

**« Enseigner des questions socialement vives »  
Note sur quelques confusions**

Alain Beitone  
Professeur de sciences économiques et sociales  
IUFM d'Aix-Marseille/Lycée Thiers (Marseille)

Contribution présentée à la 7<sup>ème</sup> biennale de l'éducation et de la formation  
Lyon 15 avril 2004

*« 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)

Il faudrait avoir le temps de se livrer à une généalogie du terme « questions socialement vives ». Constatons simplement qu'il est aujourd'hui assez largement utilisé dans le cadre de certains débats relatifs à l'enseignement. Comme il arrive souvent, l'extension de l'utilisation a conduit à des glissements sémantiques dont certains semblent préoccupants. Cette réflexion sur les « questions socialement vives » est, de plus, assez souvent mise en relation avec la pratique du débat dans la classe<sup>1</sup>. Or, la question du recours au débat, comme activité proposée aux élèves, est un thème important des réflexions actuelles sur l'éducation et les pratiques de classe (Tozzi, 2003, Simonneaux, 2003). Nous tenterons de préciser la définition de l'expression « questions socialement vives » et d'en apprécier la portée, puis nous nous demanderons quelle est la place et la nature du débat (ou de la discussion) dans l'enseignement.

## **I. Des savoirs et des questions**

### **a) « Questions vives et savoirs moribonds », l'approche d'Y. Chevallard**

Le concept de « question vive » est utilisé par Y. Chevallard dans sa communication au colloque « Défendre et transformer l'école pour tous » (Chevallard, 1997). Dans la

---

<sup>1</sup> Le colloque organisé par l'IUFM et l'Université Paul Valéry à Montpellier en mai 2003, « La discussion en éducation et en formation » est révélateur de cet intérêt pour le débat. Dans l'appel à communication pour ce colloque, le comité d'organisation distingue diverses pratiques relevant de la discussion : « *débat argumenté en éducation civique juridique et sociale, argumentation en français, discussion philosophique à différents niveaux, questions vives en sciences économiques et sociales, débat scientifique en mathématiques et sciences expérimentales* ». Cette réduction des « questions vives » aux SES est un exemple des dérives sémantiques que nous nous proposons d'examiner dans cet article.

perspective anthropologique du didactique, Chevallard est conduit à rappeler que tout savoir est toujours une réponse à une question, mais que dans le cadre de l'institution scolaire (elle même inséparable du système social dans son ensemble), il arrive que les questions auxquelles les savoirs répondent sont oubliées, de sorte que les savoirs enseignés sont « *fréquemment, fermés sur eux-mêmes, frappés d'autisme épistémologique, et en particulier devenus muets sur leurs raisons d'être* ». On assiste alors à la mise en place d'un « *rapport rituel-fétichiste à des œuvres moribondes* » (Chevallard, 1997). On est confronté dans ce cas à une crise curriculaire qui nécessite une refondation des contenus enseignés qui suppose le choix des questions vives sur lesquelles porte l'enseignement et la production/diffusion des savoirs qui répondent à ces questions. Le choix des questions vives auxquelles l'école doit contribuer à apporter des réponses est, du point de vue de Chevallard, l'enjeu d'un débat de société qui doit déboucher sur un « *pacte national d'instruction* ». Chevallard précise qu'un « *pacte d'instruction mobilisateur (...) ne se bâtit pas sur une liste a priori de savoirs (ou, plus généralement d'œuvres) mais sur une liste de questions sur lesquelles ceux qui nouent le pacte sont d'accord pour s'instruire.* » (Chevallard, 1997)

Aux yeux de Chevallard donc, tout savoir enseigné doit (ou devrait) être une réponse à une « question vive ». Il a utilisé aussi l'expression « question ombilicale » pour bien souligner le caractère essentiel de telles questions. L'étude des questions vives et des savoirs qui y répondent est donc une composante incontournable de toute recherche en didactique et l'on ne saurait définir comme un domaine particulier l'étude des questions vives<sup>2</sup>. Plus important encore, les questions vives sont liées à des savoirs précis et il semble difficile (sauf à retomber dans les ornières de la pédagogie générale) d'étudier les questions vives en soi, indépendamment des savoirs qui peuvent aider à répondre à ces questions.

## **b) Questions socialement vives et mise en place de l'ECJS**

Nous avons utilisé l'expression « question socialement vive » à l'occasion d'un stage du Plan National de Formation, relatif à l'Education Civique Juridique et Sociale qui s'est tenu à Lyon en décembre 1999 (Beitone, 1999). Nous nous étions appuyé pour cela sur une définition élaborée par Y. Alpe et qui figurait à l'époque dans un « papier de travail » :

« *Nous appellerons « question socialement vive » une question qui possède les caractéristiques suivantes :*

- *elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire),*
- *elle renvoie aux représentations de ces acteurs,*
- *elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société,*
- *elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. »* (Alpe, 1999).

