

Questions socialement vives, débats scientifiques et débats éthico-politiques¹

2004

Alain Beitone

Professeur de sciences économiques et sociales

IUFM d'Aix-Marseille/Lycée Thiers (Marseille)

« Mais la recherche de la vérité n'est possible que si nous parlons clairement et simplement, et si nous évitons la technicité et les complications superflues. De mon point de vue, tendre à la simplicité et à la lucidité, c'est un devoir moral pour les intellectuels : le manque de clarté est un péché, la prétention est un crime »

K. Popper

La connaissance objective (1972)

Payot, 1991, (p. 99)

Introduction : Le débat en éducation

Depuis quelque temps, la question du débat en éducation fait l'objet de contributions diverses (colloques, articles, etc.). Débats scientifiques dans la classe, débats philosophiques (Tozzi, 2003), débats en ECJS, argumentation en français, débats sur des questions « socialement vives », les approches sont diverses, mais en fait ce rôle du débat en éducation a une double dimension :

- former au débat, c'est former à la citoyenneté démocratique : car, comme le souligne Y. Sintomer « *la distanciation réflexive et l'échange argumenté sont au cœur de l'idéal normatif de la démocratie* » (Sintomer, 1999, p. 178).
- pratiquer le débat, c'est favoriser l'appropriation des savoirs par les élèves, par une démarche d'investigation-structuration.

C'est dans ce cadre qu'est apparu le terme « questions socialement vives » qui a été utilisé à propos de l'ECJS, mais dont l'usage s'est rapidement étendu à propos de l'histoire, de l'économie, de l'enseignement agricole etc.

I. « Questions vives » et « questions socialement vives » : quelques précisions

Le terme « questions vives » a été utilisé par Y. Chevallard lors du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », il oppose les questions vives aux savoirs moribonds. Le terme « questions vives » s'inscrit donc dans une préoccupation relative au sens des savoirs. Il s'agit pour Chevallard de rappeler que tout savoir est une réponse à une ou des questions et que trop souvent on procède à une « monumentalisation » des savoirs qui sont enseignés pour eux-mêmes alors que l'on a perdu la mémoire des questions auxquelles ces savoirs répondent. En ce sens, les questions vives ne désignent pas un domaine particulier de l'enseignement, elles sont au cœur de tout enseignement. L'exercice de la vigilance épistémologique devrait conduire, dans la confection des programmes comme dans l'organisation de l'étude, à ne mettre en oeuvre que des savoirs qui répondent aux questions vives que l'on a décidé d'étudier. En ce sens, par exemple, « les revenus », n'est pas une question vive (c'est un thème que la pratique scolaire courante va couvrir par une liste de savoirs constituant autant de sujets d'étude). Par contre, « La mondialisation a-t-elle conduit

¹ Une version légèrement différente de ce texte a été publiée dans Les Cahiers Pédagogiques n°47 novembre 2004

à un creusement des inégalités de revenus en France depuis le début des années 1980 ? » est une question vive. Partir de cette question conduit à définir les revenus, à poser le problème de la mesure des inégalités etc. donc à acquérir des savoirs à l'occasion de la formulation d'une série de questions et de la construction des réponses à ces questions.

Le terme « questions socialement vives » a, au départ, un autre sens (Alpe, 1999). Il désigne des questions qui sont jugées importantes par la société et qui font l'objet d'une controverse publique et de débats médiatiques, de telle façon que les élèves ont connaissance du caractère « vif » de la question posée. J'ai proposé de définir la spécificité de l'ECJS par le fait qu'il s'agit d'un enseignement dans lequel on prend pour point de départ des questions socialement vives. Par exemple, « Faut-il légaliser l'usage du cannabis ? » ou « Faut-il autoriser le mariage homosexuel ? » sont des questions socialement vives. « Les revenus » n'est pas une question socialement vive, par contre « Faut-il supprimer les minima sociaux ? » ou « Faut-il réduire l'éventail des rémunérations ? » sont des questions socialement vives.

