réel dans la contre-argumentation.

En revanche, deux limites majeures apparaissent. D'abord, l'exigence argumentative reste souvent portée par un ou deux élèves au sein d'un groupe, sans être véritablement co-construite par le collectif. Ensuite, concernant l'évaluation des sources, un écart important existe entre ce que les élèves déclarent faire et ce qu'ils font réellement. La deuxième hypothèse est donc partiellement confirmée. La cartographie initie donc une démarche argumentative et critique, mais celle-ci reste fragile, inégalement partagée et insuffisamment appliquée à l'évaluation réelle des sources.

En réponse à la problématique, il est possible d'affirmer que la cartographie des controverses, sur la chasse, la sécurité et la cohabitation, contribue effectivement au développement de la pensée critique chez les apprenants. En revanche, ce développement se fait de manière différenciée selon les dimensions de cette compétence et selon les profils d'élèves. Les effets les plus marquants portent sur l'ouverture à la complexité d'une controverse. Ce critère prend en compte l'évolution des représentations, la reconnaissance de la pluralité des acteurs et des arguments, et la capacité à prendre du recul sur un sujet sensible. Cependant, concernant les dimensions distinguer des faits et des opinions, évaluer la fiabilité des sources, transposer collectivement les arguments, elles restent inégalement atteintes.

Ces résultats rejoignent les travaux de Simonneaux (2008) sur les QSV, qui montrent que l'enseignement de controverses en classe ne produit pas mécaniquement la pensée critique, mais en crée les conditions de possibilité.

CONCLUSION

Pour conclure, ce mémoire avait pour objectif de comprendre et d'analyser le développement de la pensée critique des apprenants, à travers l'utilisation d'une cartographie des controverses. Lors de mon stage, j'ai eu l'opportunité de tester ce dispositif, avec une classe de première STAV, dans le cadre de la préparation à l'épreuve d'orale terminale. Les trois heures de séance ont été précédé et suivi de questionnaire pour me permettre d'analyser un possible changement, opéré lors de la séquence. Par exemple, j'ai pu observer que la majorité des élèves ont changé leur opinion concernant la compatibilité de la chasse avec les autres usages. Puis, les séances et leurs productions m'ont permis de réaliser que les trois critères de la pensée critique ont évolué à différentes échelles. La compréhension de la pluralité de la controverse est une notion maitrisée par les deux tiers de la classe, avec une différence notable entre les élèves issus de famille chasseuse et ceux sans affinité cynégétique. La compétence, savoir rester ouvert à de nouvelles preuves, a accumulé des résultats très hétérogènes, au niveau de la prise en compte de la crédibilité des sources, du maintien de l'attention, de l'ouverture d'esprit… Enfin, les apprenants ont pu développer le dernier critère : savoir raisonner de manière impartiale. Chez ces apprenants, on a pu observer une réelle compréhension de la légitimité des arguments, de l'importance d'une prise de recul en essayant de comprendre les arguments opposés. Ces résultats sont hétérogènes en fonction du genre et de l'affinité à la chasse des élèves.

De mon côté, ce travail restera avant tout comme une expérience de transformation personnelle et professionnelle. Enseigner une controverse, qui me touchait personnellement, m'a obligée à un exercice de distanciation que je n'avais pas pleinement anticipé. Apprendre à mettre entre parenthèses mon vécu de chasseuse pour tenir une posture impartiale face à mes élèves a été l'un des apprentissages les plus exigeants de ce mémoire, et l'un des plus formateurs. Je garderai aussi la conviction profonde que les questions socialement vives ont toute leur place dans l'enseignement en lycée agricole. Enfin j'ai cette envie sincère de continuer à les travailler avec mes futurs apprenants.

Du côté de ma tutrice, les retours reçus témoignent d'un regard bienveillant et constructif sur ma pratique. Ses conseils (prolonger la séquence d'une heure supplémentaire, afficher explicitement les objectifs au tableau, amorcer chaque séance par un rappel du cours précédent, réciter collectivement les enjeux et reprojeter un exemple de cartographie) m'ont permis de mesurer ce qui manquait encore à mon dispositif pour en maximiser l'efficacité pédagogique. Ces recommandations constituent, pour moi, des outils précieux pour les prochaines fois où je mettrai en œuvre ce type de séquence.

Du côté des élèves, ce sont les moments d'éveil qui resteront gravés. Lorsqu'un apprenant s'est exclamé *« c'est chaud, il est dans son jardin et il se fait buter »* en découvrant la réalité de certains accidents de chasse, quelque chose d'essentiel s'est produit. Une controverse abstraite est soudainement devenue concrète, incarnée, humaine. Mais l'image que je garderai est celle du moment de mise en débat, lorsque j'ai invité les élèves à évoquer des controverses qu'ils avaient entendues autour d'eux.

BIBLIOGRAPHIE

Astolfi, J. P. (2006). *Comment les enfants apprennent les sciences—Ouvrage papier* | (Retz). https://www.editions-retz.com/enrichir-sa-pedagogie/mes-connaissances-educatives/comment-les-enfants-apprennent-les-sciences-9782725625898.html

Bizier, N. (2020). *Les questions scientifiques socialement vives : Des controverses pour donner du sens aux apprentissages et pour réfléchir sur les rapports aux savoirs*. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38054

Broux, N., & Deniset, T. (2025). L'enseignement par la cartographie des controverses : Un exemple en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (HS-4). https://doi.org/10.4000/146wm

Chatel, E. (2002). L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, *141*(1), 37-46. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2913

Corvol, A. (2010). *Histoire de la chasse ; l'homme et la bête Librairie Gallimard Paris—Grand format* -. Perrin. https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782262023355-histoire-de-la-chasse-l-homme-et-la-bete-andree-corvol/

Denhez, F. (2013, septembre 11). La chasse le vrai du faux. *Frederic Denhez*. https://fredericdenhez.fr/la-chasse-le-vrai-du-faux/

Durand, D. (2013). *La systémique*. https://doi.org/10.3917/puf.duran.2013.01

Ennis, R. H. (1985). A Logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 28-31.

Ennis, R. H. (1987). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Teaching Thinking Skills Theory and Practice (pp. 9-26). - References -. Scientific Research Publishing*, 9-26.

Ennis, R. H., & Norris, S. (1989). *Evaluating critical thinking. Pacific Grove, CA Midwest Publications. - References—Scientific Research Publishing*. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=465427

Estève, C. (2004). Le droit de chasse en France de 1789 à 1914:Conflits d'usage et impasses juridiques. *Histoire & Sociétés Rurales*, *21*(1), 73-114. https://doi.org/10.3917/hsr.021.0073

Fradkine, H. (2015). *Les mondes de la chasse : Contribution à une étude de rapports sociaux spatialisés en Seine-et-Marne et en Côte-d'Or* [Phdthesis, Institut d'études politiques de Paris - Sciences Po]. https://sciencespo.hal.science/tel-03647013

Happer, C., & Philo, G. (2013). The Role of the Media in the Construction of Public Belief and Social Change. *Journal of Social and Political Psychology*, *1*(1), 321-336. https://doi.org/10.5964/jspp.v1i1.96

Hasni, A., & Dumais, N. (2022). Arguments mobilisés par des étudiants universitaires lors de la discussion d'une controverse entourant la vaccination contre le papillomavirus. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (N° 37), Article N° 37. https://doi.org/10.4000/questionsvives.6666

Hervé, N. (2014). Cartographier des controverses pour apprendre la complexité des technosciences : L'étude des gaz de schiste en lycée agricole. *Revue francophone du développement durable*, 155-170.

Hervé, N. (2019). L'enquête dans la cartographie des controverses : Principes pour une adaptation dans l'enseignement secondaire. In *La démarche d'enquête* (p. 171-187). Éducagri éditions. https://doi.org/10.3917/edagri.simon.2018.01.0171

Hottois, G. (2006). La technoscience : De l'origine du mot à ses usages actuels. *Recherche en soins infirmiers*, *86*(3), 24-32. https://doi.org/10.3917/rsi.086.0024

Joulian, F. (1993). Chasse,«charognage» et hominisation. *Préhistoire anthropologie méditerranéennes*, *2*, 7-14.

Kalifa, D. (2010). Enquête et « culture de l'enquête » au XIXe siècle. *Romantisme*, *149*(3), 3-23. https://doi.org/10.3917/rom.149.0003

Latour, B. (2007). *Changer de société, refaire de la sociologie*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.latour.2007.01

Latour, B. (2011). *Cartographie de controverses | bruno-latour.fr*. http://www.bruno-latour.fr/node/31.html

Legardez, A., Simonneaux, L., & Laberge, Y. (2006). L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. (Coord.). *Didaskalia, Pédagogies*, *33*(1), 18-31.

Ministère de l'agriculture et de la souveraineté alimentaire. (2022). *Document d'accompagnement des apprenants au développement de compétences psychosociales*. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/fichiers-communs/ref-comm-da-them-comp-psycho.pdf

Molinatti, G. (2015, novembre 25). *Conference_qsv_molinatti_2015*. Enseigner des questions socialement vives en SVT, Montpellier. https://pedagogie.ac-montpellier.fr/sites/default/files/2020-02/conference_qsv_molinatti_2015.pdf

Mondain-Monval, J.-Y., Rau, P. D. D., Guillemain, M., & Olivier, A. (2017). *Retour sur 10 ans d'utilisation des munitions non toxiques en Camargue : Efficacité des chasseurs et effets sur la contamination des oiseaux par le plomb*.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. 6.

OCDE. (2018). Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE. *Regards sur l'éducation*, *2018*. https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr

Panissal, N., & Bernard, M.-C. (2021). La formation de la pensée critique revisitée par l'approche historico-culturelle. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, *5*(1), Article 1. https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41067

Panissal, N., & Plégat-Soutjis, F. (2018). Éduquer au pouvoir d'agir, contribuer au développement moral du citoyen : Écriture de scénarii fictifs. *Le sujet dans la cité*, *7*(1), 107-118. https://doi.org/10.3917/lsdlc.hs07.0107

Panissal, N., & Plégat-Soutjis, F. (2020). Éduquer au pouvoir d'agir, favoriser une pensée attentive. L'écriture de scénarii d'anticipation pour éclairer les implications éthiques. *Notos*, *5*(5). https://doi.org/10.34745/numerev_120

Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2020). *Définir et éduquer l'esprit critique* [Report, Institut Jean Nicod]. https://hal.science/ijn_02887414

Piot, C. (2022, mars 5). *Les questions socialement vives*. SNUipp.fr. https://www2.snuipp.fr/publications/articles/les-questions-socialement-vives

Plé, E., & Dedieu, L. (2025). Développer des modes de pensée à travers un dispositif mettant en œuvre un jeu de rôle en Education au Développement Durable : Une étude de cas. *Éducation et socialisation*, *76*. https://doi.org/10.4000/148mq

Scherrer, V. (2002, décembre 11). *Reinventer la chasse pour le XXIeme siecle | vie-publique.fr*. https://www.vie-publique.fr/rapport/28032-reinventer-la-chasse-pour-le-xxieme-siecle

Simonneaux, J., Simonneaux, L., Herve, N., Nedelec, L., Molinatti, G., Cancian, N., & Lipp, A. (2017). Menons l'enquête sur des questions d'Education au Développement Durable dans la perspective des Questions Socialement Vives. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 143-160. https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2017.242

Simonneaux, J., & Simonneaux, L. (2019). *La démarche d'enquête, Une contribution à la didactique des questions socialement vives*.

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, *198*(3), 179-185. https://doi.org/10.3917/pour.198.0179

Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2011). *Argumentations d'étudiants sur des Questions Socialement Vives environnementales*. (13), 157-178.

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

Stépanoff, C. (2021). *L'animal et la mort : Chasses, modernité et crise du sauvage*. LA DECOUVERTE.

Tousis, P. (2022, avril 28). La chasse durable au défi d'écologies plurielles. *Fondation pour la recherche sur la biodiversité*. https://www.fondationbiodiversite.fr/la-chasse-durable-au-defi-decologies-plurielles/

Venturini, T. (2008). *La cartographie des controverses*. *La revue*(51), 127-138.

Vidal, M. (2022). Le sens corporel à l'égard d'une question socialement vive, une source d'apprentissage. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (N° 37), Article N° 37. https://doi.org/10.4000/questionsvives.6857

Willingham, D. T. (2008). Critical Thinking Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, *109*. https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32

Willingham, D. T. (2019). *How to Teach Critical Thinking*.