Cette définition nous semblait opérationnelle pour aborder l'Education Civique Juridique et Sociale. En effet, nous avons défendu le point de vue selon lequel, comme tout enseignement scolaire, l'ECJS devait viser l'appropriation de savoirs par les élèves. La différence avec l'approche disciplinaire résidait, selon nous, dans l'entrée par des « questions socialement vives », c'est à dire par des questions faisant l'objet d'un débat dans la société, les savoirs étant mobilisés pour contribuer à l'étude de ces questions socialement vives qui relèvent, en dernière analyse de choix éthiques et politiques. C'est pourquoi, dans

---

<sup>2</sup> Nous sommes donc en désaccord avec A. Legardez et Y. Alpe qui considèrent pour leur part que les questions socialement vives sont « un champ spécifique d'étude » au sein de la didactique (Legardez et Alpe, 2001). Ces auteurs se heurtent d'ailleurs immédiatement à une difficulté, ils précisent donc qu'ils étudient des « questions sociales socialement vives » et qu'il existe des questions « historiques socialement vives », des « questions biologiques socialement vives » etc. Dès lors le « domaine d'étude spécifique » recouvre l'ensemble des disciplines et des apprentissages, soit l'ensemble de la didactique...

cette même contribution nous faisons référence à la fois à M. Weber (à propos de la « neutralité axiologique » et du « polythéisme des valeurs ») et à J. Habermas (à propos de « l'éthique de la discussion »). Ce qui nous semblait important, dans la définition proposée par Y. Alpe c'était donc essentiellement les deux derniers alinéas, dans la mesure où tous les savoirs scolaires renvoient à des représentations et où la question des pratiques sociales ne nous semble pas non plus spécifique des « questions socialement vives ».

Par exemple, si l'on travaille en ECJS sur des sujets comme « La mise en place de centres éducatifs fermés est-elle une réponse adaptée à la délinquance juvénile ? » ou encore « Faut-il interdire le port de tout signe religieux à l'école ? », on est en présence de « questions socialement vives » au sens où nous proposons d'utiliser ce terme. C'est-à-dire que l'on est en présence de questions qui font l'objet d'un débat « vif » dans la société, débat qui s'exprime notamment, mais pas exclusivement, au niveau des médias. 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 (sociologie de la délinquance, histoire de la laïcité, jurisprudence du Conseil d'Etat à propos du port des insignes religieux à l'école, histoire des politiques pénales 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).

Dans cette perspective les « questions socialement vives », telles qu'elles sont traitées dans l'école, sont des questions qui :

- sont débattues dans la société,
- 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,
- renvoient à des choix éthiques et politiques.

### **c) « Questions sociales socialement vives » : un glissement problématique**

Dans leur réflexion sur les questions socialement vives, Y. Alpe et A. Legardez ont progressivement infléchi leur définition. Traitant spécifiquement de l'enseignement des disciplines qui relèvent des sciences sociales (donc des « questions sociales socialement vives »), ils donnent comme exemple : les revenus, l'intégration, l'entreprise et son environnement, la motivation du personnel (Legardez et Alpe, 2001). Cette liste laisse perplexe : on voit mal quel débat médiatique, quel enjeu social, porte sur « la motivation du personnel ». S'agissant des revenus, les débats portent plutôt sur l'inégalité des revenus, l'ampleur légitime de la redistribution, la justice sociale. Dans notre esprit la question « Faut-il accroître l'inégalité des revenus pour améliorer l'efficacité économique ? » est une question socialement vive, « les revenus » est, au mieux, un item assez imprécis d'un programme d'enseignement.

Plus fondamentalement, ces auteurs précisent que certaines questions relevant des enseignements économiques, sociologiques et de gestion sont des questions techniques et ne sont donc pas « socialement vives ». Ils donnent à ce propos l'exemple de la comptabilité nationale. Là encore, on ne peut que rester perplexe. Certes l'intitulé « la comptabilité nationale » n'est pas une question socialement vive, par contre, la question « Les problèmes liés à l'environnement et aux ressources naturelles sont-ils pris en compte de façon satisfaisante dans la comptabilité nationale ? » est manifestement une question socialement vive. Cette question est en effet à la base de toute la critique formulée par les écologistes à l'encontre des mesures de la richesse qui sont habituellement utilisées. Cela renvoie bien à des questions techniques, mais qui sont en même temps « socialement vives ». On peut mettre en évidence une situation comparable à propos de la comptabilité privée. Pendant longtemps, la question des normes comptables a pu apparaître comme une question technique par excellence. L'affaire Enron et quelques autres ont montré que les normes techniques et le contrôle du respect de ces normes (rôle des cabinets d'audit) étaient des questions sociales qui sont devenues très vives et dont le débat public s'est emparé.

