

Citoyenneté et culture du débat

Qu'entend-on par « culture du débat » ?

L'expression est équivoque. On peut la comprendre au sens où l'on s'efforce de *cultiver le débat*, c'est-à-dire de favoriser son exercice. Selon une métaphore agricole, on cultive alors le débat à l'école comme un paysan cultive des légumes ou des céréales. On en prépare les conditions d'existence, comme il prépare la terre et apprête les semis ; il convient alors que, par exemple, le professeur fasse du débat une valeur institutionnelle, qui trouve sa place (dans l'emploi du temps) et sa légitimité (dans la représentation que les élèves s'en font) au sein de la classe, et que les élèves s'y exercent dans des circonstances qu'il appartient au modèle didactique de préciser. Cela suppose une appropriation d'un certain nombre de faits, ou d'événements, qui surgissent du champ extra- ou intra-scolaire, que l'on livre à l'interprétation de la parole partagée.

Mais cette expression peut également être entendue en tant que débat comme *culture de la classe*, au sens où l'on a pu parler, par exemple, à l'époque de l'internationale communiste, d'une « culture ouvrière », ou au sens où certains sociologues parlent d'une culture des cités ou des banlieues. Evoquer une culture du débat reviendrait alors à signifier son existence de fait, comme un tout constitué, comme un donné, ou comme un modèle circonscrit et disponible. On dira alors de telle classe qu'elle a une culture du débat, c'est-à-dire que professeur et élèves sont accoutumés à son exercice, qui existe à part entière dans le temps didactique, et auquel tous, du point de vue de leurs positions respectives, ont « naturellement » recours en certaines occasions déterminées parce qu'il est une valeur incorporée. Le contrat didactique a dans ce cas « naturalisé » le débat, dont l'usage est vécu par les protagonistes comme évident. On comprendra aisément qu'à terme, l'un puisse conduire à l'autre, et que le second ne puisse préserver sa stabilité qu'à condition du premier. Néanmoins, la distinction des deux sens, puisqu'ils ne se recouvrent pas, pourrait apporter à nos débats quelque garantie supplémentaire de rigueur compréhensive.

Dans les deux sens, on entend le mot « culture » en une acception générale à laquelle se rapporte l'adjectif « culturel », et non pas particulière, qui évoque l'état de quelqu'un de « cultivé ». Le débat reste une pratique *culturelle* dans l'économie de la classe, et n'indique en rien qu'elle soit, *a priori*, exercée par des gens *cultivés*. Ce hiatus, pour insignifiant qu'il paraisse à première vue, pourrait bien devenir un enjeu important de notre réflexion. En effet, dès lors que nous examinons le champ scolaire, nous sommes en droit de nous interroger sur l'incidence que le fait d'être (ou de travailler à devenir)

cultivé peut avoir sur la qualité, ou même la nature de la « culture du débat ». Ceci nous met en présence d'un difficile paradoxe, et nous introduit directement au problème de la citoyenneté et de la question démocratique. En effet, la question de savoir s'il faut ou non être cultivé (disons plus largement expert) pour participer légitimement au débat démocratique est insistante. Peut-il y avoir un débat populaire, qui ait une chance d'infléchir la pratique politique ? Par exemple : quelle est la valeur symbolique et l'efficacité politique du « grand débat national » initié par l'ex-ministre de l'Education Nationale Luc Ferry ? L'enjeu de ces questions procède d'un soupçon, qui porte sur la prétendue authenticité du droit accordé au peuple de participer, d'une manière autre que factice, au débat ; de sorte que l'on peut s'interroger sur le véritable motif de son institution, et accorder aux observateurs attentifs qu'il puisse y avoir à cet égard une imposture par un glissement de sens : ce qui est présenté comme un droit de parole, dont le motif serait la volonté ministérielle de prendre en considération les exigences du peuple, dissimulerait un autre motif, véritable quant à lui, de satisfaire le désir du peuple de croire au premier, pour pouvoir poursuivre, fort d'une telle adhésion, une politique qui serait contestée sans cela.

Une seconde difficulté tient dans la contestation possible qu'une parole puisse valoir au sein d'un débat entièrement faussé, et menacé de déroute, par ceux qui s'y exercent depuis une position d'ignorance. On sait combien, dans l'histoire, tant de tyrannies ont pu s'exercer parce qu'elles étaient soutenues et légitimées par ceux-là mêmes qui en étaient les principales victimes. Depuis les premiers mots de la philosophie grecque qui contestait l'influence des sophistes et des rhéteurs sur les choix du peuple, jusqu'aux philosophies politiques contemporaines, en passant par *Le discours de la servitude volontaire* de La Boétie, ou l'exploitation théologico-politique des « passions tristes » selon Spinoza, tout nous montre la persistance de ce paradoxe de la légitimité démocratique du débat public, et que Condorcet, on le sait, a résumé sous la catégorie idéale du « citoyen éclairé » : même avec les meilleures institutions démocratiques, a-t-il affirmé en substance, un peuple ignorant est un peuple esclave.