Traiter de telles questions au sein de l'école renvoie à une double dimension :

- la réponse à de telles questions suppose la mobilisation de savoirs (Quels sont les effets du cannabis sur l'organisme ? les minima sociaux conduisent-ils à l'apparition de trappes à pauvreté ou à inactivité ? etc.).
- en dernière analyse, il s'agit de se prononcer sur des questions qui relèvent de la « guerre des dieux » (Weber, 1919/1959) ou de la rationalité des valeurs (Boudon, 1995 ; Mesure, 1998)².

Selon moi, les « questions socialement vives », telles qu'elles sont traitées dans l'école, sont des questions :

- **qui sont débattues dans la société,**
- **qui sont adoptées comme point de départ d'une activité d'apprentissage,**
- **dont l'étude nécessite la mobilisation de savoirs puisés dans une ou plusieurs disciplines,**
- **qui renvoient à des choix éthiques et politiques.**

II. Vérité et justification

Afin d'éviter les risques du relativisme, il importe de distinguer soigneusement deux types de questions radicalement différentes.

- D'une part, il existe des questions dont la réponse relève de la vérité. Par exemple : « Pourquoi les dinosaures ont-ils disparu ? », « L'augmentation de la productivité est-elle un facteur de chômage ? », « Le gouvernement de Vichy a-t-il joué un rôle actif dans la déportation des juifs ? » etc. Pour répondre à ces questions, il faut réaliser un « parcours d'étude et de recherche », dont l'objectif est de valider (provisoirement) une réponse vraie à ces questions. Il est possible que la réponse soit inconnue ou qu'elle ne fasse pas l'objet d'un consensus (par exemple à propos de la disparition des dinosaures). Mais la vérité est l'horizon régulateur de ces activités de recherche. La probité intellectuelle impliquant dans certain cas de faire le point sur les controverses, les incertitudes, l'existence d'une compétition entre plusieurs voies de recherche. Mais ces questions ne sont pas des questions d'opinion ou de choix portant sur les valeurs ou les orientations politiques. Par exemple, la pluralité

² Dans « *Le savant et le politique* », M. Weber affirme qu'il existe des conflits fondamentaux concernant les valeurs et les choix politique et qu'il n'est pas possible de trancher ces choix sur une base rationnelle. Ces conflits renvoient à l'éternelle « guerre des dieux », les responsables politique, en particulier doivent décider d'opter pour telle ou telle orientation (l'ordre ou la liberté, l'égalité ou la compétition etc.). On parle à ce propos de décisionnisme. A l'opposé, de nombreux philosophes et sociologues considèrent qu'il est possible de fonder en raison les choix portant sur les valeurs, ils refusent donc le relativisme et parlent d'une rationalité des valeurs.

des paradigmes en sciences économiques n'est pas contradictoire avec le fait que les rapports entre productivité et chômage constitue une question de fait.

- D'autre part, il existe des questions qui relèvent de choix éthiques et politiques. Par exemple, la question « Faut-il reconnaître par la loi l'homoparentalité ? » ou bien la question « Faut-il subventionner la presse d'opinion afin de favoriser le pluralisme ? » sont des questions de ce type. Bien évidemment, de telles questions supposent la mobilisation d'un certain nombre de savoirs, mais elles supposent *in fine*, un choix normatif. La formulation de ce choix peut relever du décisionnisme (la « guerre des dieux » de Max Weber) ou de la rationalité des valeurs. Mais dans tous les cas, il s'agit de formuler des énoncés qui sont radicalement différents des énoncés qui répondent à des questions scientifiques.

Il faut donc distinguer clairement les questions qui relèvent de la recherche du vrai et celles qui relèvent de la recherche du juste. Dans cette perspective, les travaux récents d'Habermas (2001, 2003) me semblent offrir un point d'appui très précieux.