Selon nous une question n'est pas « socialement vive » par nature, elle devient ou cesse d'être socialement vive en fonction des débats qui traversent la société de façon suffisamment audible pour avoir un impact sur les apprentissages des élèves. Par exemple, un professeur de SVT qui utilisait il y a trente ans l'expression « couche d'ozone » avait très peu de chance de susciter la moindre réaction chez les élèves. Aujourd'hui, il est très probable que certains des élèves au moins établiront un lien avec le « trou » dans la couche d'ozone, les dangers que ce trou présente pour la planète, l'éventuel « rebouchage du trou », peut-être certains feront-ils même le lien avec les CFC etc. La couche d'ozone est devenue une question socialement vive (de même que les OGM, le réchauffement de la planète ou le clonage). Notons au passage que toutes ces questions étaient étudiées par les disciplines de référence bien avant qu'elles ne deviennent socialement vives et qu'elles étaient indiscutablement des « questions vives » au sens de Chevallard. Notons aussi que ces questions sont étudiées par les sciences de la nature et qu'elles n'en sont pas moins des questions sociales (comme le montre, par exemple, les arrachages de plantes transgéniques par des militants qui se réclament de l'altermondialisme).

A. Legardez et Y. Alpe sont conduits à proposer une nouvelle définition des « questions sociales socialement vives » :

*« Ce sont des questions vives dans la société :*

*Ce sont des questions « de société » qui interpellent les pratiques et/ou les représentations sociales des acteurs scolaires ; elles représentent un enjeu pour la société (globalement ou dans l'une de ses composantes) et suscitent des débats voire des conflits ; elles font souvent l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement connaissance.*

*Ce sont des questions vives dans les savoirs de référence :*

*Elles relèvent du domaine des « sciences sociales » et elles donnent lieu à des débats souvent vifs dans les savoirs savants et/ou les pratiques sociales de référence ; pour la plupart d'entre elles, plusieurs systèmes explicatifs (paradigmes) sont en concurrence. »* (Legardez et Alpe, 2001)

Si la première partie de la définition (questions vives dans la société) correspond en gros à la définition de Y. Alpe (1999), l'introduction de la deuxième composante (questions vives dans les savoirs de référence) pose de redoutables problèmes.

Notons tout d'abord que certaines questions peuvent faire l'objet de vifs débats dans les savoirs de référence et pas dans la société. Par exemple, à propos de la comptabilité nationale, la commission des Nations Unies qui a mis au point l'actuel Système Elargi de Comptabilité Nationale a été traversée par un long débat sur la prise en compte de l'investissement immatériel dans la mesure de la Formation Brute de Capital Fixe. Chacun peut constater que ce vif (et important) débat scientifique n'a guère fait l'objet d'un débat dans la société et dans les médias de masse. A l'inverse, des questions peuvent faire l'objet d'un vif débat social, alors qu'elles ne font pas l'objet d'un débat scientifique. L'astrologie donne lieu à d'innombrables publications et à des débats enflammés, mais aucun astronome n'accorde le moindre crédit à ces questions, sauf pour montrer que les discours médiatiques des astrologues reposent sur des erreurs grossières à propos de l'astronomie et de la position des planètes (Charpak et Broch, 2002).

Mais il y a plus grave : en rapprochant ainsi deux types de questions qui sont radicalement différentes (débat social et débat scientifique) on introduit une confusion et on ouvre les vannes au relativisme. On risque en effet de conduire les élèves à confondre les énoncés de type normatif (à propos desquels on peut développer une argumentation rigoureuse) et les énoncés de type positif (qui relèvent de la recherche du vrai).

## **II. Débat social, débat scientifique : les risques du relativisme**

Les débats de société (les « questions socialement vives » au sens où nous utilisons ce terme) sont essentiellement de type normatif. « Faut-il mettre en place le PACS ? », « Faut-il reconnaître l'homoparentalité ? », « Faut-il dépénaliser l'usage du cannabis ? », « Faut-il autoriser le clonage humain à des fins thérapeutiques ? », « Faut-il doter l'Union Européenne

d'une constitution et alors de quel type ? », « Faut-il autoriser les OGM ? », etc. Pour répondre à de telles questions (qui ont souvent été retenues comme sujet de débat argumenté en ECJS), il est certes nécessaire de faire appel à des connaissances positives (« Qu'est-ce qu'un Etat fédéral ? », « Quels sont les effets du cannabis sur l'organisme humain ? », etc.) mais il faut aussi (et surtout), en fin de compte, faire des choix axiologiques. Comment fonder de tels choix ? Trois grands types de réponses existent :

- on peut considérer qu'il existe un ordre naturel auquel il faut se conformer. Les choix axiologiques et le droit positif doivent donc être au service de cet ordre naturel. C'est la position, par exemple, de ceux qui condamnent le recours à l'avortement ou l'homosexualité comme actes « intrinsèquement désordonnés ».
- on peut considérer que, même si de nombreux débats sont possibles et nécessaires, les choix axiologiques et politiques relèvent en dernière analyse de la « guerre des dieux ». Le politique doit trancher dans les positions en présence et la façon dont il tranche ne relève pas de l'argumentation rationnelle. Ce décisionnisme de M. Weber, que l'on a parfois taxé de relativisme voire de nihilisme, explique l'accent mis par ce dernier sur la nécessaire « neutralité axiologique » de l'enseignant.
- la troisième conception est cognitiviste, elle considère que les choix portant sur les valeurs relèvent de l'argumentation rationnelle. Une proposition exprimant un choix moral et politique sera considérée comme valide, dans cette perspective, si elle fait l'objet d'un consensus au sein d'une communauté idéale de parole. On aura reconnu là, les thèses de J. Habermas<sup>3</sup>.