En somme, le problème est double : d'une part, un débat démocratique suppose une capacité effective du peuple à intervenir dans le devenir de la société civile, et ce non seulement par le choix de ses représentants (à quoi l'institution du vote, préparée par le débat des candidats entre eux, suffit), mais également par une participation efficace et permanente aux échanges d'idées et à l'élaboration des projets ; d'autre part, la possibilité pour tous d'intervenir dans le débat ne garantit pas *de facto* le caractère égalitaire des choix qui seront faits, tant les conditions de cette participation sont produites par des déterminismes contraignants, qui orientent, à leur insu, la manière de penser des participants eux-mêmes. La volonté de résoudre le problème d'une démocratie sans débat pourrait bien ouvrir sur un paradoxe. Le paradoxe est que une démocratisation du débat public au

sein de la société civile n'est pas à l'abri du risque de produire l'effet d'une disparition de la démocratie elle-même. Ceci nous contraint à réfléchir à la question de la nature de la citoyenneté, et de ses conditions de possibilité.

Le lien avec l'école est évident : celle-ci, si on veut bien lui accorder le statut de ce que Marx appelait un « appareil d'Etat », construit ses valeurs et ses enjeux dans le prolongement de ceux qui occupent le champ politique. Que la société tout entière, au moins dans son identité idéologique, adhère à un ensemble, ou un système de représentations sur les conditions de la démocratie, et l'école, faute de travail critique, en transmettra nécessairement les effets. On peut difficilement évoquer la question de la culture du débat et de la citoyenneté à l'école sans interroger ses présupposés, en l'occurrence les enjeux idéologico-politiques propres à un moment donné du devenir historique de nos formations sociales. La question initiale serait alors quelque peu réorientée sur un mode généalogique, et éventuellement ainsi formulée en question préalable : qu'est-ce qui motive la préoccupation présente de la culture du débat et de la citoyenneté à l'école ?

Mais revenons un instant sur le terme même de « débat ». Le rapprochement entre citoyenneté et culture du débat ne doit pas générer d'identification hâtive. En effet, il existe (et à l'école tout particulièrement) une multiplicité d'usages du débat : citons pêle-mêle les débats philosophique, d'idées, d'opinion, de société, télévisé, politique (à l'Assemblée, au Sénat, au Conseil des ministres), scientifique (dans les revues spécialisées), littéraire, et, à l'école, le « débat hebdomadaire » des programmes 2002, le « débat scientifique dans la classe », entre pairs, dont certains didacticiens, de la physique par exemple, expliquent qu'il constitue un élément incontournable de l'apprentissage de la démarche hypothético-déductive (Johsua-Dupin), le débat en conseil d'enfants (Freinet), etc. Le débat citoyen n'est en somme qu'une des nombreuses formes existantes du débat.

Alors, qu'est-ce qui rassemble sous une même catégorie des réalités si différentes ? Il lui faut un effort de définition. Par ailleurs, le débat (au sens ni de contestation ni de procès) n'est pas la discussion, ni l'entretien, la causerie, le dialogue, la délibération, les confessions, les confidences, la négociation, la dispute ou la controverse. Il lui faut un effort de distinction conceptuelle. Disons que **le débat** est *une discussion organisée et dirigée, mettant en présence des arguments qui s'opposent*. Il est en ce sens une forme particulière (comme espèce) de la discussion (comme genre). Le débat est souvent entendu aussi comme une discussion publique, et convient particulièrement au champ politique ; de la sorte, et en tant qu'il vise parfois plus à convaincre (autrui) qu'à connaître (pour soi-même), il soumet la recherche de la vérité au risque de la séduction, l'effort d'argumentation à celui de la persuasion, et rencontre la sophistique ou la rhétorique sur son chemin. En revanche, **la discussion**, si elle

implique bien un échange contradictoire d'arguments (*discutere* signifie agiter), peut bien être privée, et sans direction ; elle vise le particulier, à la différence du dialogue qui vise l'universel (en ce sens, on parle jamais de « débat de bistrot », ni de dialogue, mais toujours de « discussions de bistrot », pour signifier ces échanges verbaux animés et souvent sans issue qui les caractérisent). Elle implique néanmoins comme *condition*, de même que le débat, le sentiment de détenir une vérité (sans quoi on ne discuterait pas), et comme *possibilité*, la volonté de se soumettre à des règles de reconnaissance mutuelle (comme le montre l'« éthique de la discussion » chez Habermas ou Appel). Enfin, nous en resterons là pour ne pas nous perdre, **le dialogue** (à deux ou à plusieurs) se distingue par le fait que, se tenant sous l'exigence de vérité, les participants n'ont pas la prétention de connaître, et visent plutôt, par la rencontre des hypothèses, un savoir commun (puisque universel) qu'ils n'ont pas, et qu'ils recherchent ensemble. C'est l'exercice par excellence de la philosophie dans l'oralité, ou dans ses formes particulières d'écrit (les dialogues platoniciens, par exemple). L'idée d'une éthique du dialogue, à la manière d'Habermas, n'a pas de raison d'être puisqu'un dialogue sans éthique n'en serait pas un. Disons, pour schématiser, que ces notions se différencient principalement par la nature et le degré de l'affrontement qu'elles supposent.