SITOGRAPHIE

https://www.1jour1actu.com/france/cest-quoi-la-chasse

https://www.chasseurdefrance.com/decouvrir/les-modes-de-chasse/

https://www.chasseurdefrance.com/decouvrir/les-modes-de-chasse/la-chasse-a-lapproche-et-a-laffut/

https://www.chasse-nature-occitanie.fr/frc/actualites/a26206/chasse-en-battue-de-quoi-parle-t-on-?-quelles-sont-les-regles-elementaires-et-non-negociables-

https://www.chasseurs47.com/docs/la-grande-venerie/

https://www.fondationbrigittebardot.fr/les-horreurs-de-la-chasse-la-chasse-a-courre/

https://www.30millionsdamis.fr/actualites/article/25733-la-colere-de-luc-besson-apres-labattage-dun-cerf-sur-sa-propriete/

https://www.chassepassion.net/fiche-chasse/modes-de-chasse/grand-et-petite-venerie/petite-venerie/

https://www.chasseurdefrance.com/decouvrir/les-modes-de-chasse/la-venerie-sous-terre-ou-deterrage/

https://www.lechasseurfrancais.com/chasse/univers-de-la-chasse-au-vol-85170.html

https://www.lpo.fr/qui-sommes-nous/espace-presse/communiques/cp-2023/l-experience-de-la-honte-pour-retablir-les-chasses-traditionnelles

https://www.lpo.fr/qui-sommes-nous/toutes-nos-actualites/articles/actus-2023/la-chasse-a-la-glu-et-la-tenderie-definitivement-interdites

https://www.chasseurdefrance.com/comprendre/nous-connaitre/

https://www.marne.gouv.fr/Actions-de-l-Etat/Environnement/Nature-Foret-et-Chasse/Chasse/Les-associations-communales-de-chasse-agreees-ACCA2

https://www.ecologie.gouv.fr/presse/dossier-presse-plan-securite-chasse-2023

https://www.chasseurdefrance.com/comprendre/nous-connaitre/

https://www.lechasseurfrancais.com/chasse/milieu-chasse-ouvre-plus-plus-femmes-93604.html

https://www.chasseurdefrance.com/une-etude-qui-bouscule-les-prejuges/

https://www.lanouvellerepublique.fr/france-monde/paroles-de-lyceens-loisir-ou-tradition-la-chasse-divise-les-generations

https://www.lechasseurfrancais.com/chasse/milieu-chasse-ouvre-plus-plus-femmes-93604.html

https://www.chasseurdefrance.com/decouvrir/les-especes-chassables/

https://www.lpo.fr/decouvrir-la-nature/conseils-biodiversite/conseils-biodiversite/juridique/oiseaux-menaces-et-chasses-en-france

https://www.ofb.gouv.fr/les-especes-chassables

https://www.chasseurdefrance.com/gestion-adaptative/

https://www.ofb.gouv.fr/actualites/bilan-des-accidents-incidents-de-chasse-2021-2022

https://www.humanite-biodiversite.fr/articles/67192-suivi-annuel-des-accidents-de-chasse-depuis-1997

https://vert.eco/articles/1013-loups-recenses-en-france-la-population-stagne-les-autorisations-dabattage-vont-baisser-en-2025

https://www.ofb.gouv.fr/presentation

https://www.ofb.gouv.fr/questions-reponses-chasse

https://www.ofb.gouv.fr/la-securite-la-chasse

https://www.ecologie.gouv.fr/presse/dossier-presse-plan-securite-chasse-2023

https://www.francebleu.fr/infos/culture-loisirs/creuse-grace-au-permis-a-0-euros-les-chasseurs-attirent-femmes-et-jeunes-1566293156

https://www.senat.fr/rap/r21-882/r21-882_mono.html#fnref4

https://www.animal-cross.org/lachers-de-gibier-20-millions-danimaux-delevage-sacrifies-pour-la-chasse/

https://www.action-agricole-picarde.com/des-points-pour-le-bac-glanes-dans-les-champs

https://www.lepoint.fr/education/nord-l-option-chasse-d-un-lycee-agricole-fait-polemique-21-06-2020-2381087_3584.php#11

https://pedagogie.ac-nantes.fr/les-disciplines-du-second-degre/histoire-geographie-citoyennete/cartographie-des-controverses

https://www.lemonde.fr/planete/article/2019/06/13/les-accidents-de-chasse-en-augmentation_5475876_3244.html

https://www.ipsos.com/fr-fr/les-francais-et-la-chasse-2022

https://www.ipsos.com/fr-fr/pour-89-des-francais-la-chasse-est-percue-comme-posant-des-problemes-de-securite-pour-les

https://www.arretsurimages.net/articles/du-beauf-avine-aux-accidents-la-chasse-dans-le-viseur-des-medias

https://france3-regions.franceinfo.fr/occitanie/lot/cahors/mort-de-morgan-keane-tue-par-un-chasseur-un-million-et-demi-d-euros-d-indemnisation-reclames-en-prejudice-la-justice-doit-trancher-3014123.html

https://www.leparisien.fr/faits-divers/automobiliste-blesse-par-balle-entre-rennes-et-nantes-la-piste-de-laccident-de-chasse-renforcee-31-10-2021-X34HT2IPDFBX5FBHPBLAMZADNE.php

https://www.dons-legs.com/v2/association-organisme-fondation-30-millions-d-amis-27085/

https://www.aspas-nature.org/qui-sommes-nous/

https://www.30millionsdamis.fr/la-fondation/nos-combats/bannir-les-abus-de-la-chasse/

https://www.arabnews.fr/node/189471/france

https://one-voice.fr/nos-combats/chasse/

https://www.chasseurdefrance.com/le-dossier-plomb/

https://fr.surveymonkey.com/learn/survey-best-practices/likert-scale/

ANNEXES

Annexe 1 : évolution du nombre d'accidents de chasse entre 2001 et 2022 74

Annexe 2 : evolution du nombre d'accidents mortels de chasse entre 2001 et 2022 75

Annexe 3 : évolution du nombre de chasseurs et des accidents entre 2003 et 2023 76

Annexe 4 : Schéma expliquant les zones de tir possible en utilisant l'angle des 30 degrés 77

Annexe 5 : Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique selon Ennis (1987) .78

Annexe 6 : La démarche d'enquête QSV (Simonneaux et al., 2017) 79

Annexe 7 : Tableau récapitulatif des questions du pré-questionnaire 80

Annexe 8 : exemple 1 de cartographie des controverses utilisé lors de la séance n°1 81

Annexe 9 : exemple 2 de cartographie des controverses utilisé lors de la séance n°1 82

Annexe 10 : exemple 3 de cartographie des controverses utilisé lors de la séance n°1 83

Annexe 11 : Fiche aide à l'évaluation de crédibilité d'une source.....84

Annexe 12 : tableau de la retranscription de la vidéo introductive de la séance n°1 87

Annexe 13 : plan de classe lors de la séance 2 (mise en groupe) – chaque couleur représente un groupe, sur le bureau se trouve des morceaux de papier de différentes couleurs et les documents du corpus 92

Annexe 14 : tableau de description de chaque document du corpus documentaire de la séance 2 93

Annexe 15 : tableau récapitulatif des questions du post-questionnaire 98

Annexe 16 : Questions communes aux pré et post tests sur trois dimensions étudiées ..100

Annexe 17 : Résultats de la comparaison entre les questions 1, 2 et 3 du pré-test et les questions 3, 4 et 5 du post-test.....101

Annexe 18 : récapitulatif de l'évolution de l'opinion des élèves concernant la chasse à la suite des séances.....103

Annexe 19 : récapitulatif de la question 6 du post questionnaire (l'importance des enjeux) 104

Annexe 20 : récapitulatif de la question 13 du post questionnaire (comprendre la complexité).....105

Annexe 21 : cartographie des controverses du groupe 2.....106

Annexe 22 : brouillon de la cartographie des controverses du groupe 2 107

Annexe 23 : cartographie des controverses du groupe 4.....108

Annexe 24 : cartographie des controverses du groupe 3.....109

Annexe 25 : cartographie des controverses du groupe 1.....110

Annexe 26 : récapitulatif de la question 11 du post questionnaire (prise en compte de la crédibilité des sources) 111

Annexe 27 : récapitulatif de la question 12 du post questionnaire (critères pour évaluer la crédibilité d'une source) 112

Annexe 28 : récapitulatif de la question 14 du post questionnaire (défendre un point de vue contraire à son avis).....113

Annexe 29 : récapitulatif des questions 8 et 9 du post questionnaire (les acteurs de la controverse) 114

Annexe 30 : récapitulatif de la question 10 du post questionnaire (légitimité des arguments des acteurs).....115

Annexe 31 : récapitulatif de la question 16 du post questionnaire (utilité du travail de cartographie).....116

Annexe 32 : représentation de la carte mentale réalisée au tableau avec les élèves lors de la séance 1.....117

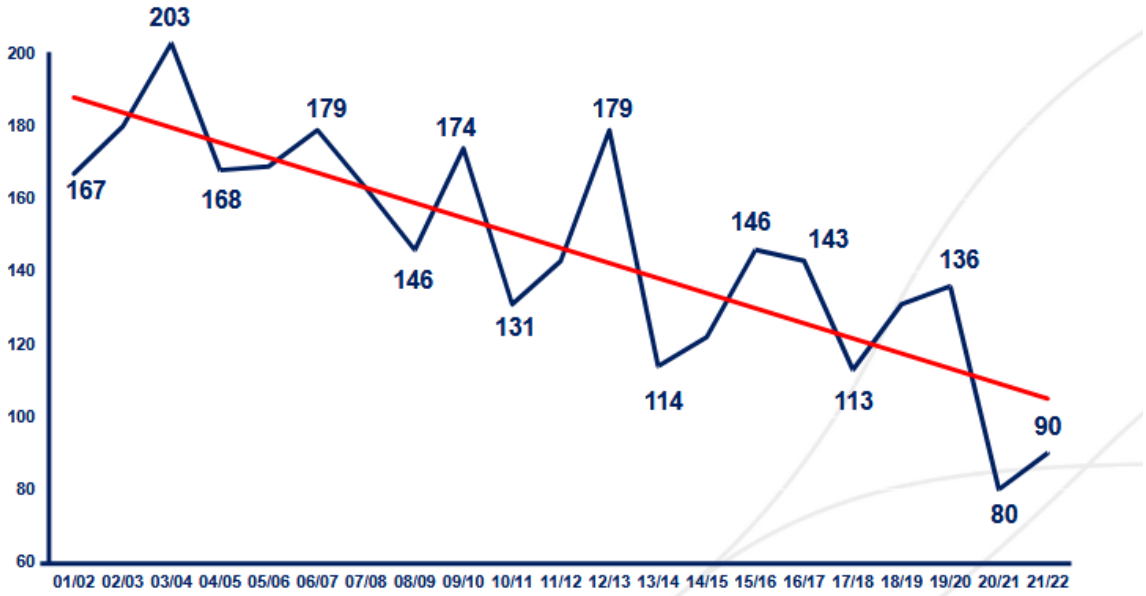
Annexe 1 : évolution du nombre d'accidents de chasse entre 2001 et 2022

(1.3.3 La sécurité de la pratique)

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité

EVOLUTION DU NOMBRE D'ACCIDENTS

OFB OFFICE FRANÇAIS DE LA BIODIVERSITÉ



Office français de la biodiversité - Pôle de d'Auffargis 4

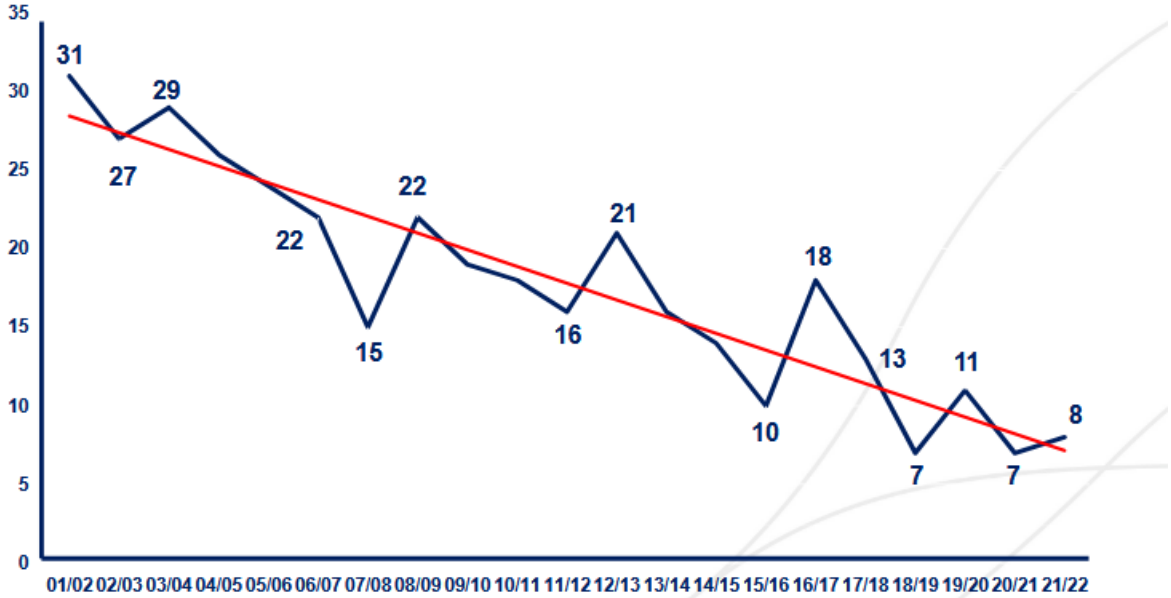
Annexe 2 : evolution du nombre d'accidents mortels de chasse entre 2001 et 2022

(1.3.3 La sécurité de la pratique)