Ces débats éthiques et politiques doivent être soigneusement distingués des débats scientifiques qui visent à produire des énoncés vrais. L'importance de cette distinction est soulignée par Habermas : « *les prétentions à la validité morale ne connaissent pas le rapport au monde objectif qui caractérise les prétentions à la vérité. Du même coup, elles sont privées de tout point de repère qui transcende la justification.* » (Habermas, 2001, p. 223). Invité à préciser sa position à l'occasion d'une conférence donnée à Paris, Habermas ajoute : « *L'éthique de la discussion explique le contenu cognitif de nos énoncés moraux sans se référer à un ordre moral évident composé de faits moraux qui s'offriraient à la possibilité d'une description. 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).

Le point commun des deux types de débats, c'est le recours à la justification par l'échange public d'arguments. Comme le souligne Habermas à de nombreuses reprises, le « tournant linguistique » nous interdit toute illusion empiriste quant à une « réalité » à l'égard de laquelle chaque individu pensant pourrait juger de la véracité des conjectures qu'il formule. On passe de l'individu singulier au groupe, de la confrontation au réel menée en solitaire à l'activité communicationnelle collective. C'est sur une base intersubjective que nos énoncés peuvent prétendre à la validité. Mais il existe une différence essentielle entre les deux types d'énoncés. Dans le cas des jugements moraux, la prétention à la validité ne peut être renforcée que par l'extension des contextes de justification, c'est à dire que celui qui formule un jugement moral prétendant à la validité doit être prêt à justifier cette prétention à la validité, c'est à dire à argumenter, au sein d'une communauté toujours plus large. Dans le cas des énoncés portant sur les faits, Habermas adopte un point de vue réaliste : il existe un monde indépendant de nos descriptions. Il adopte aussi une conception correspondantiste de la vérité (il montre aussi les insuffisances d'une conception de la vérité-cohérence). Cette conception trouve notamment son origine dans notre expérience quotidienne : « *Nous ne mettrions jamais les pieds sur un pont, n'utiliserions jamais de voiture, n'accepterions pas de*

---

<sup>3</sup> Sur l'opposition entre Weber et Habermas à propos de la démocratie, la référence incontournable est le livre de Y. Sintomer (1999).

*subir une opération, ne goûterions aucun met savoureux, si nous ne pensions que les connaissances chaque fois mises en application étaient confirmées et que les hypothèses utilisées au cours de la fabrication et de la mise en œuvre étaient vraies. Le besoin performatif de certitude pratique exclut en tout cas toute réserve de principe à l'égard de la vérité, bien que nous sachions, dès que les pratiques naïves sont suspendues, que la vérité ne peut être honorée que par la discussion et donc dans le cadre du contexte de justification chaque fois approprié.* » (Habermas, 2001, p. 188).

Ce « noyau réaliste » de la théorie de la connaissance d'Habermas ne le conduit évidemment pas à une conception positiviste. Il adopte même explicitement une conception réfutationniste : un énoncé serait vrai « *si et seulement si – dans les conditions pragmatiques exigeantes d'une discussion rationnelle, c'est-à-dire dans une situation épistémique idéale – il résistait à toute tentative d'invalidation.* » (Habermas, 2001, p. 300).

On notera que la position d'Habermas n'est pas très éloignée du rationalisme critique tel que le présente R. Nadeau : « *Le rationalisme critique soutient que nous pouvons déceler l'erreur et l'éliminer par la critique incessante de toutes les suppositions, conjectures, hypothèses et théories, que celles-ci aient été formulées par les autres ou par nous mêmes.* » (Nadeau, p. 585). On trouve chez Popper des formules assez proches de celles qu'utilisera bien plus tard Habermas<sup>4</sup> : « *assez paradoxalement, l'objectivité est étroitement liée au caractère social de la méthode scientifique, du fait que la science et l'objectivité scientifique ne résultent pas (et ne peuvent pas résulter) des tentatives d'un savant individuel pour être « objectif », mais de la coopération amicalement hostile de nombreux savants. L'objectivité scientifique peut être décrite comme l'intersubjectivité de la méthode scientifique.* » (Popper, *La société ouverte et ses ennemis*, 1945, cité par Bourdieu, 2001, p. 162)

C'est donc sur la base de la distinction, développée par Habermas, entre justesse et vérité qu'il nous semble nécessaire de distinguer soigneusement entre les débats de société (ayant pour enjeu des choix normatifs et politiques) et les débats scientifiques (ayant pour enjeux la formulation et la corroboration d'énoncés vrais). Si on ne fait pas cette distinction, on risque, comme le souligne Habermas, de confondre croyance et savoir, apprentissage et endoctrinement.