En quoi celle du débat qualifie le mieux la relation de *dissensus* qui caractérise les échanges conflictuels au sein de la société civile. En quoi aussi, peut-être, faudrait-il distinguer, s'agissant de l'école, les différents échanges parlés qui s'y exercent, et viser corrélativement un apprentissage différencié du débat, de la discussion et du dialogue (pour ne citer que ceux-là) dans la complexité des situations didactiques. Je pense par exemple à la « discussion à visée philosophique » sur laquelle nous allons réfléchir un peu lors de cette biennale, ou à la confusion qui pousse, de bonne foi, certains professeurs de mathématiques ou de sciences à affirmer que le « débat scientifique » à l'école participe de l'éducation à la citoyenneté. Cette affirmation pourrait être admise à une seule condition : qu'on ne définisse ni le terme de débat, ni celui de citoyenneté, et que l'on pense dans l'indifférencié. Qu'on se le dise, on peut très bien être scientifique et monarchiste, totalitariste, et nombre de prix Nobel de physique ou de chimie se sont ralliés, le moment venu, au régime Nazi sans pour autant remettre en question leur pratique scientifique du débat.

On ne peut donc pas sans dommage réfléchir à un problème sans construire les concepts qui permettent de l'élucider. Si les idées de « culture du débat » et de « citoyenneté » doivent prendre sens dans le sein de l'institution chargée de transmettre l'héritage universel de la culture, de développer la faculté critique, celle de l'examen de tout ce qui se présente comme n'ayant pas à être examiné, de préparer les nouvelles générations à la capacité à inventer de nouvelles sociétés,

favorables à l'émancipation de l'humanité tout entière, j'entends l'Ecole, ces idées ne doivent pas seulement être mises en mouvement telles qu'elles se présentent à nous, comme un déjà construit faisant l'objet, comme tel, d'un consensus, de sorte que nous n'ayons que, sous le couvert d'une rencontre d'intellectuels et de praticiens qui « débattent » en « citoyens » et en professionnels (la Biennale de l'Education), à confirmer ce que les divers déterminismes nous contraignent à concevoir et à agir. Si ces idées, donc, doivent prendre un sens, ce doit être, me semble-t-il, dans une volonté commune d'en examiner les conditions et les présupposés.

Je termine, pour ne pas risquer l'oubli, par une double série de questions, qui pourraient nous aider à concrétiser cette exigence :

*Quelle est l'essence de la citoyenneté ? Faut-il y voir la simple participation juridique de fait à une société organisée autour de ses institutions publiques qu'elle définit comme démocratiques ? En lequel cas l'éducation à la citoyenneté à l'école consisterait à connaître le rôle des institutions et des actes afférents (instruction civique), et à apprendre à se soumettre à leur fonctionnement. La culture du débat revêtirait alors, sous ces conditions, une fonction normalisatrice, et contribuerait à confirmer un état de fait. La reconnaissance de l'autorité de l'Etat, la soumission aux institutions et l'adhésion à l'équilibre social établi serait alors la rançon des droits consentis. L'école aurait dès lors pour fonction principale de contribuer à la perpétuation de l'ordre. Si, en revanche, la citoyenneté implique une puissance effective de transformation favorable de la réalité sociale et politique (et donc économique), *quelle forme peut prendre une « éducation à la citoyenneté » à l'école ?**

Quel est l'enjeu réel d'une culture du débat à l'école ? S'agit-il simplement de l'apprentissage d'une posture, au mieux d'une pratique intellectuelle dans l'interaction sociale, qui offre aux enfants l'occasion de s'exprimer (mais alors pour quoi faire ?), et de s'exercer formellement aux échanges langagiers dans la visée d'une compétence inscrite aux programmes ministériels (mais alors pour quel usage) ? On s'en souvient, Sartre critiquait l'idéologie des droits qui sont consentis aux citoyens, lorsque ceux-ci sont privés de la possibilité d'en faire usage (que vaut le droit à la propriété pour un SDF, par exemple). Dans cette perspective, qu'est-ce que le droit au débat ? Certes, la possibilité de s'y exercer participe de l'appropriation d'un pouvoir réel : l'enfant qui apprend à débattre pourra faire usage de sa compétence pour défendre ses droits. A condition qu'il existe un lieu pour cela. A condition que l'apprentissage du débat s'effectue dans l'expérience vécue et assumée d'un pouvoir de transformation sensible que cela autorise. Alors, la question, dans un contexte didactique, pourrait être : *en quoi cultiver le débat en classe a-t-il une efficacité réelle et directe sur leur appropriation du vivre-ensemble-dans-l'étude ?*