II. Le débat

Qu'il s'agisse de questions scientifiques ou de questions éthiques et politiques, le débat joue un rôle décisif dans l'élaboration des réponses. Après de très nombreux auteurs (Bachelard, Popper, Kuhn), P. Bourdieu a insisté tout au long de sa vie scientifique sur la fécondité des controverses scientifiques. Depuis « Le métier de sociologue » jusqu'à « Science de la science et réflexivité », Bourdieu n'a cessé de souligner qu'un champ scientifique était un espace social où l'on s'entend sur l'enjeu des désaccords et sur les moyens de les surmonter et sur rien d'autre (en particulier pas sur une orthodoxie). Les règles du champ scientifique sont telles que, quelles que soit les motivations ou les arrière-pensées des participants, ils ne peuvent s'imposer que par la « force du meilleur argument ». Ni l'argument d'autorité, ni le terrorisme intellectuel n'ont leur place dans le champ scientifique.

S'agissant du débat éthique et politique, c'est vers Habermas que l'on peut se tourner. L'éthique de la discussion implique elle aussi, le respect d'un certain nombre de règles et notamment la volonté d'inclure tous les participants potentiels, le refus du recours à la contrainte, l'orientation vers l'entente. Il est donc possible, par l'usage public de la raison, par l'échange d'arguments, de fonder des choix moraux et politiques. En ce sens Habermas, comme Boudon, s'oppose au décisionnisme.

Il existe donc, dans le cadre des activités scolaires liées au débat, des apprentissages qui peuvent se réaliser dans les débats scientifiques, comme dans les débats sur les questions éthiques et politiques. Il faut faire éprouver par les élèves, l'intérêt de l'idéal régulateur que constitue la « situation idéale de parole » de Habermas³.

Mais il existe aussi des spécificités de chaque type de débat. Habermas l'a bien montré : « *Nous ne devons pas assimiler les énoncés moraux, nous indiquant ce que nous devons faire, à des énoncés descriptifs, nous indiquant la façon dont les choses se présentent à nous dans leurs relations réciproques. (...) Tandis que la vérité d'une proposition exprime un fait, nous ne trouvons pas, dans le cas des jugements moraux, d'équivalent établissant, par rapport à une situation donnée, un état de choses.* » (Habermas, 2003, pp. 75-77).

³ La « situation idéale de parole » est elle-même une norme au regard de laquelle nous pouvons évaluer les échanges d'arguments qui se déroulent dans divers contextes. Elle est caractérisée par les traits suivants : « *une publicité généralisée, l'inclusion de tous, une participation de tous à égalité de droits, l'immunisation contre les contraintes externes ou internes, ainsi que l'orientation des intéressés vers l'entente (et donc vers des déclarations sincères).* » (Habermas, 2001, p. 191)

Je propose pour résumer la distinction entre débat sur les questions socialement vives et débat scientifique le tableau ci-dessous.

	Débat sur une question socialement vive	Débat scientifique
Points communs	Apprentissage de l'argumentation Construction d'une situation idéale de parole Rationalité communicationnelle	
Différences	Porte sur des choix éthiques et politiques	Porte sur des propriétés du monde objectif
Horizon	Justesse (ou validité)	Vérité

Bibliographie

Alpe Y. (1999), « *Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société : questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques* », Document de travail, IUFM d'Aix-Marseille, novembre 1999.

Boudon R. (1995), **Le juste et le vrai : études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance**, Fayard

Bourdieu P. (2001), **Science de la science et réflexivité**, Editions Raison d'agir

Chevallard Y. (1997), « *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui* », Actes du colloque **Défendre et transformer l'école pour tous**, Marseille 3,4, 5 octobre 1997. (Les Actes de ce colloque sont disponibles sur un CD-Rom diffusé par l'IUFM d'Aix-Marseille)

Habermas J. (2001), **Vérité et justification**, Gallimard

Habermas J. (2003), **L'éthique de la discussion et la question de la vérité**, Grasset

Astolfi J.P. (dir.) : **Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers**, ESF

Sintomer Y. (1999), **La démocratie impossible ? Politique et modernité chez Weber et Habermas**, La Découverte, Coll. Armillaire

Tozzi M. (2003), « *Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation* ». Article pour la revue TREMA (IUFM de Montpellier) disponible sur <http://pratiquesphilo.free.fr>

Weber M. (1919/1959), **Le savant et le politique**, Préface de R. Aron, UGE, Coll. 10-18