Le fait que, dans une société caractérisée par le « polythéisme des valeurs », existent des conceptions différentes de la « vie bonne » conduit nécessairement à la recherche de l'entente portant sur des règles de juste conduite (l'accord porte sur le juste et non sur le bien)<sup>5</sup>. « L'espoir de la discussion » réside précisément dans l'idée qu'il est possible de créer des conditions assez proches des conditions idéales de communication pour que les règles produites sur la base d'un échange public d'arguments soient les plus compatibles possibles avec la liberté individuelle et l'intégration de tous et de toutes à l'espace social.

Tout autre est l'enjeu des divergences au sein du champ scientifique. Ces divergences portent sur la connaissance de ce qui est, la production d'énoncés vrais. Or, comme le

---

<sup>4</sup> Cette proximité est soulignée par A. Boyer qui se demande si, au delà des questions politiques et des querelles de personnes, le débat entre Habermas et Popper n'est pas une querelle de famille (Habermas, 2003, p. 26). Habermas considère pour sa part qu'il a deux divergences centrales avec Popper : la conception déductive de la vérité que soutiendrait Popper et la conception décisionniste de Popper dans le domaine moral. Habermas se réclame à la fois du réalisme épistémologique et du constructivisme moral. (Habermas, 2003, pp. 27-29)

<sup>5</sup> En faisant référence au polythéisme des valeurs, j'utilise le vocabulaire de Max Weber, mais la question de savoir comment réaliser un entente (c'est-à-dire une société relativement stable) tout en reconnaissant la liberté individuelle et donc la pluralité des conceptions du bien est inhérente à la modernité. Dès lors que l'on renonce à un ordre social qui impose aux hommes et aux femmes la conformité aux idées admises, la soumission inconditionnelle au pouvoir politique, cette question se pose avec force. C'est ce qu'avait bien vu Spinoza : « *il faut nécessairement accorder aux hommes la liberté de jugement et les gouverner de telle sorte que, professant ouvertement des opinions diverses et opposées, ils vivent cependant dans la concorde* » (Spinoza, 1670/1965, p. 334)

souligne Bourdieu, « *la vérité est une* », y compris en sociologie. Bourdieu déplore « *une contamination de l'ordre scientifique par des principes de l'ordre politique et de la démocratie* » qui conduisent à penser que la vérité est plurielle. Pour lui, c'est la prétention des différents pouvoirs (politique, religieux, journalistique) « *à dire le vrai sur le monde social* » (Bourdieu, 2001, p. 145) qui conduit à considérer que la vérité est plurielle.

Bourdieu, comme Habermas et comme Popper, s'oppose donc au relativisme scientifique. Les controverses scientifiques contribuent à produire des énoncés vrais, alors que les débats éthiques et politiques conduisent à produire des prescriptions valides et donc compatibles avec la pluralité des conceptions du bien<sup>6</sup>.

L'assimilation, au sein des « questions sociales socialement vives » entre ce qui relève du débat social et ce qui relève du débat scientifique, ne peut avoir qu'une signification, l'adhésion à la conception dualiste inspirée de Dilthey. Ce dernier oppose en effet les sciences de la nature et les « science de l'esprit ». Au sein de ces dernières on ne peut, selon lui, distinguer jugement de fait et jugement de valeur. Si on adopte un tel point de vue, on est conduit à considérer que les débats scientifiques en sociologie et en science économique se réduisent à des divergences sur les valeurs<sup>7</sup>. Ou, pour le dire autrement que, dans les sciences sociales, on ne pourrait distinguer justesse et vérité.

Car on voit bien à l'inverse que, dans les sciences de la nature, la distinction s'impose. Des physiciens peuvent très bien s'accorder sur la vérité de propositions relatives à la production de déchets nucléaires à vie longue et s'opposer sur la question normative de savoir s'il est moralement acceptable de laisser aux générations futures des stocks de produits aussi durablement dangereux. Notre point de vue est que, dans les sciences sociales, la distinction entre justesse et vérité est aussi pertinente et aussi nécessaire que dans les sciences de la nature et qu'il faut donc soigneusement distinguer entre les débats portant sur les questions socialement vives et les débats scientifiques.

---

<sup>6</sup> La priorité du juste sur le bien est aussi une composante importante des travaux de J. Rawls. Rawls et Habermas ont d'ailleurs engagé une discussion féconde qui a conduit Habermas à souligner la proximité de leurs points de vue respectifs.

