

« *Savoir ou périr* » de Bernard Lahire, Une mise en garde salutaire

Samy Johsua

Dans un court essai incisif¹, le sociologue Bernard Lahire lance une mise en garde contre la perte de sens accentuée tout aussi bien des activités scolaires que de celles de la recherche en France. Certes, la préoccupation est ancienne. Par exemple, en 1943, dans une note pour le CNR, l'historien Marc Bloch partait déjà en guerre contre « le bachotage ». Mais, indéniablement, les offensives néolibérales de ces dernières décennies ont gravement accentué les problèmes. Il y a déjà quelque temps je participais, en tant que représentant d'Attac, à une réunion consacrée à l'éducation lors d'un Forum social mondial à Porto Alegre. L'assistance écoutait effrayée un camarade britannique décrire la politique de Thatcher et ses effets. À un moment, voyant les regards presque incrédules de la salle, il s'interrompit en nous lâchant « vous savez nous aussi avant on aurait cru ça impossible » ! Et voilà qu'effectivement nous y sommes.

Or, nous dit Lahire, il ne s'agit pas d'une question parmi d'autres, mais d'un aspect carrément vital pour nos sociétés. Car « *La science entretient un rapport privilégié avec la question de la vérité sur l'état réel du monde* ». Ce qui caractérise l'Humanité nous explique Lahire dans un autre ouvrage, fondateur, *Les structures fondamentales des sociétés humaines*², n'est pas seulement d'être « sociale » (beaucoup d'autres espèces le sont), mais le rôle sans égal qu'y joue la culture. Dans son caractère historique et cumulatif et, partant, dans l'importance de sa transmission. Que sa « progression » s'arrête,

que les nouvelles générations en soient dépossédées, et c'est à la racine que nos sociétés sont atteintes.

Pour des raisons qu'on ne peut développer ici, c'est la forme scolaire qui s'est imposée universellement pour cette transmission à partir d'un certain âge. Or nous voici de plus en plus confrontés à « *Un système scolaire aux programmes surchargés... entièrement piloté par l'évaluation...qui trie, oriente et sépare les élèves...[nous voici confrontés] à un enseignement supérieur...(et) avec l'objectif de plus en plus pressant d'insertion professionnelle...(avec) la mise en concurrence généralisée des élèves, des étudiants et des chercheurs...* ». On a même entendu une ministre de l'éducation nationale, Madame Borne, demander que l'on s'occupe des choix professionnels des enfants... dès la maternelle. Pour les jeunes ce n'est rien de moins que la *Libido Sciendi* (la soif et la joie de savoir) qu'on éteint ainsi, nous dit Lahire.

L'auteur connaît trop bien son sujet pour ne pas savoir qu'on se heurte quoi qu'il en soit à une difficulté : ce qu'il s'agit de transmettre n'est pas, et ne peut pas être, dans le seul développement du questionnement enfantin. « *Il n'existe aucun besoin naturel de lecture ou d'écriture, de grammaire, de mathématiques ou de littérature, et seule l'organisation de situations pédagogiques par les adultes peut susciter l'intérêt de l'enfant* », nous dit-il. Et en effet mettre le monde en problèmes à

¹ Au Seuil, collection Libelle.

² À La Découverte, 2023.

dominer ne va pas de soi. Tout le monde « sait bien » que lâcher un objet va « le faire tomber ». Il n'y a là aucun « problème » ni « savoir » à conquérir. Mais il n'en est pas de même de la question mais comment tombe-t-il (à quelle vitesse), qui ne vient pas « naturellement » (Galilée), et encore moins un premier « pourquoi ? » (Newton, avant Einstein et avant... ce qui reste à venir !).

De là vient le régime spécifiquement didactique de la « fausse question ». Si je demande « où sont les toilettes » (« vraie question » de ma part), une âme charitable va m'indiquer éventuellement le chemin. Mais si le professeur demande « combien vaut x dans cette l'équation du premier degré » ? Il y a longtemps que les mathématiques connaissent la réponse, le professeur la connaît. Plus, l'élève sait que le professeur la connaît (« fausse question » de sa part). Et pourtant ne vient pas la réaction « mais dis-le-moi puisque tu le sais » ; non, « je dois chercher ».