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité

EVOLUTION DU NOMBRE D'ACCIDENTS MORTELS

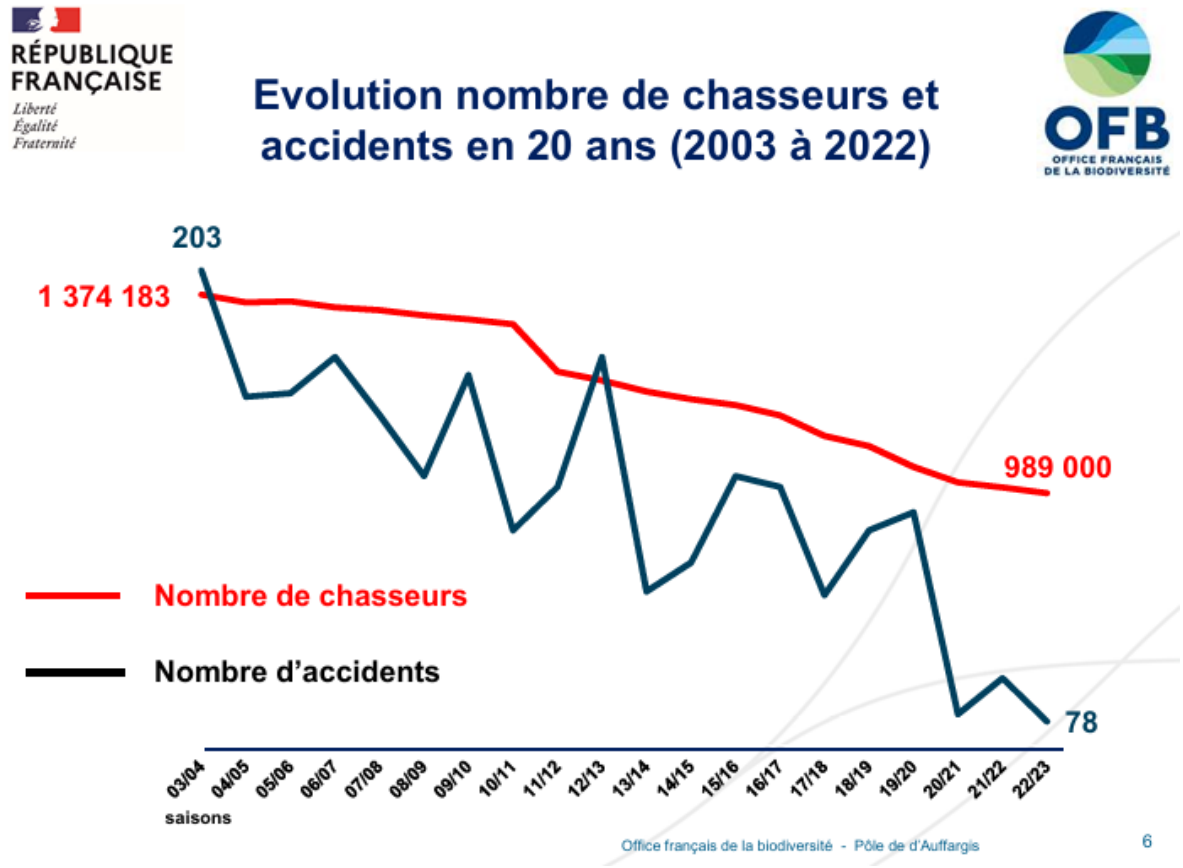
OFB OFFICE FRANÇAIS DE LA BIODIVERSITÉ



Office français de la biodiversité - Pôle de d'Auffargis 5

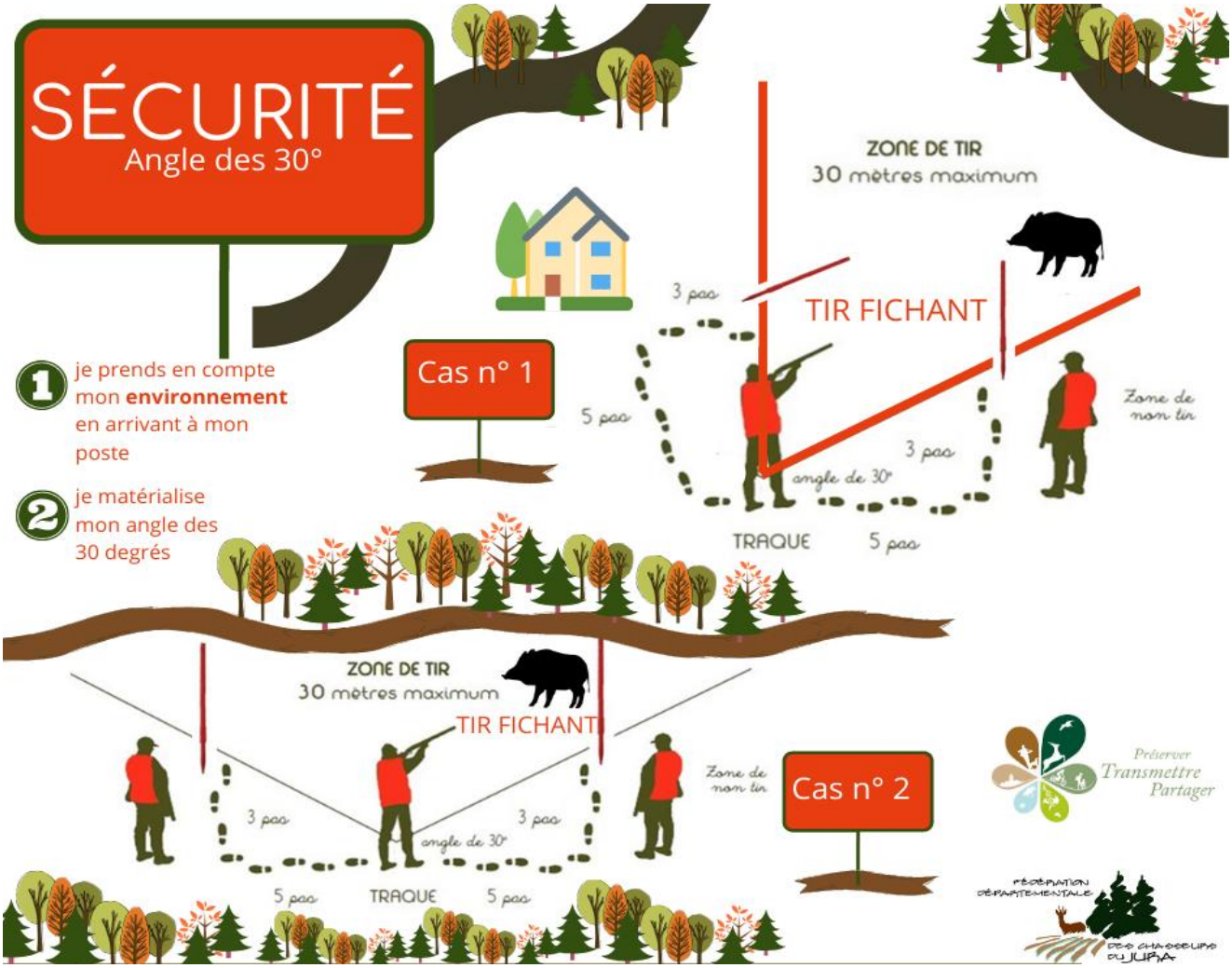
Annexe 3 : évolution du nombre de chasseurs et des accidents entre 2003 et 2023

(1.3.1 Les acteurs de la chasse en France)



Annexe 4 : Schéma expliquant les zones de tir possible en utilisant l'angle des 30 degrés

(1.4 La cohabitation : partage de l'espace rural/naturel entre différents publics.)



Annexe 4 : Schéma expliquant les zones de tir possible en utilisant l'angle des 30 degrés

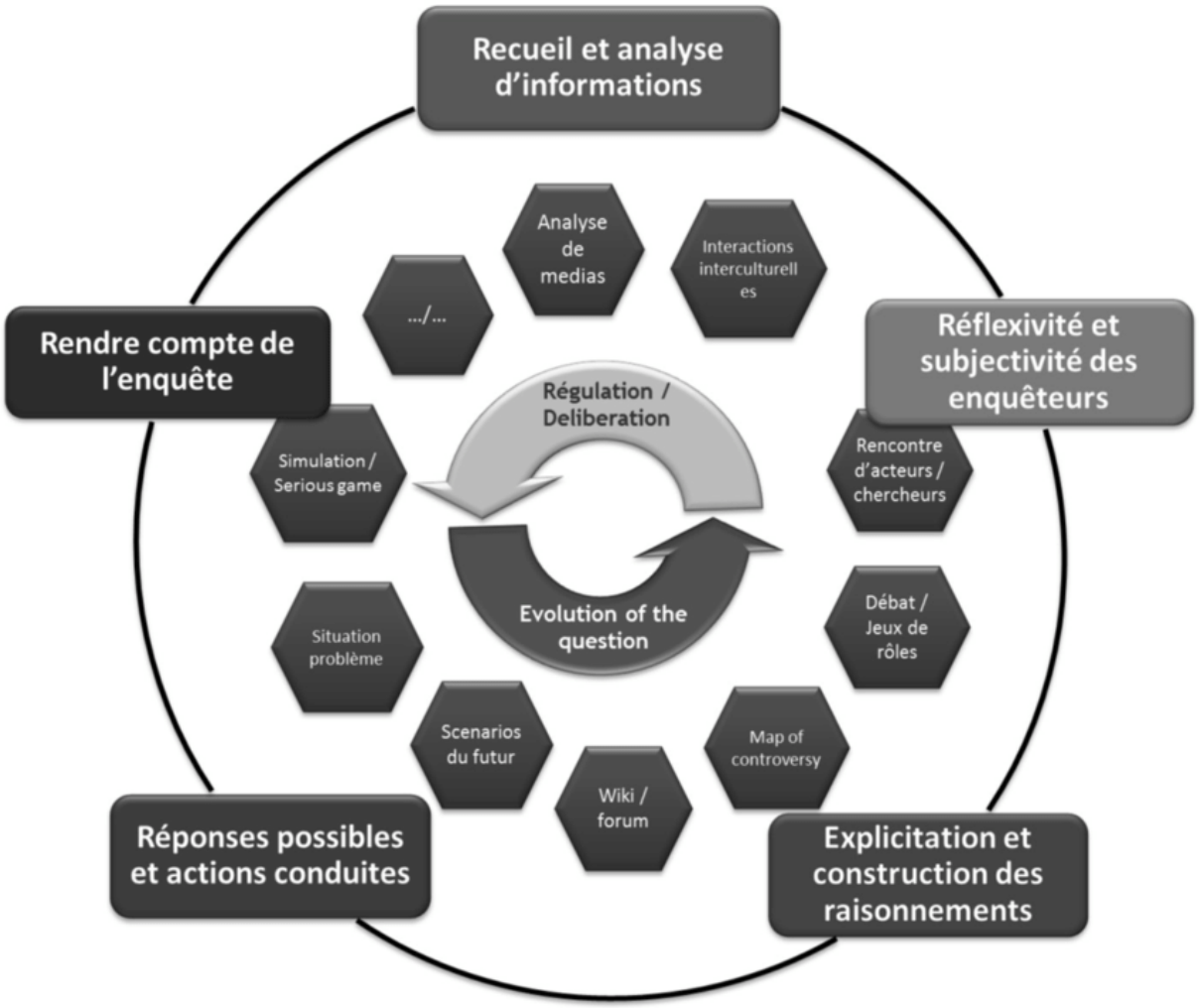
Annexe 5 : Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique selon Ennis (1987)

(2.3 Qu'est-ce que la pensée critique ?)

Les capacités propres à la pensée critique	
1	La concentration sur une question
2	L'analyse des arguments
3	La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation
4	L'évaluation de la crédibilité d'une source
5	L'observation et l'appréciation de rapports d'observation
6	L'élaboration et l'appréciation de déductions
7	L'élaboration et l'appréciation d'inductions
8	La formulation et l'appréciation de jugements de valeur
9	La définition de termes et l'évaluation de définitions
10	La reconnaissance de présupposés
11	Le respect des étapes du processus de décision d'une action
12	L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit)
Les attitudes caractéristiques de la pensée critique	
1	Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position
2	La tendance à rechercher les raisons des phénomènes
3	La propension à fournir un effort constant pour être bien informé
4	L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci
5	La prise en compte de la situation globale
6	Le maintien de l'attention sur le sujet principal
7	Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale
8	L'examen des différentes perspectives offertes
9	L'expression d'une ouverture d'esprit
10	La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire
11	La recherche de précisions dans la mesure où le sujet le permet
12	L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe
13	La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique
14	La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle

Annexe 6 : La démarche d'enquête QSV (Simonneaux et al., 2017)

(La didactique des questions socialement vives)



Annexe 7 : Tableau récapitulatif des questions du pré-questionnaire

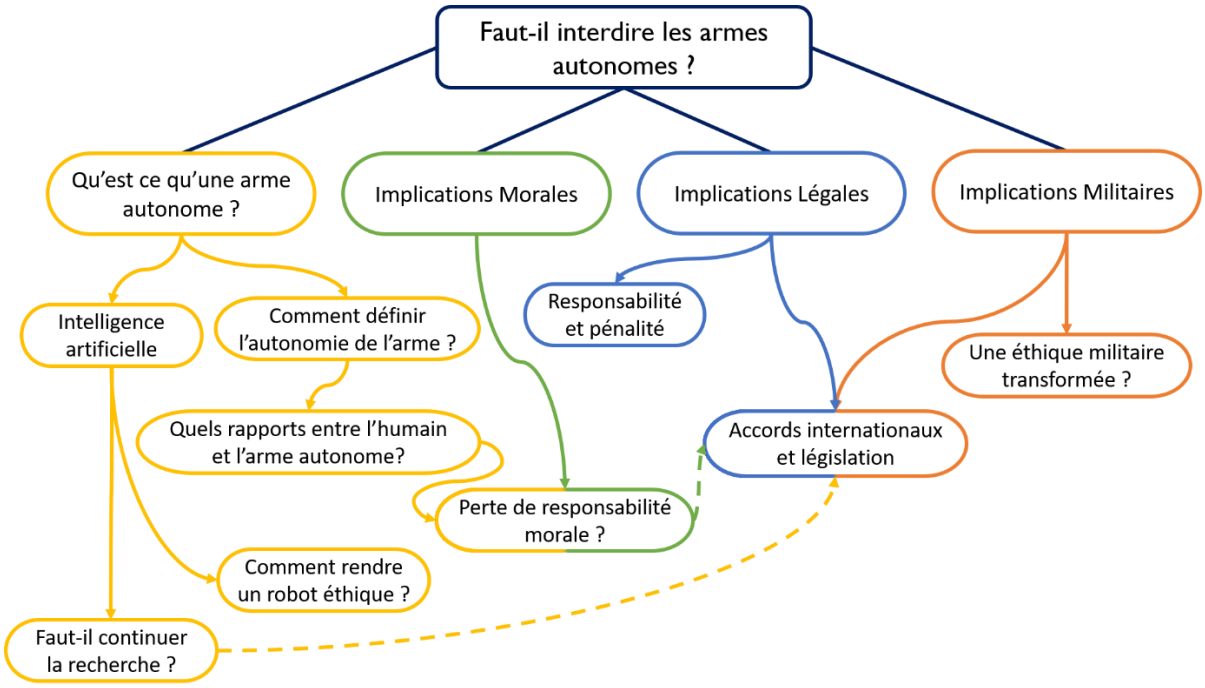
(6.4 Le questionnaire de pré séance)

Question	Type de réponse	Pourquoi je la pose
Q1 : « Penses-tu que la chasse permet de réguler la faune sauvage ? »	Choix unique – échelle de Likert (1 à 5)	Identifier la perception des élèves sur le rôle écologique de la chasse dans la régulation des populations animales.
Q2 : « Comment te sens-tu quand tu te promènes pendant la période de la chasse dans des espaces partagés ? »	Choix unique – échelle de Likert (1 à 5)	Évaluer le sentiment de sécurité ou d'insécurité des apprenants dans des espaces fréquentés par les chasseurs.
Q3 : « As-tu le sentiment que la chasse est compatible avec les autres usages de la nature ? » + « Pourquoi ? »	Choix unique (Oui / Non / Je ne sais pas) + question ouverte (réponse libre)	Comprendre la perception du partage de l'espace rural et identifier les connaissances et représentations des conflits d'usages (sécurité, bruit, accès, dérangement de la faune…).
Q4 : « Tu es ? »	Choix unique (question fermée catégorielle)	Variable de tri pour analyser l'influence du genre sur les opinions vis-à-vis de la chasse.
Q5 : « Est-ce que tu t'identifies à une ou plusieurs de ces propositions ? »	Choix multiple (plusieurs réponses possibles)	Identifier la proximité ou le rejet des apprenants avec le monde de la chasse afin d'évaluer un éventuel biais ou une influence sur leurs réponses.