<sup>7</sup> Ce dualisme épistémologique s'exprime par exemple chez L. Simonneaux lorsqu'elle écrit : « L'éducation biotechnologique ne peut donc pas se limiter à la dimension cognitive, mais elle doit aussi prendre en compte les dimensions affectives et éthiques. Elle mobilise à cet effet des notions issues des sciences humaines : sociologie, économie, politique, droit, etc. » (Simonneaux, 2003, p. 181). On a bien l'impression que la dimension cognitive renvoie aux sciences de la nature qui fondent les biotechnologies et que les sciences sociales apportent la dimension affective et normative.

### III. Questions socialement vives et débat scientifique dans la classe

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, beaucoup de réflexions relatives aux apprentissages mettent aujourd'hui l'accent sur la place du débat, sur l'importance de l'oral, sur la nécessité de parler pour apprendre. Tout cela n'est pas sans rapport avec nombre de réflexions de la philosophie du XXe siècle (le « tournant linguistique » opéré notamment par L. Wittgenstein). Résumant une part importante des analyses de Habermas, Y. Cusset écrit : « *Parce que nous sommes des êtres parlants, parce que nous nous socialisons à travers l'usage du langage, parce que nous apprenons à justifier nos actions par des paroles, on peut dire que l'activité communicationnelle constitue une structure fondamentale de notre vie sociale.* » (Cusset, 2001, p. 47)

Quiconque formule un énoncé ayant une prétention à la validité est conduit à adopter comme horizon normatif une situation idéale de communication. Par exemple, je ne peux prétendre (sauf contradiction performative) avoir un droit à la parole sans reconnaître ce même droit à autrui

Cette situation idéale de parole est celle qui permet que le meilleur argument puisse l'emporter. Il faut pour cela que plusieurs conditions soient réunies : « *la forme de la communication doit assurer l'inclusion complète, ainsi qu'une participation à égalité des droits de toutes les personnes concernées, participation qui doit être exempte de contrainte et orientée vers l'entente.* » (Habermas, 2001, p. 217).

Ce contexte de communication s'impose à la fois pour les débats éthiques et pour les débats scientifiques. L'idée selon laquelle les énoncés scientifiques vrais sont le résultat de controverses scientifiques qui obéissent à des règles a été développée notamment par P. Bourdieu. Cette conception d'un champ scientifique qui n'est pas le cadre de l'activité des « travailleurs de la preuve » désintéressés, mais au contraire un champ de forces et un champ de luttes, n'est pas contradictoire, selon Bourdieu, avec la production de connaissances scientifiques valides. « *Le fait est acquis, construit, constaté dans et par la communication dialectique entre les sujets, c'est-à-dire à travers le processus de vérification, de production collective de la vérité, dans et par la négociation, la transaction et aussi l'homologation, ratification par le consensus explicitement exprimé (...) Le fait scientifique n'est complètement réalisé comme fait scientifique que lorsqu'il est fait pour la totalité du champ et que tout le monde a collaboré à en faire un fait connu et reconnu : par exemple, les récepteurs d'une découverte collaborent à sa vérification en essayant (en vain) de la détruire, de la réfuter. (...) Les adversaires collaborent au travail de vérification par le travail qu'ils font pour critiquer, corriger, réfuter.* » (Bourdieu, 2001, pp. 143-144)

Bourdieu fait d'ailleurs explicitement référence à Habermas à propos de ce fonctionnement du champ scientifique. Un champ scientifique est un univers dans lequel « *pour avoir raison, il faut faire valoir des raisons, des démonstrations reconnues comme conséquentes, et où la logique des rapports de force et des groupes d'intérêt est ainsi réglée que « la force du meilleur argument » (dont parle Habermas) a des chances raisonnables de s'imposer.* » (Bourdieu, 2001, p. 161). La « force intrinsèque » de l'idée vraie s'impose donc à travers la logique de concurrence et les contrôles mutuels qui caractérisent le fonctionnement du champ scientifique.

S'agissant de la conduite des apprentissages des élèves, les analyses d'Habermas et de Bourdieu présentent un grand intérêt. Elles montrent que les règles de la prise de parole, la capacité d'écoute des arguments adverses, la participation égale aux échanges d'arguments (entre filles et garçons notamment), le refus des arguments d'autorité et des pressions (menaces, moqueries, etc.) ne relèvent pas de la nécessité du maintien de l'ordre dans la classe, mais constituent un apprentissage essentiel aussi bien dans la perspective de la production du vrai que dans la perspective de la participation au débat démocratique permettant un accord sur le juste. L'école est donc parfaitement dans son rôle quand elle permet aux élèves de faire l'apprentissage de l'argumentation rationnelle et du débat

collectif, lorsqu'elle montre la nécessité de changer de point de vue face à la force de certains arguments.