Il y a deux façons limites de traiter ce paradoxe. Le professeur peut dire exactement à l'élève ce qu'il souhaite obtenir comme réponse ; mais alors le procès de re-personnalisation sera réduit à la portion congrue, avec le risque toujours présent que l'objet d'enseignement reste fondamentalement étranger à l'élève. Il peut au contraire ne fournir aucun outil nouveau nécessaire pour aborder un problème nouveau ; le risque est alors que l'activité de l'élève se déploie en vain, et qu'en conséquence ce dernier reste étranger au problème posé, faute de pouvoir s'en saisir.

Entre ces deux extrêmes, la maîtrise de « la dévolution du problème » comme disent

les didacticiens³ (faire en sorte que l'élève s'approprie le problème comme le sien) conditionne un déroulement didactique efficace. Mais il faut noter que la dévolution du problème n'épuise pas les nécessités didactiques. On ne peut se contenter de faire passer le problème posé sous la gestion au moins partielle de chaque élève. Tout d'abord la portée de ces apprentissages nouveaux doit pouvoir être officialisée dans le cadre collectif de la classe, sous peine de réduire celle-ci à une accumulation de cheminements individuels disjoints. De plus, et surtout, le système didactique est comptable de la nature de ce rapport privé, qui, du moins en principe, doit entretenir des liens avec des savoirs reconnus socialement en dehors de ces systèmes didactiques, voire en dehors du système scolaire tout court. Les actes didactiques sont inévitablement finalisés ; leur objet est fixé du dehors, comme le rappelle Lahire. Ceci conduit à la nécessité de sortir in fine du contexte précis où un problème est abordé, de sortir chacun au moins partiellement de sa subjectivité, pour assurer une institutionnalisation des résultats atteints.

Passer toutes ces étapes par pertes et profits pour de plus en plus préparer au mieux des évaluations concurrentielles n'est pas seulement pernicieux en soi. Si ce chemin, difficile quoi qu'il en soit, n'est pas balisé pour tous et toutes, alors, comme le rappelle Lahire, « *Ceux qui parviennent, malgré tout, à donner du sens aux savoirs scolaires, qui supportent les cadences infernales et les examens stressants, sont ceux qui y ont été préparés familialement* ».⁴ L'accentuation des inégalités préalables

³ Voir une revue de la question dans Samuel Johsua et Jean-Jacques Dupin, « *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques* », Paris, PUF, janvier 1999.

⁴ Voir Bernard Lahire, « *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants* » Poche, 28 octobre 2022.

devient alors statistiquement inévitable lors du parcours scolaire.

Dans ce court essai, Lahire mobilise des références célèbres pour développer ces questions, et ceci jusqu'au domaine de la recherche et de son organisation. Comme l'historien Marc Bloch, le mathématicien Alexandre Grothendieck, la physico-chimiste Marie Curie, les physiciens Einstein et Feynman, le psychologue Ignace Meyerson, le sociologue Pierre Bourdieu. Parce que la question « du savoir » ne se limite évidemment pas à celle de sa transmission scolaire, mais s'étend à celle de son élaboration.

Il développe son argumentation appuyée sur ces références (en plus on le suppose de son expérience personnelle) et rappelle les effets de la concurrence généralisée : entre équipes de recherche pour les financements, entre chercheurs individuellement, entre jeunes postulant à entrer dans la carrière. Et souligne à quel point ceci est délétère, sans même parler des délires anti-sciences qui ont saisi la Maison-Blanche aux États-Unis.

« Les historiens des sciences rappellent rituellement qu'il n'existe pas de génie individuel, et que si génie il y a, celui-ci est nécessairement de nature collective... »

...Cela signifie que l'organisation collective du travail scientifique doit être repensée pour faciliter les liens entre travaux spécialisés et travaux de synthèse... »

Alors voilà. Oui, les civilisations sont mortelles. Nous le savons (ou devrions le savoir) en ce qui concerne la crise écologique ou/et la barbarie que représente le capitalisme quoi qu'il en soit. Mais plus spécialement « *L'institution scolaire comme lieu central de transmission culturelle...et l'institution scientifique – qui est devenue depuis plusieurs siècles la matrice centrale de production des savoirs nécessaires à la compréhension renouvelée et toujours plus avancée du réel – ne sont pas des options... mais des nécessités collectives adaptatives* ». À l'oublier, à laisser faire les politiques en cours, ce n'est pas juste assister à la confirmation de la mise en garde de notre camarade britannique cité au début, quant à la fureur des néo-libéraux, qui plus est fascisants désormais. C'est, comme le rappelle le titre de l'ouvrage de Lahire, purement et simplement « le risque de mourir ».

Samy Johsua est professeur en sciences de l'éducation et membre du Conseil scientifique d'Attac.