Annexe 8 : exemple 1 de cartographie des controverses utilisé lors de la séance n°1

https://controverses.minesparis.psl.eu/public/promo18/promo18_G20/controverses-minesparistech.fr/groupe20/buisson/index.html

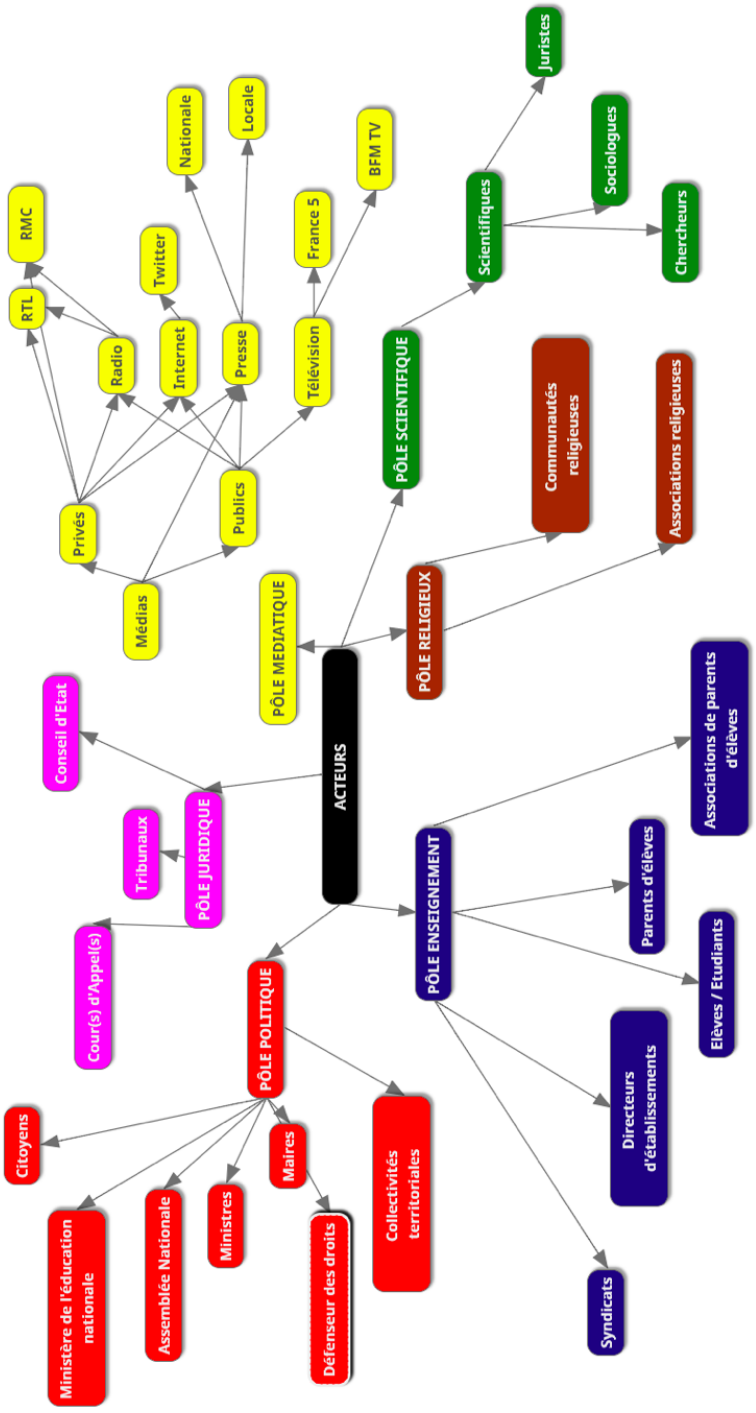
(La cartographie des controverses)



Annexe 9 : exemple 2 de cartographie des controverses utilisé lors de la séance n°1

Urgelli, B., & Godin, C. (2022). Développer la réflexivité critique en cartographiant une controverse ? Questions Vives. Recherches en éducation, (N° 37), Article N° 37. https://doi.org/10.4000/questionsvives.6926

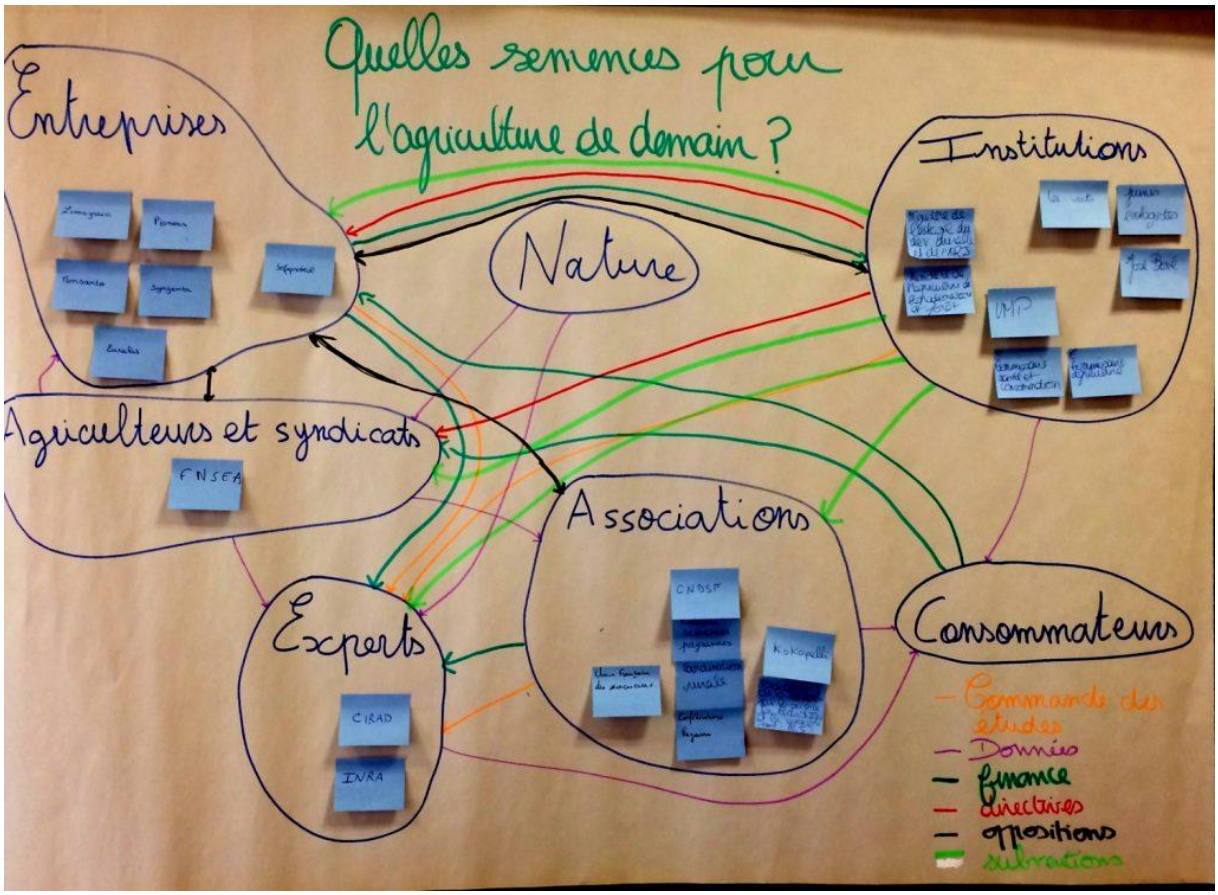
La cartographie des controverses)



Annexe 10 : exemple 3 de cartographie des controverses utilisé lors de la séance n°1

https://qsv.ensfea.fr/boite-a-outils-pedagogiques/outils-pour-les-profs/cartographie-de-controverses/

(La cartographie des controverses)



Annexe 11 : Fiche aide à l'évaluation de crédibilité d'une source

(-6.5.1.2 Évaluation de la crédibilité des sources)

1ère STAV – préparation EOT Cartographie des controverses

Préparation EOT : construction d'une cartographie des controverses

FICHE MÉTHODE : Évaluer la crédibilité d'une source

Objectif : Apprendre à analyser une source afin de déterminer si elle est fiable, engagée, partielle ou peu crédible.

1. Comprendre et lire une citation au format APA

Exemple :

Dupont, J. (2022). *La sécurité à la chasse en France*. Revue française de gestion cynégétique, 45(2), 34-48.

- **L'auteur**

Qui a écrit le document ? Est-ce un spécialiste du sujet ? Représente-t-il un groupe d'intérêt ?

➞ Vérifier s'il est chercheur, journaliste, représentant d'une organisation, militant…

⚠ Attention : Une source peut être sérieuse mais engagée. Être engagé ne signifie pas être faux, mais cela signifie que le point de vue est situé dans la controverse.

- **La date**

Le document est-il récent ?

➞ Sur des sujets comme la chasse et la sécurité, les lois et les chiffres évoluent.

- **Le titre**

Le titre est-il neutre ou orienté ?

Exemples :

« Analyse des accidents de chasse en France » (plutôt neutre)
« La chasse : un danger permanent » (plutôt orienté)

- **La source de publication**

S'agit-il : d'un article scientifique ? d'un article de presse ? d'un communiqué d'association ? d'un site gouvernemental ? d'un blog ? d'une vidéo ?

➞ Plus une source est scientifique ou institutionnelle, plus elle est généralement fiable.

2. Observer le contenu du document

✓ Indices de fiabilité

- Présence de données chiffrées précises
- Sources citées
- Arguments structurés
- Ton neutre et explicatif
- Présence d'une bibliographie

⚠ Signaux d'alerte

- Pas d'auteur
- Pas de date
- Ton très émotionnel
- Absence de sources
- Généralités excessives (« toujours », « jamais »)
- Images utilisées pour choquer ou influencer

3. Identifier l'intention du document

Ce document cherche-t-il à : informer ? expliquer ? convaincre ? défendre une position ? dénoncer ? mobiliser ?

➞ Dans une controverse, les acteurs défendent souvent leurs intérêts.

4. Grille rapide d'évaluation

Cocher les cases correspondantes :

Critère	Oui	Non	À vérifier
L'auteur est identifié			
La date est indiquée			
La source est fiable (scientifique / institutionnelle)			
Les informations sont sourcées			
Le ton est neutre			
Le document présente plusieurs points de vue			

5. Conclusion : positionner la source dans la controverse

Après analyse, vous devez déterminer si la source est :

- Source scientifique / Institution publique
- Acteur engagé favorable / Acteur engagé opposé
- Source peu fiable / douteuse

Votre travail consiste à analyser, comparer et croiser les sources pour construire une cartographie des controverses argumentée.

Annexe 12 : tableau de la retranscription de la vidéo introductive de la séance n°1

(-6.5.1.3 Introduction de la chasse)

Temps	Titre	Justification
00 : 00 – 00 : 30	Introduction	• Cohabitation entre chasseurs et vendangeurs. • Connaissance de la pratique « Quand certains débutent les vendanges, à quelques centaines de mètres, d'autres entament une nouvelle saison de chasse. Une cohabitation vécue plutôt sereinement dans ce petit village du Poitou. - Ça va on n'a pas peur, dit une vendangeuse. - On est courageuse, ajoute une autre. - Non on a des chasseurs dans la famille donc on sait ce que c'est et puis ils sont loin donc on ne risque rien, finit la première vendangeuse. »
00 : 30 – 01 : 36	Partager les espaces entre chasseurs et promeneurs	• Partage des espaces • Raison de la pratique (chasse avec son chien) « Ce dimanche matin, ils sont une poignée à arpenter la campagne Podevin. Chasseur ou promeneur, la plupart partage cet amour du grand air, comme Léa, 27 ans : - Moi je chasse surtout pour être avec mon chien, me promener, être dans la nature et je pense que les promeneurs au final c'est la même chose, c'est de profiter notre bel espace, de ce qui nous entoure, dit Léa. À Cloué, dans la Vienne, ils sont 34 à pouvoir chasser de jours par semaine sur une zone communale de 700 hectares le plus souvent en toute quiétude. - D'après un chasseur, quand on veut éviter une culture ou la proximité d'une maison, par exemple, on se permet de prendre le chemin communal qui est à tout le monde et donc voilà de pouvoir croiser d'autres usagers de la nature quoi. Moi je n'ai jamais eu de souci avec […] et c'est toujours courtois, toujours bonjour donc voilà. »