Mais ces éléments communs à tout débat argumenté (qu'il s'agisse de la discussion philosophique, de l'interprétation d'un document historique, de la conception d'une expérience de physique permettant de départager des conjectures opposées etc.) ne doivent pas faire oublier la distinction exposée plus haut entre débat de société et débat scientifique. Le **débat de société** peut être utilisé dans le cadre scolaire de deux manières différentes au moins :

- D'une part, il peut constituer un élément de motivation, une occasion de faire exprimer aux élèves leurs opinions, leurs représentations, leurs savoirs préalables. Dans cette perspective, il n'est pas traité en tant que tel, il constitue un point de départ pour l'étude d'une question inscrite au programme d'étude. Les professeurs de SES utilisent fréquemment cette démarche. Mais on voit bien qu'un professeur de SVT peut faire référence au débat sur le clonage ou les OGM pour donner du sens aux apprentissages proposés aux élèves à propos de la génétique. Les « questions socialement vives » sont alors utilisées pour souligner (à travers leur caractère parfois passionnel) que les savoirs que l'on se propose d'étudier répondent bien à des questions vives.
- D'autre part (en particulier en ECJS et en philosophie) le débat de société peut être traité en tant que tel. On va s'emparer d'une question débattue dans la société et l'on va reprendre ce débat en classe en s'efforçant de mettre en œuvre une argumentation rationnelle dans le cadre d'une situation aussi proche que possible de la situation idéale de parole.

Dans les deux cas, on est confronté à la question du polythéisme des valeurs et de la neutralité axiologique. Bien souvent, même si l'on adopte l'idéal habermasien ou rawlsien d'un consensus, il faudra constater la persistance dans la classe de divergences fortes<sup>8</sup>. Le professeur devra alors s'efforcer de faire apparaître aussi clairement que possible la nature et le fondement des divergences et, sauf à succomber à la tentation du prophétisme, il ne pourra que prendre acte de ces divergences après avoir joué l'avocat du diable afin de pousser les tenants des divers points de vue à fonder au mieux leur position. L'une des raisons d'être de cette situation est que le débat dans la classe sur des questions socialement vives n'est pas le débat démocratique des décideurs politiques qui doivent apporter une réponse (politique, économique, institutionnelle) aux questions qui sont posées dans le débat public (il fallait réduire à 5 ans ou non le mandat présidentiel en France, voter ou non la destitution de Bill Clinton, ratifier ou non le Traité de Maastricht etc.). La classe n'est ni le lieu de recherche d'un consensus sur des valeurs qui divisent la société, ni le lieu de la décision politique. Elle est le lieu de l'apprentissage des règles et des exigences du débat fondé sur l'argumentation rationnelle.

Très différente est la situation de **débat scientifique dans la classe**. Celui-ci repose sur l'idée que l'élève pour s'approprier des connaissances, doit s'inscrire dans une logique d'investigation-structuration, qu'il doit partir d'un problème et chercher à le résoudre en formulant des conjectures. Dans ce cas, la classe simule le fonctionnement d'un champ scientifique, mais le professeur connaît la réponse vraie et les élèves savent que cette réponse vraie existe. Le professeur doit donc conduire l'activité de telle façon qu'en fin de compte les élèves parviennent à une conclusion qu'il pourra accepter puisqu'il est le garant du fondement épistémologique des savoirs qui sont à l'œuvre dans la classe. Certes, dans certains cas, pourront surgir des questions sur lesquelles le savoir scientifique n'a pas de réponse suffisamment robuste (par exemple « Pourquoi les dinosaures ont-ils disparus ? » ou « Comment prévoir les éruptions volcaniques ? »). Mais ces questions, à propos desquelles le professeur soulignera l'inachèvement des connaissances, sont très différentes des questions du type « Faut-il dépénaliser l'usage du cannabis ? » car dans ce dernier cas,

---

<sup>8</sup> Ces divergences ont de bonnes raisons d'exister comme le montre M. Walzer (2003)

on ne se trouve pas en présence d'une question portant sur la réalité objective, mais sur une question qui renvoie à un choix éthique et politique.

Il est très important de faire clairement percevoir aux élèves les deux types de débats, car ils n'ont que trop tendance, surtout dans les sciences sociales, à cultiver le relativisme. D. Gaxie, soulignait que l'enseignement des sciences sociales doit reposer sur une grande exigence épistémologique : *"Tout ceux qui enseignent les sciences sociales, devant quelque public que ce soit, ont une responsabilité particulière dans le contexte d'essayisme lettré dans lequel nous vivons, contexte intellectuel un peu mou dans lequel chacun peut dire ce qu'il pense, émettre une opinion parmi d'autres, aussi recevable que les autres. Il me semble que les sciences sociales, si elles se veulent vraiment des sciences, ne peuvent pas dire n'importe quoi et, il y a un certain nombre d'exigences épistémologiques qui impliquent par exemple de donner un sens précis aux mots, à ne pas rester dans le flou, à formuler des hypothèses, à les expliciter, à les confronter à la réalité et à y renoncer quand la réalité nous inflige des démentis, à la différence d'attitudes dogmatiques. S'il y a un message à faire passer, au delà des apprentissages ponctuels, c'est que sur la société, comme sur la nature, on ne peut pas dire n'importe quoi."* (Gaxie, 1994, p. 53).