01 : 37 – 02 : 36	Lien entre nombre de chasseurs en diminution et promeneurs en augmentation	• Nombre de chasseur qui diminue • Nombre de promeneur qui augmente • Règle de sécurité (gilet jaune, côté de la marche…) « En 50 ans, le nombre de chasseur en France a été divisé par deux pour atteindre le million aujourd'hui. Celui des randonneurs, au contraire, augmente régulièrement. Sur les sentiers du Poitou, en toute saison, il n'est pas rare de croiser un groupe. - Je vais mettre le gilet parce qu'on a quand même des routes à emprunter de temps en temps, comme d'habitude. On marche du côté que je vous indiquerai au moment voulu d'accord ? dit le « chef » de la randonnée. - Oui Chef Les randonnées des clubs s'effectuent le plus souvent en zone rural et empruntent donc régulièrement des territoires de chasse. Même si les rencontres restent plutôt rares. - Faut dire qu'il y a peut-être beaucoup moins de chasseurs qu'il y avait aussi. Et il y a plus de randonneurs qu'il y avait. Le tout c'est d'être prudent quoi. Si on nous dit attention, il y a danger, faut pas y aller quoi. Dit un randonneur. »
2 : 37 – 3 : 07	Préoccupations ou non des randonneurs	• Avis partagé des randonneurs concernant les chasseurs « Pour ces habitués des mises au vert, les sorties sont parfois longues de plusieurs dizaines de kilomètres, dans une proximité avec les chasseurs diversement apprécié par les marcheurs. - On y pense quand on les entend parce qu'on est en train de marcher mais autrement non. Moi j'y pense pas trop. Dit une première marcheuse. - La cohabitation pour l'instant, il a jamais d'incident au niveau du club mais bon c'est vrai que ça reste un sujet de préoccupation, explique une autre. » -
3 : 08 – 4 : 28	Interventions de l'OFB	• Présentation de l'OFB • Mise en avant des contrôles de l'OFB • Réduction des risques d'accident

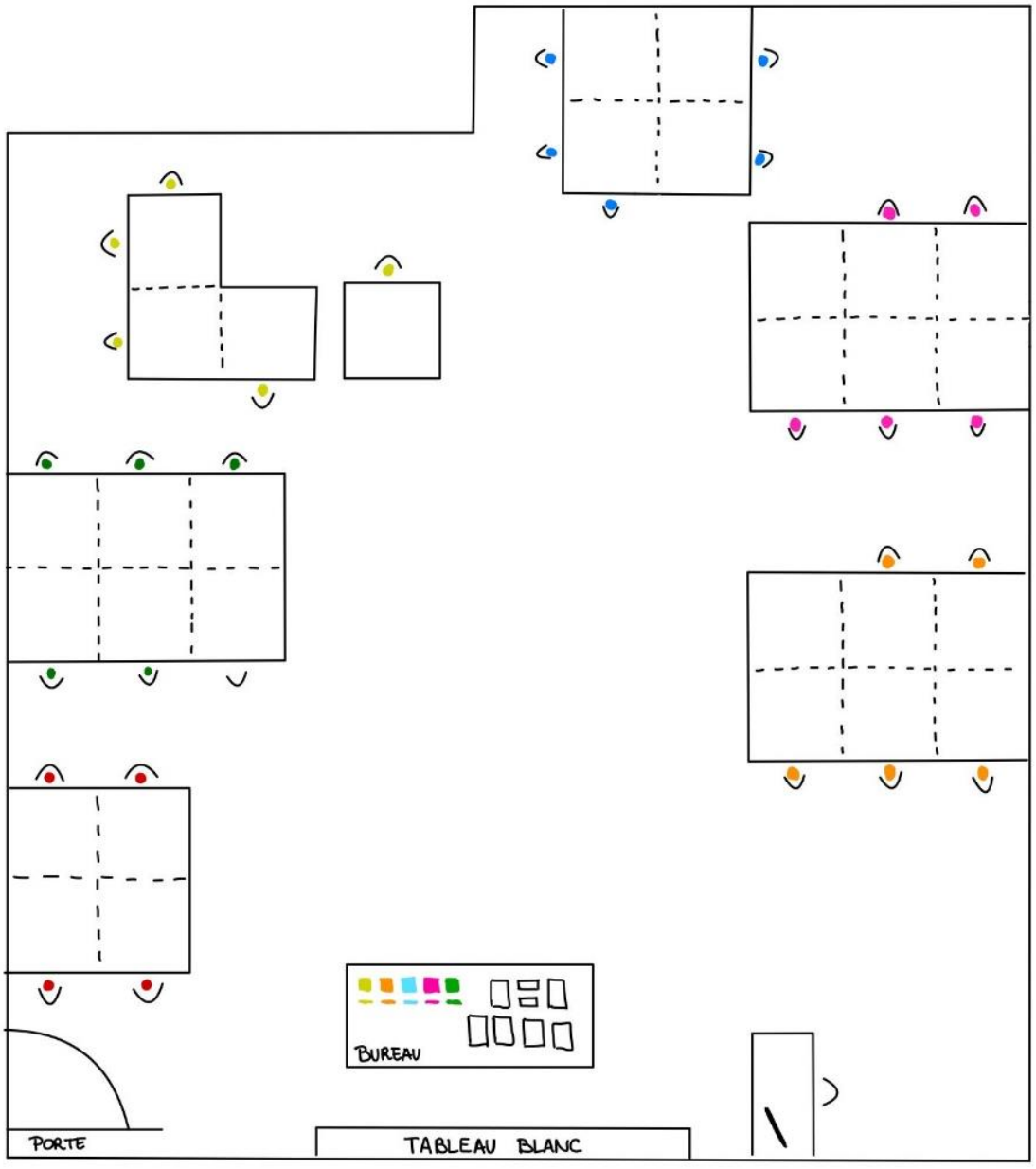
		- « Regarde ce que tu en penses moi je pense que c'est un promeneur avec un gilet orange. Pas un chasseur c'est un promeneur, dit un agent de l'OFB en patrouille. Sur le terrain les agents de l'Office français de la biodiversité veillent à la bonne entente entre tous. - Bon ça lève ? ça a levé ou pas ? Non, demande un agent à un chasseur - Pour le moment, c'est le calme plat - Vous commencez juste là ? Une de leur mission, s'assurer notamment que les règles de sécurité sont bien respectées lors de battu au grand gibier, en particulier. - Le problème, c'est votre angle il est mal mis, dit l'agent à un chasseur en poste. Parce que là vous tirez en direction du transformateur. C'est un transformateur là-bas, je pense électrique. - Toutes les missions qui sont lié à la chasse sont basé sur la sécurité, explique l'agent, ça rassure les gens. Là comme là, vous passez sur la route, vous savez que les gens tir de l'autre côté. Il y a zéro risque. Dans le département on a très, très peu de plainte de randonneur voir même pas du tout de plainte de randonneur ou de de vététiste ou de personne qui se plaignent de l'ambiance entre les chasseurs et eux. On voit bien que le sanglier comme le cerf peut poser problème à des moments donnés pour l'agriculture, pour les milieux urbains, en milieu périurbain, au niveau de la circulation routière et donc il est indispensable que les gens puissent comprendre ce que font les chasseurs, comment ils le font. »
4 : 29 – 5 : 20	Compréhension de la cohabitation par les chasseurs	• Cohabitation viable et agréable • Explications de la chasse auprès des usagers En 2022, aucun accident n'a été à déplorer dans la Vienne et si des incidents surviennent parfois, les relations avec la population semblent apaiser. Pour l'expliquer la Fédération du département met en avant une tentative de changement d'image opéré ces dernières années. - Aujourd'hui on a compris ce qu'il fallait faire c'est raconter la chasse, expliquer ce qu'est la chasse. Alors certes, on trouve, on tombera toujours sur des gens

		obtus et sur lesquels on ne pourra rien et ben tant pis pour eux, tant pis pour nous aussi mais une majorité de gens lorsqu'ils ont les explications nécessaires à défaut d'aimer la chasse, à défaut de nous aimer, il ne nous déteste plus et ça déjà c'est très intéressant, explique le président de la fédération de chasse de la Vienne. »
5 : 20 – 7 : 15	Chasse avec l'ACCA	• Consignes de sécurité • ACCA : chasseurs de la commune • Dégâts des sangliers • Cohabitation entre usagers et chasseurs • Acte de tirs - « On va faire les consignes de sécurité : donc tout le monde le gilet fluo hein obligatoire. Arme déchargée ou arme dans le fourreau, c'est encore mieux mais autrement arme déchargée et vous chargez qu'au début de coup de battu. Donc ils annonceront un coup long, les piqueux et à partir de ce moment-là vous pouvez charger, explique le directeur de chasse avant la battue. Ce jour-là, à Cloué, le moment est important. tous les chasseurs de la commune se sont donnés rendez-vous pour la première battue de septembre. - C'est obligatoire de baliser la zone de chasse pour prévenir les usagers de la route, explique un chasseur en posant l'affiche : Attention chasse en cours. L'objectif de la matinée dans cette traque au grand gibier, c'est prélever un ou plusieurs individus. - Ça c'est du sanglier. Il y a des pas mal de dégâts de toute façon un peu partout et c'est la bête noire de maintenant dans la Vienne, explique ce chasseur. Avant de sonner le début de la chasse chacun doit mettre en place des règles de sécurité. - J'ai mon voisin qui se trouve là-bas donc je fais cinq pas dans sa direction et trois pas dans le sens opposé de la traque, dit ce même chasseur. C'est pour délimiter la zone où je peux tirer et où je ne peux pas tirer. Aussi le fait l'acte de tir, ne pas se laisser submerger par l'émotion de voir un sanglier qui traverse, par exemple. Ici là, je n'ai pas le droit de tirer. Ben je le regarde jusqu'à tant que j'ai mon angle, que je puisse le tirer dans mon angle où je sais qu'il y aura aucun risque. Ne faut pas oublier que ne pas tirer un acte de chasse, c'est très important.

		- Regarde, regarde le chemin, surveille les gars. Lors de cette battue, pendant 2 heures, vendangeurs et chasseurs de Cloué auront vécu presque côte à côte. »
7 : 16 – 8 : 53	Domaine interdit à la chasse certains jours	• Grand domaine chassable mais utilisé par les autres usagers • Interdiction de chasser certains jours Tout près de Poitier, s'étend le plus grand massif forestier de la Vienne. 4200 hectares de forêt domaniale, particulièrement prisé des poitevins. Ici certains jours, promeneurs et chasseurs ne peuvent pas se croiser. - C'est plus sécurisant pour les gens qui vont se promener avec les enfants, qui font du vélo et tout sur les pistes. Ouais non c'est bien, explique une vététiste. - C'est bien même le mercredi pour les familles, pour les enfants voilà quoi on est sûr de pas être dérangé et puis non plus de déranger la chasse quoi. Si régulation des animaux est ici aussi indispensable les mercredis et dimanches sont des jours non chassés un autre exemple de coexistence décidé par l'Office National des Forêts sur ce secteur de Moulière. - Ces jours-là, le mercredi et le dimanche c'est des jours quand même en lien avec certains usages où on reçoit plus de public et de ce fait la pratique est plus dangereuse donc on a raisonné en fait le calendrier en fonction de ça, explique le directeur de l'agence territoriales Poitou-Charentes ONF. Cette année avec 11000 permis déliré le nombre de chasseurs dans la Vienne est stable. Si celui des usagers de la nature est plus important tous parviennent à trouver leur propre chemin.

Annexe 13 : plan de classe lors de la séance 2 (mise en groupe) – chaque couleur représente un groupe, sur le bureau se trouve des morceaux de papier de différentes couleurs et les documents du corpus

(6.5.2 Séance 2 – 2 heures – mercredi 11 mars 2026)



Annexe 14 : tableau de description de chaque document du corpus documentaire de la séance 2

(6.5.2 Séance 2 – 2 heures – mercredi 11 mars 2026)

Source 1 : Ouest-France. (2026, janvier 9). *En Vendée, deux chiens de chasse tués et cinq autres blessés pendant une battue aux sangliers*. Ouest-France.fr. https://www.ouest-france.fr/societe/la-chasse/en-vendee-deux-chiens-de-chasse-tues-et-cinq-autres-blesses-pendant-une-battue-aux-sangliers-bc1fc13e-ebb4-11f0-b3e3-e584d3ee0112		
Acteurs :	Arguments :	Enjeux :
Chiens	7 chiens de chasse ont été blessés dont 2 décédés.	Social
Société de chasse communale	Organisation de chasse Règle de sécurité (panneaux, consignes d'angles de tir…)	Social Juridique
Président de la société de chasse locale (Gaëtan Rouger)	Accident avec chien : « rarissime mais ça arrive »	Social
Vétérinaire	Frais à 1700€	Économique
Fédération départementale de chasses + assureurs	Assurances (optionnelles) pour les chiens	Économique
Chasseurs	Achats des bracelets + des assurances Solidarité	Économique Social
Sanglier	Cause des dégâts Régulation 4052 prélèvements (Vendée – 1er juin 2026)	Social Environnemental Économique
Source 2 : carnetsderando. (2015, octobre 20). Chasse et randonnée : L'impossible dialogue ? *Carnets de Rando*. https://www.carnetsderando.net/chasse-et-randonnee-limpossible-dialogue/		
Acteurs :	Arguments :	Enjeux :
Jeune homme (20 ans) - victime	Tué par un chasseur (confondu avec un chevreuil) dans le massif de Belledonne	Social

Chasseurs	« Pointés du doigt par l'opinion publique » Coup d'œil mauvais envers les randonneurs Moqueries Gilet orange, fusil en position cassée Salut amical, échange courtois, rassurant Pas une simple caricature	Social
Randonneur	« attendre la fin de l'hiver ? marcher avec la peur au ventre ? » Sentiment étrange, inhospitalier, n'être pas le bienvenu Fais demi-tour après un échange sain	Social
Source 3 : Ministère de la transition écologique et de la cohésion des territoires - Liberté, Égalité, Fraternité, & Périquoi-Macé, M. (2023, janvier 9). *Plan sur la sécurité à la chasse 2023* [Dossier de presse]. https://www.ecologie.gouv.fr/sites/default/files/documents/09.01.2023_DP_CHASSE.pdf		
Acteurs :	Arguments :	Enjeux :
Ministère de la transition écologique et de la cohésion des territoires	Statistiques des accidents Partage des espaces Apaiser les tensions Régulation des populations	Juridique Social Environnemental
ACCA	Formation des responsables des battues de chasse Afficher les jours de chasse	Social Juridique
Gouvernement	Loi sur les règles de sécurité (formation des chasseurs, angle de 30°, gilets fluos, consommation alcool…) Mise en place d'application pour les usagers	Juridique Social
OFB	Recensement Régulation	Environnemental
Source 4 : Fondation 30 Millions d'Amis. (sans date). *« Un jour, un chasseur » : Briser le tabou des incidents et accidents liés à la chasse.* Fondation 30 Millions d'Amis - les droits de l'animal les devoirs de l'homme. https://www.30millionsdamis.fr/actualites/article/20852-un-jour-un-chasseur-briser-le-tabou-des-incidents-et-accidents-lies-a-la-chasse/		
Acteurs :	Arguments :	Enjeux :
Morgan Keane (25 ans) - victime	Tué dans son jardin par un chasseur le 2 décembre 2020, confondu avec un sanglier.	Social

		Juridique
Collectif « Un jour, un chasseur »	Briser le tabou des incidents et accidents de chasse Volonté de réformer la chasse, du jour sans chasse, renforcement des règles de sécurité, une formation plus stricte, des sanctions pénales à la hauteur des délits commis mais aussi une reconnaissance par l'Etat des victimes de la chasse. Réseau social (Instagram) (#UnjourUnchasseur) destiné à dénoncer les comportements des chasseurs	Social Juridique
30 Millions d'amis	Volonté du jour sans chasse	Social Juridique
IFOP	82% des Français souhaite le jour sans chasse	Social
Secrétaire d'Etat à la Biodiversité : Bérangère Abba	Reçu le collectif (mais pas forcément écouter ce qu'elle revendique – sentiment du collectif)	
Chasseurs	Insultes, violences, menaces, meurtres, incidents… Certains reconnaissent des abus	Social
OFB	Recensement du nombre d'accident	Social
Source 5 : Europe 1. (2022, novembre 17). *Mort de Morgan Keane : Six mois de prison ferme requis contre deux chasseurs* [Reportage radio]. https://www.youtube.com/watch?v=MU0n_RCf7lQ		
Acteurs :	Arguments :	Enjeux :
Collectif « Un jour, un chasseur »	Accident de chasse mortel Pas de cas isolé	Social
Yann, amis de Morgan	Le tireur n'est pas le seul responsable Sentiment d'insensibilité du chasseur et du directeur de battue	Soial
Procureur	Procès : « un qui a appuyé sur la gachette et l'autre qui tenait le fusil » Peine de prison : 6 mois ferme Interdiction de chasser à vie	Juridique

Directeur de battue + chasseur	Pas de règle de sécurité lors de la battue Des chasseurs qui se déplacent sans qu'il le sache Pas de mots d'excuse	Juridique

Source 6 : France 3 Nouvelle-Aquitaine, Bertrand Lasseguette, & Camille Saiseau. (2021, août 5). *Chasse : La justice vigilante quant au respect des règles de sécurité* [Reportage]. https://www.youtube.com/watch?v=yuOS56VjhYQ

Acteurs :	Arguments :	Enjeux :
OFB + gendarmerie	Accident (10 en Dordogne : chiens, bovins et voiture touchée par balles perdues) Interdiction de conduire avec une arme chargée Faire respecter la loi, la sécurité en établissant des procès-verbaux. 17 agents de l'OFB en Dordogne pour 17 000 chasseurs (population en baisse contrairement aux sangliers)	Social Juridique Environnemental
Procureur	Durcissement des sanctions : Amendes, saisie des armes, retrait permis, stage de formation… = Politique pénale Sensibilisé à la sécurité à la chasse	Juridique

Source 7 : 1) Le Monde avec AFP. (2021, septembre 18). Pour défendre la chasse et la ruralité, des dizaines de milliers de personnes manifestent en France. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/planete/article/2021/09/18/des-dizaines-de-milliers-de-manifestants-en-france-pour-defendre-la-chasse-et-la-ruralite_6095159_3244.html

2) Ouest-France. (2021, septembre 18). *De Mont-de-Marsan à Amiens, une marée orange pour défendre la chasse et la ruralité*. Ouest-France.fr. https://www.ouest-france.fr/societe/la-chasse/13-000-personnes-a-mont-de-marsan-9-000-a-redon-forte-mobilisation-pour-defendre-la-chasse-6e364498-1869-11ec-a0d3-7bd64ac845f0

3) Ch.D avec L.S. (2020, février 1). *Toulouse : Près de 200 manifestants contre la chasse avant l'acte 64 des Gilets Jaunes*. ladepeche.fr. https://www.ladepeche.fr/2020/02/01/toulouse-manifestation-contre-la-chasse-sur-les-boulevards,8703179.php

4) Cheval, J. (2018, mars 28). Manifestation anti-chasse à courre samedi à Compiègne. *Chasse Passion*. https://www.chassepassion.net/actualite-de-la-chasse/chasse-en-france/manifestation-anti-chasse-a-courre-samedi-a-compiegne/

Acteurs :	Arguments :	Enjeux :

Chasseur – pro chasse	« bobos citadins ignorants laissez moi chasser avec ma famille » « nous voulons chasser demain » « la chasse c'est l'école de la nature » Tenue de chasse fluorescente lors de la manifestation	Social
Citoyen – contre chasse	« abolition de la chasse – cruelle – sadique – mortelle » « non ! » « chasseu-se-r-s le meurtre n'est pas un sport, stop chasse, stop spécisme » « 20 millions d'animaux élevés & réintroduits dans la nature pour ce massacre, stop chasse, stop spécisme »	Social

Annexe 15 : tableau récapitulatif des questions du post-questionnaire

(8.1 Évolution des avis – comparaison pré et post-questionnaire (Annexe 16))

Question	Type de réponse	Pourquoi je la pose
Q1 : Opinion sur la chasse avant la séance	Choix unique – échelle de Likert (1 à 5)	Situer les représentations initiales et établir un point de référence pour mesurer les évolutions.
Q2 : Opinion sur la chasse après la séance	Choix unique – échelle de Likert (1 à 5)	Observer l'évolution des opinions et l'impact du dispositif pédagogique sur les représentations.
Q3 : Rôle de la chasse dans la régulation de la faune	Choix unique – échelle de Likert (1 à 5)	Évaluer l'évolution de la perception du rôle écologique de la chasse.
Q4 : Sentiment de sécurité après les séances	Choix unique – échelle de Likert (1 à 5)	Évaluer l'évolution du sentiment de sécurité dans les espaces partagés après l'apprentissage.
Q5 : Compatibilité chasse / autres usages + pourquoi	Choix unique (Oui / Non / NSP) + question ouverte	Analyser l'évolution des représentations du partage de l'espace et vérifier les connaissances acquises sur la cohabitation.
Q6 : Enjeux liés à la chasse	Choix multiple	Évaluer la capacité à identifier la multi dimensionnalité de la controverse (écologique, sociale, technique…).
Q7 : Décision sur la chasse	Choix unique	Observer la capacité à mobiliser les connaissances pour formuler une position argumentée (pensée critique).
Q8 : Acteurs marquants + pourquoi	Choix multiple + question ouverte	Identifier les acteurs qui suscitent le plus d'attention/émotions et comprendre les mécanismes d'adhésion ou d'empathie.
Q9 : Acteurs difficiles à comprendre + pourquoi	Choix multiple + question ouverte	Repérer les acteurs qui suscitent le rejet et analyser la capacité à accepter la pluralité des points de vue.

Q10 : Légitimité des arguments des acteurs	Choix unique – échelle de Likert (1 à 5)	Évaluer la capacité à reconnaître la légitimité de points de vue divergents (prise de recul). Une capacité de la pensée critique
Q11 : Prise en compte de la fiabilité des sources	Choix unique – échelle de Likert (1 à 5)	Mesurer l'adoption d'une posture critique face aux documents (évaluation des sources).
Q12 : Critères de fiabilité des sources	Choix multiple	Identifier les critères mobilisés et évaluer le niveau de pensée critique informationnelle.
Q13 : Compréhension de la complexité de la controverse	Choix unique – échelle de Likert (1 à 5)	Évaluer l'apport de la cartographie dans la compréhension systémique de la controverse.
Q14 : Difficulté à défendre un point de vue opposé	Choix unique – échelle de Likert (1 à 5)	Mesurer l'empathie des élèves (se mettre à la place d'un autre acteur).
Q15 : Ressenti lors de l'activité	Choix multiple	Qualifier la dimension émotionnelle dans l'apprentissage.
Q16 : Apports de la cartographie des controverses	Choix multiple	Évaluer les apprentissages métacognitifs et les compétences de pensée critique mobilisées.
Q17 : Genre	Choix unique (question fermée catégorielle)	Variable pour analyser l'influence du genre sur les réponses et positions.
Q18 : Proximité avec le monde de la chasse	Choix multiple	Identifier la proximité ou le rejet des apprenants avec le monde de la chasse afin d'évaluer un éventuel biais ou une influence sur leurs réponses.

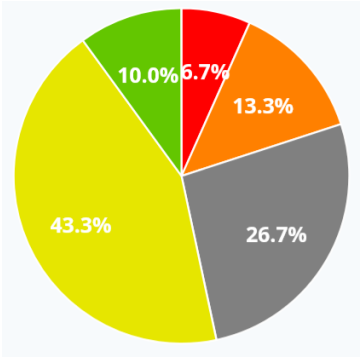
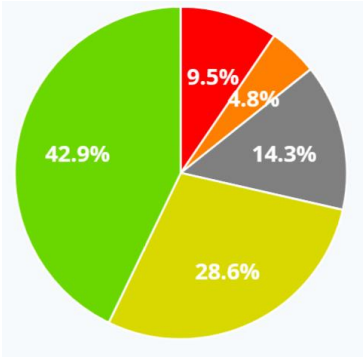
6.6 Le questionnaire post-séance

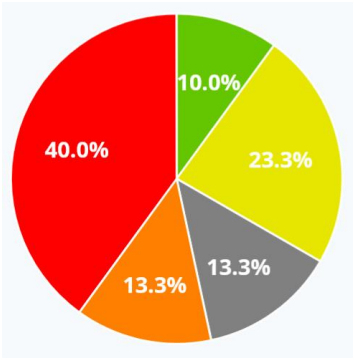
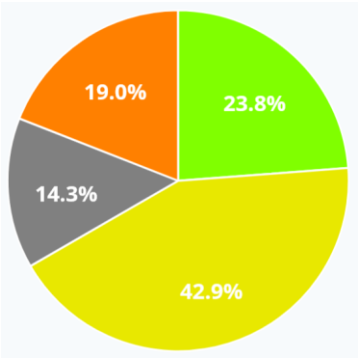
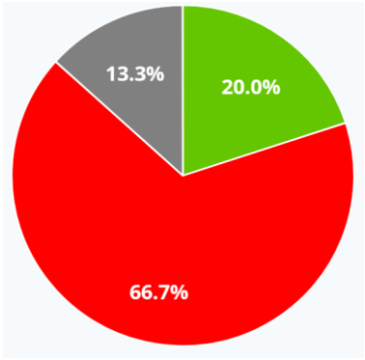
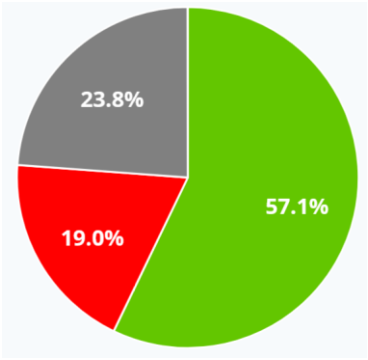
Annexe 16 : Questions communes aux pré et post tests sur trois dimensions étudiées

Dimension étudiée	**Pré test (avant séance)**	**Post test (après séance)**	**Objectif de la comparaison**
Perception du rôle de la chasse (écologique)	**Q1 :** « Penses-tu que la chasse permet de réguler la faune sauvage ? » (échelle de Likert)	**Q3 :** même question (échelle de Likert)	Mesurer l'évolution des représentations sur le rôle écologique de la chasse.
Sentiment de sécurité dans les espaces partagés	**Q2 :** « Comment te sens-tu quand tu te promènes pendant la période de chasse ? » (échelle de Likert)	**Q4 :** même question reformulée au futur après séance (échelle de Likert)	Évaluer l'impact des séances sur le sentiment de sécurité et les appréhensions.
Compatibilité des usages de la nature	**Q3 :** « La chasse est-elle compatible avec les autres usages ? » + pourquoi (question fermée + ouverte)	**Q5 :** même question après séance + pourquoi (question fermée + ouverte)	Analyser l'évolution de la perception du partage de l'espace et des connaissances sur les conflits d'usages.