Bien évidemment, cela ne signifie pas que l'un des types de débat est plus important ou plus légitime que l'autre. C'est pourquoi, la mise en place de l'ECJS qui institutionnalise le débat sur des questions socialement vives est une initiative importante et positive. Mais il faut clairement préciser aux élèves dans quel type de débat on se trouve.

Bien évidemment aussi, il est indispensable de mobiliser des savoirs constitués pour débattre des questions socialement vives, mais ces dernières ne peuvent être tranchées par des savoirs. La situation n'est pas symétrique car, en vertu du principe de neutralité axiologique, les jugements de valeur n'ont pas leur place dans le débat scientifique (même si le rapport aux valeurs intervient).

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

## Conclusion

Afin de faciliter la poursuite de la discussion, nous voudrions résumer nos propositions sous la forme d'un certain nombre de thèses soumises à la critique collective :

**1/ Il ne faut pas confondre « questions socialement vives » (au sens de questions qui font l'objet d'un débat de société) et « questions vives » (au sens d'enjeux cognitifs et épistémologiques).** Par exemple, les savoirs produits par Gregor Mendel étaient indiscutablement une réponse à une « question vive » (la transmission des caractères héréditaires). Le fait que pendant 60 ans ces travaux n'aient eu aucun écho dans la société (et un écho modeste dans le monde scientifique) n'enlève rien à la vivacité de la question traitée. Beaucoup plus tard, les travaux de Mendel se sont inscrits dans une question socialement vive : les violentes polémiques autour des thèses de Lyssenko. En effet, le débat « science bourgeoise/ science prolétarienne » a eu dans les années 1950 un écho médiatique très important. Pour les biologistes pourtant, la question était tranchée depuis longtemps.

**2/ On ne peut pas parler « d'enseigner les questions socialement vives ».** En effet on enseigne toujours des savoirs qui sont (dans l'idéal) des réponses à des questions vives au sens de Chevallard.

**3/ On ne doit pas confondre la question de la vérité (comme idéal régulateur de la pratique scientifique) et la question de la justesse ou de la validité des normes morales.**

**4/ On ne doit pas confondre le débat scientifique dans la classe et le débat argumenté à partir d'une question socialement vive.**

**5/ On ne doit pas considérer que les sciences sociales et les sciences de la nature ont un rapport différent aux « questions socialement vives ».** Il n'y a donc pas lieu de distinguer des « questions sociales socialement vives » et des questions biologiques, physiques, historiques socialement vives. Dès lors qu'une question est vive dans la société (les OGM, l'avenir du nucléaire, le clonage etc.) il s'agit d'une question socialement vive.

**6/ Pour le travail du professeur comme pour le travail des élèves, les questions socialement vives sont à la fois une ressource (un point d'appui) et un obstacle.** Il s'agit donc de gérer les questions socialement vives sous la contrainte des objectifs d'apprentissage que l'on s'est fixé. L'étude de questions socialement vives (et le débat à leur propos) ont toujours, dans le cadre de l'institution scolaire, pour finalité de conduire les élèves à s'approprier des savoirs.

## 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.

Alpe Y. (2001), « *Les savoirs scolaires sont-ils « spécifiques » ? L'exemple des savoirs issus des sciences sociales dans les disciplines d'enseignement* » Intervention lors du colloque « **Les politiques des savoirs** », Lyon 28-29 juin 2001

Beitone A.(1999) : « *L'ECJS : enseignement ou éducation* », Intervention au stage du Plan National de Formation, Lyon, 15 décembre 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

Bouveresse J. (2003), « *Une épistémologie réaliste est-elle possible ?* », in Changeux J.P.(dir.) (2003), **La vérité dans les sciences**, Odile Jacob

Changeux J .P. (dir.) (2003), **La vérité dans les sciences**, Odile Jacob

Charpak G. et Broch H.(2002), **Devenez sorciers, devenez savants**, Odile Jacob

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 colloques sont disponibles sur un CD-Rom diffusé par l'IUFM d'Aix-Marseille)

Cusset Y. (2001), **Habermas, l'espoir de la discussion**, Michalon, Coll. Le bien commun

Gaxie D. (1994), **Le cens caché**, Seuil

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

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

Jouary J.-P. (1996), **Enseigner la vérité ?**, Stock

Legardez A. et Alpe Y. (2001), « *La construction des objets d'enseignement scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs* », communication au 4<sup>ème</sup> Congrès de l'AECSE, Lille, 5,6,7 et 8 septembre 2001

Mesure S. (dir.) (1998), **La rationalité des valeurs**, PUF, Coll. Sociologies

Nadeau R. (1999), **Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie**, PUF, Coll. Premier Cycle

Simonneaux L. (2003) : « *Les savoirs « chauds », entre science et valeurs* », in 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

Spinoza B. (1670/1965), **Traité théologico-politique**, Flammarion, Coll. GF

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>

Walzer M. (2003), **Raison et passion. Pour une critique du libéralisme**, Circé

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