Annexe 17 : Résultats de la comparaison entre les questions 1, 2 et 3 du pré-test et les questions 3, 4 et 5 du post-test

(8.1.1 Perception de régulation de la faune sauvage à l'aide de la chasse (Annexe 17))
(8.1.2 Perception du sentiment de sécurité lors de période de chasse (Annexe 17))
(8.1.3 Perception de la compatibilité de la chasse avec les autres usages. (Annexe 17))

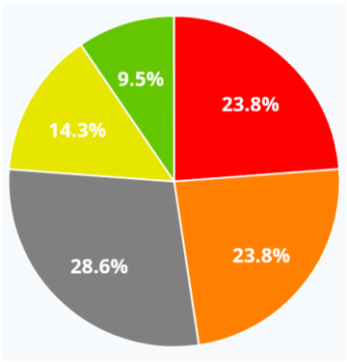
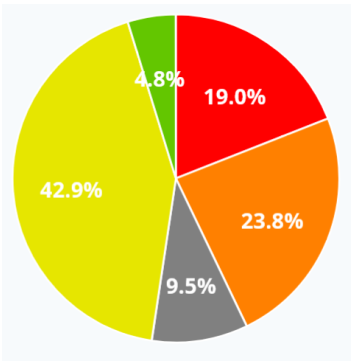
	Résultats pré-test			Résultats post-test		
Fille Garçon Autre	Chasseur ou famille chasseur	Pas d'affinité chasseur	Total	Chasseur ou famille chasseur	Pas d'affinité chasseur	Total
Question	**« Penses-tu que la chasse permet de réguler la faune sauvage ? »**					
D'accord	3	0	**3**	1 7	1	**9**
Plutôt ok	3 6	3 1	**13**	2 2	2	**6**
Neutre	3 1	3 1	**8**	1	1 1	**3**
Plutôt pas ok	1	2 1	**4**	0	1	**1**
Pas d'accord	0	2	**2**	0	2	**2**
Total	**6 10 1**	**10 3**	**30**	**3 9 1**	**6 2**	**21**
Graphique						
Question	**« Comment te sens-tu quand tu te promènes pendant la période de chasse ? »**					
En sécurité	3	0	**3**	3	1 1	**5**
Plutôt en séc.	1 5 1	0	**7**	3 5	1	**9**
Neutre	1	2 1	**4**	1	2	**3**
Plutôt en inséc.	0	3 1	**4**	1	2 1	**4**
En insécurité	4 2	5 1	**12**	0	0	**0**
Total	**6 10 1**	**10 3**	**30**	**3 9 1**	**6 2**	**21**

Graphique											
Question	**« La chasse est-elle compatible avec les autres usages ? »**										
Oui ■	1	4	1		**6**	2	7	2	1		**12**
Je ne sais pas ■	1	2	1		**4**	1	1	1	2		**5**
Non ■	4	4	1	8	3	**20**	1		2	1	**4**
Total	**6**	**10**	**1**	**10**	**3**	**30**	**3**	**9**	**1**	**6**	**2**	**21**
Graphique											

Fille ■ **Garçon** ■ **Autre** ■

Annexe 18 : récapitulatif de l'évolution de l'opinion des élèves concernant la chasse à la suite des séances

(8.2.1.1 Les enjeux liés à la chasse et perçus par les élèves (Annexe 19))

« Quel était ton avis concernant la chasse avant / après les séances ? »		Chasseur ou famille chasseur	Pas d'affinité chasseur	↗ = ↘
Pré séances	**Post séances**			
Très favorable (2 app.)	Très favorable (1 app.)	1	0	**1 =**
	Plutôt favorable (1 app.)	1	0	**1 ↘**
Plutôt favorable (3 app.)	Plutôt favorable (3 app.)	1 2	0	**3 =**
Neutre (6 app.)	Plutôt favorable (3 app.)	2	1	**3 ↗**
	Neutre (2 app.)	1	1	**2 =**
	Plutôt défavorable (1 app.)	1	0	**1 ↘**
Plutôt défavorable (5 app.)	Plutôt favorable (2 app.)	1	1	**2 ↗**
	Plutôt défavorable (3 app.)	1 1	1	**3 =**
Très défavorable (5 app.)	Plutôt défavorable (1 app.)	0	1	**1 ↗**
	Très défavorable (4 app.)	1	2 1	**4 =**
		**3 9 1**	**6 2**	**6 ↗** **13 =** **2 ↘**
		13	**8**	
		21 apprenants		

Fille **Garçon** **Autre**

App. = apprenants

8.1.4 Évolution de leur avis à la suite de la séquence (Annexe 18)

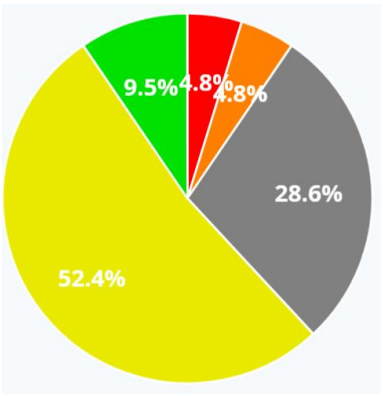
Annexe 19 : récapitulatif de la question 6 du post questionnaire (l'importance des enjeux)

(8.2.1.1 Les enjeux liés à la chasse et perçus par les élèves (Annexe 19))

Enjeux	Chasseur ou famille chasseur			Pas d'affinité chasseur		Total
	Fille	Garçon	Autre	Fille	Garçon	
La sécurité des personnes (technique, politique)	3	8	0	3	2	**16**
La protection de la biodiversité (écologique)	3	5	0	4	1	**13**
La régulation des populations animales (écologique)	3	8	1	4	1	**17**
La cohabitation entre les usagers de la nature (social)	2	5	1	3	0	**11**
Les traditions et pratiques culturelles (social)	0	5	0	3	1	**9**
Les conflits sociaux (social)	1	1	1	3	0	**6**
Total	**12**	**32**	**3**	**20**	**5**	**72**

Annexe 20 : récapitulatif de la question 13 du post questionnaire (comprendre la complexité)

(8.2.1.2 Comprendre la complexité d'une controverse (Annexe 20))

	Chasseur ou famille chasseur			Pas d'affinité chasseur		Total
Question	**« Ce travail t'a permis de mieux comprendre la complexité de la controverse. »**					
D'accord	1	1		0		**2**
Plutôt ok	2	5		3	1	**11**
Neutre	2	1		2	1	**6**
Plutôt pas ok	1			0		**1**
Pas d'accord	0			1		**1**
Total	**3**	**9**	**1**	**6**	**2**	**21**
						**21**

Fille **Garçon** **Autre**

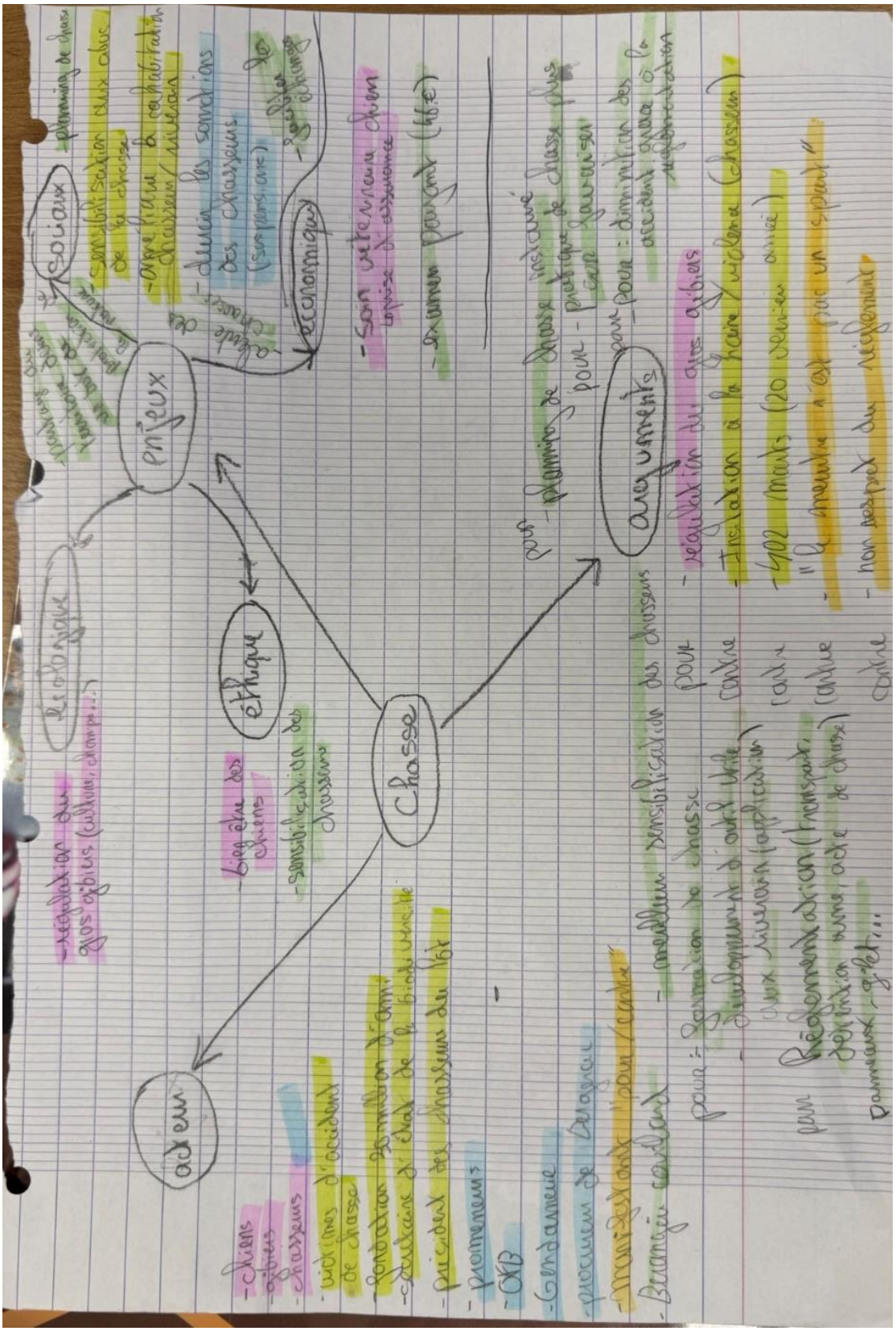
Annexe 21 : cartographie des controverses du groupe 2

(8.2.1.3 Les formes de complexité exprimées dans les productions des élèves (cartographies, enregistrement, compte rendu))



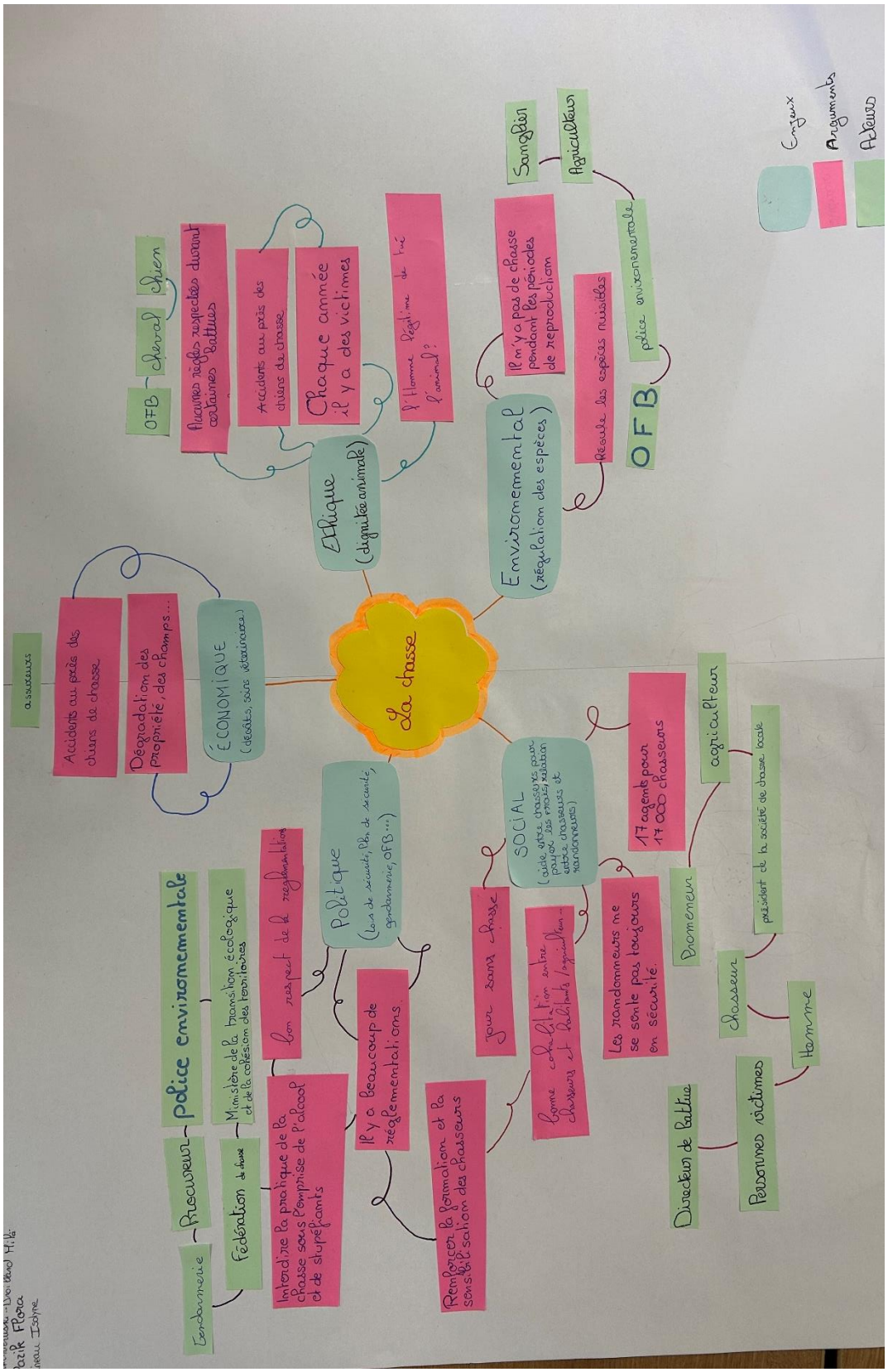
Annexe 22 : brouillon de la cartographie des controverses du groupe 2

(8.2.1.3 Les formes de complexité exprimées dans les productions des élèves (cartographies, enregistrement, compte rendu))



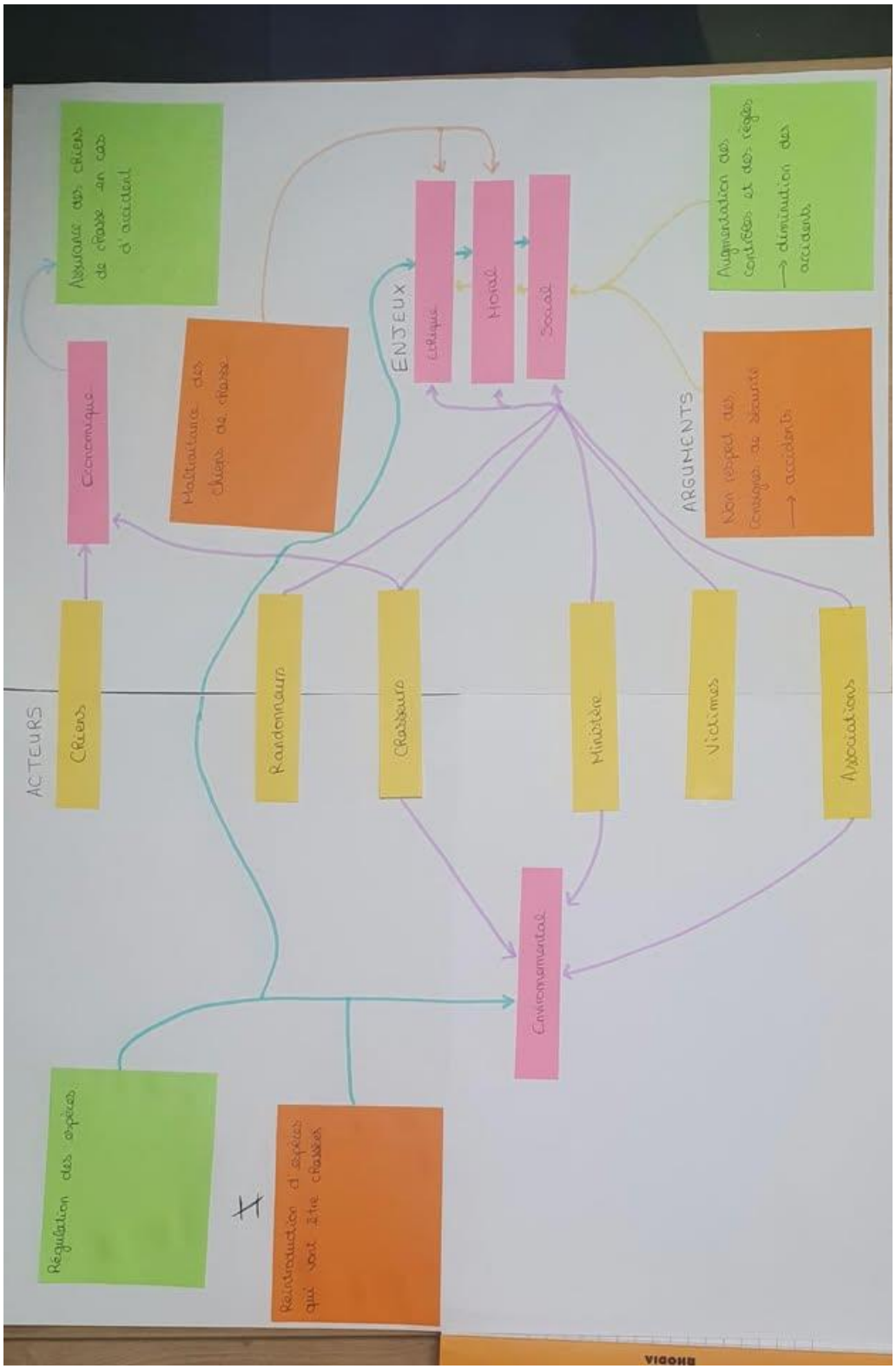
Annexe 23 : cartographie des controverses du groupe 4

(8.2.1.3 Les formes de complexité exprimées dans les productions des élèves (cartographies, enregistrement, compte rendu))



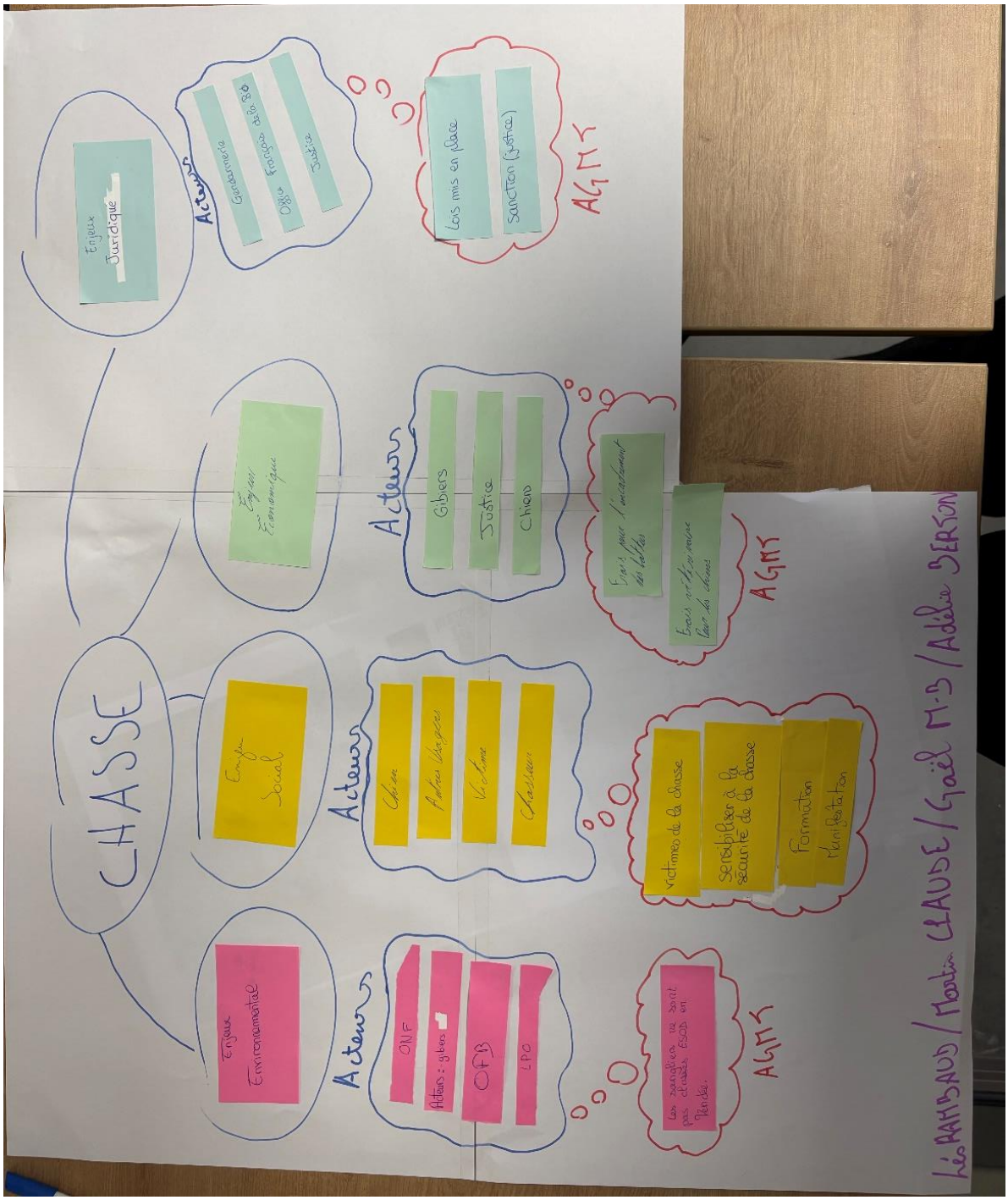
Annexe 24 : cartographie des controverses du groupe 3

(8.2.1.3 Les formes de complexité exprimées dans les productions des élèves (cartographies, enregistrement, compte rendu))



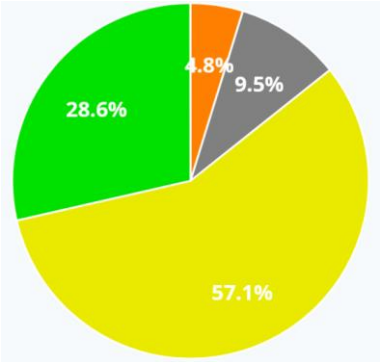
Annexe 25 : cartographie des controverses du groupe 1

(8.2.1.3 Les formes de complexité exprimées dans les productions des élèves (cartographies, enregistrement, compte rendu))



Annexe 26 : récapitulatif de la question 11 du post questionnaire (prise en compte de la crédibilité des sources)

(8.2.2.1 Prise en compte de la qualité des informations (Annexe 26 ; Annexe 27))

	Chasseur ou famille chasseur			Pas d'affinité chasseur		Total
Question	**« Lors du travail sur le corpus documentaire, as-tu pris en compte la fiabilité et la véracité des sources utilisées ? »**					
D'accord	1	2		2	1	**6**
Plutôt ok	1	6		4	1	**12**
Neutre	1	1		0		**2**
Plutôt pas ok	1			0		**1**
Pas d'accord	0			0		**0**
Total	**3**	**9**	**1**	**6**	**2**	**21**
Graphique						**21**

Fille **Garçon** **Autre**

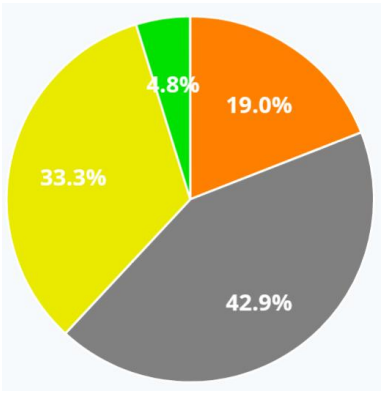
Annexe 27 : récapitulatif de la question 12 du post questionnaire (critères pour évaluer la crédibilité d'une source)

(8.2.2.1 Prise en compte de la qualité des informations (Annexe 26 ; Annexe 27))

Critères	Chasseur ou famille chasseur			Pas d'affinité chasseur		Total
	Fille	Garçon	Autre	Fille	Garçon	
L'auteur ou l'organisme à l'origine du document	3	9	0	3	2	**17**
Le type de média (presse, vidéo, site institutionnel, association…)	2	4	0	2	0	**8**
Les sources ou données citées dans le document	3	6	1	5	1	**16**
La date de publication	2	4	0	2	1	**9**
La neutralité apparente du discours	2	3	0	1	0	**6**
Je n'ai pas vraiment utilisé de critères	0	0	0	0	0	**0**
Autre	0	0	0	1	0	**1**
Total	**12**	**26**	**1**	**14**	**4**	**57**

Annexe 28 : récapitulatif de la question 14 du post questionnaire (défendre un point de vue contraire à son avis)

(8.2.2.2 Ouverture à la diversité des points de vue (Annexe 28))

	Chasseur ou famille chasseur			Pas d'affinité chasseur		Total
Question	**« Défendre un point de vue avec lequel je n'étais pas forcément d'accord a été difficile. »**					
D'accord	0			1		**1**
Plutôt ok	1	4		2		**7**
Neutre	2	3	1	2	1	**9**
Plutôt pas ok	2			1	1	**4**
Pas d'accord	0			0		**0**
Total	3	9	1	6	2	**21**
Graphique						**21**

Fille **Garçon** **Autre**

Annexe 29 : récapitulatif des questions 8 et 9 du post questionnaire (les acteurs de la controverse)

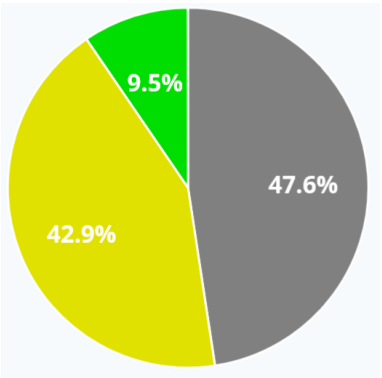
(8.2.3.1 Impartialité du raisonnement en fonction des acteurs (Annexe 29 ; Annexe 30))

Acteur	« Quel(s) acteur(s) t'a le plus marqué durant la séance ? »					Total	« Quel acteur t'a semblé le plus difficile à comprendre ? »					Total
	Chasseur ou famille chasseur			Pas d'affinité chasseur			Chasseur ou famille chasseur			Pas d'affinité chasseur		
Chasseur	0	4	0	1	1	**6**	1	1	0	2	1	**5**
Promeneur et autres usagers	0	3	0	3	0	**6**	0	1	1	0	0	**2**
Associations	1	2	1	2	0	**6**	1	1	0	0	0	**2**
Pouvoirs publics et institutions	0	1	0	0	0	**1**	0	2	0	0	0	**2**
Aucun	2	1	0	1	1	**5**	2	6	0	4	1	**13**
Autre	0	0	0	1	0	**1**	0	0	0	0	0	**0**
Total	**3**	**11**	**1**	**8**	**2**	**25**	**4**	**11**	**1**	**6**	**2**	**24**

Fille **Garçon** **Autre**

Annexe 30 : récapitulatif de la question 10 du post questionnaire (légitimité des arguments des acteurs)

(8.2.3.1 Impartialité du raisonnement en fonction des acteurs (Annexe 29 ; Annexe 30))

	Chasseur ou famille chasseur			Pas d'affinité chasseur		Total
Question	**« Selon toi, les arguments de chaque acteur sont légitimes. »**					
D'accord ■	2			0		**2**
Plutôt ok ■	6	1		1	1	**9**
Neutre ■	3	1		5	1	**10**
Plutôt pas ok ■	0			0		**0**
Pas d'accord ■	0			0		**0**
Total	**3**	**9**	**1**	**6**	**2**	**21**
Graphique						**21**

Fille ■ **Garçon** ■ **Autre** ■

Annexe 31 : récapitulatif de la question 16 du post questionnaire (utilité du travail de cartographie)

(8.2.3.2 Le rôle joué par la co-construction de la cartographie des controverses (Annexe 31))

« La cartographie des controverses m'a aidé à : »	Chasseur ou famille chasseur			Pas d'affinité chasseur		Total
	Fille ■	Garçon ■	Autre ■	Fille ■	Garçon ■	
Identifier différents acteurs	2	5	1	2	1	11
Comprendre des arguments opposés	2	7	0	2	1	12
Nuancer mon opinion personnelle	3	4	0	3	0	10
Distinguer faits et opinions	1	1	0	3	0	5
Prendre du recul sur un sujet sensible	2	7	0	3	0	12
Cela ne m'a pas vraiment aidé	0	0	0	1	0	1
Total	**10**	**24**	**1**	**14**	**2**	**51**

Annexe 32 : représentation de la carte mentale réalisée au tableau avec les élèves lors de la séance 1

(9 La discussion)

