



# La pensée critique : l'anti-pensée unique ?

« Tout le monde est d'accord pour critiquer la pensée unique. » Gustave Parking

→ Dossier coordonné par Pierre Chantelot et Anne Roger

**Pourquoi la société a-t-elle besoin de citoyen.ne.s émancipé.e.s ? En quoi une pensée critique permet-elle aux citoyen.ne.s de construire un raisonnement qui leur est propre afin de s'affranchir des doxas culturelles, politiques, économiques, etc. ?**

La première partie du dossier se propose d'aborder entre autres ces questions puis de faire un état des lieux sur la « pensée critique » par un résumé de l'ouvrage *Hémisphère gauche. Une cartographie des nouvelles pensées critiques*, de Razmig Keucheyan.

Aujourd'hui, le travail du chercheur se fait principalement à l'aide des modèles. Des sciences de la matière à la sociologie en passant par l'environnement et l'économie, la modélisation est devenue, grâce à l'informatique, le mode d'expression le mieux adapté à la préparation des projets et à la décision collective sous toutes ses formes, parce qu'elle met en œuvre l'interdisciplinarité indispensable aux problèmes complexes.

Faut-il pour autant prendre ces modèles pour la vérité ? C'est la question que se pose Nicolas Bouleau dans son livre *La Modélisation critique*. Puis, au travers de l'exemple de l'économie, des chercheurs démontrent aussi qu'on pourrait prendre les choses autrement, qu'une autre approche fait apparaître d'autres aspects, d'autres idées, d'autres risques. Enfin, comment apprendre aux étudiant.e.s des masters MEEF, futur.e.s enseignant.e.s, à apprendre à leurs futur.e.s élèves à raisonner ? La formation des enseignant.e.s, dans un contexte budgétaire contraint, tente cet impossible défi.

# La pensée critique comme fondement de la mission de l'enseignement supérieur

→ par Mathieu Lang, Ph. D., professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Moncton (Canada), vice-président de l'Association des bibliothécaires, professeurs et professeurs de l'université de Moncton (ABPPUM), mathieu.lang@umoncton.ca

**Au cœur de la diffusion du savoir, l'Université occupe une place primordiale dans la construction de la pensée critique, en offrant les moyens et les outils à même d'élaborer un dialogue avec soi-même menant à la connaissance de soi, mais aussi un dialogue intersubjectif dans la recherche d'une validation de ses points de vue. Car comme l'art politique, la pensée critique est dialogue, jeu éthique et politique où s'affrontent des intérêts divers dans la recherche de ce qui est juste et équitable.**

Dans son texte, « Le néolibéralisme comme logique normative » publié dans le mensuel du SNESUP d'octobre (n° 648), Christian Laval conclut qu'il est impératif que nous ayons « une réflexion de fond de toute la profession pour redéfinir une vraie stratégie de résistance efficace » si nous voulons préserver la nature propre de l'enseignement supérieur. Cette réflexion doit débiter par la place qu'il faut accorder dans notre enseignement à la pensée critique et à son développement chez nos étudiants et dans la société en général.

Évidemment, l'exigence du développement de la pensée critique fait partie intégrante d'une stratégie visant à résister à une logique néolibérale qui enferme l'existence dans une forme bien particulière de l'expérience humaine. La logique néolibérale atomise les individus. Elle les enferme dans des procédures et des processus conçus spécifiquement pour les soulager de l'exigence de penser par eux-mêmes. Faisant dans la rationalité excessive, elle manque de la nuance du raisonnable.

Le développement de la capacité de penser d'une manière critique est toutefois intrinsèquement lié à une lecture politique des relations que l'humain a à l'égard de lui-même, des autres, du monde et de son environnement. Il l'est pour deux raisons principales. Premièrement, parce que la pensée critique est une sorte d'autodéfense de l'humanité contre elle-même dans ce qu'elle a comme limitations concernant la distance nécessaire pour juger de ses actions exemptes de biais. Deuxièmement, l'exercice de la pensée partage des traits communs avec l'activité citoyenne.

La campagne électorale américaine ultramédiatisée a mis en lumière la nécessité du développement de la pensée critique en cette ère de mondialisation des relations.



Non pas que cette nécessité était moindre avant la campagne électorale américaine, elle l'était tout autant. Mais cette campagne a révélé que les médias sociaux démocratisent toutes les opinions, les plus sérieuses autant que les plus farfelues.

Sans la capacité de connaître comment se construit le savoir, les utilisateurs de ces médias en viennent à considérer que toutes les opinions ont la même valeur épistémologique. La campagne électorale américaine a mis en lumière cet état de fait, mais une multitude d'opinions contradictoires circulent sur des enjeux comme l'environnement (ex. les changements climatiques), la santé (ex. les effets de la vaccination), l'alimentation (ex. les recettes miracles), et ainsi de suite.

Ce n'est pas sans rappeler l'*Alcibiade* alors que, en quelque sorte, Platon met en scène le point de départ de sa pensée sur ce qu'on pourrait appeler l'éducation du citoyen. Bien sûr, la pensée critique ne produit pas de savoir, ou à tout le moins, elle ne permet pas à une personne de produire des savoirs dans tous les domaines de la connaissance humaine. Le penseur critique n'est pas un expert en tout. Cependant, et

c'est ce que met en scène l'*Alcibiade*, la pensée critique appelle à suspendre son savoir le temps d'un examen qui mène à la connaissance de soi, point de départ d'une bonne vie politique. Le savoir n'appartient à personne en particulier, étant partageable par nature.

## Éléments de définition

Comme concept, il y a probablement autant de définitions de la pensée critique qu'il y a de définisseurs ! Une revue de la littérature tend d'ailleurs à le démontrer. Cependant, il en ressort un point commun : la pensée critique exige une formation acquise par l'éducation.

Par ailleurs, il semble faire consensus que le penseur critique doit être en mesure de fournir des raisons en évaluant la qualité, en étant sensible aux différents contextes et en prenant le temps de revoir ses positions, si de nouveaux arguments viennent à apparaître, afin de les rendre plus solides, plus justes, voire plus raisonnables. Ainsi, comme le résume le philosophe américain Matthew Lipman (1922-2010), la pensée critique est une pensée qui (1) facilite le jugement parce qu'elle (2) est guidée par des critères, (3) est autocorrectrice et (4) tient compte du contexte (Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, 2003, p. 116).

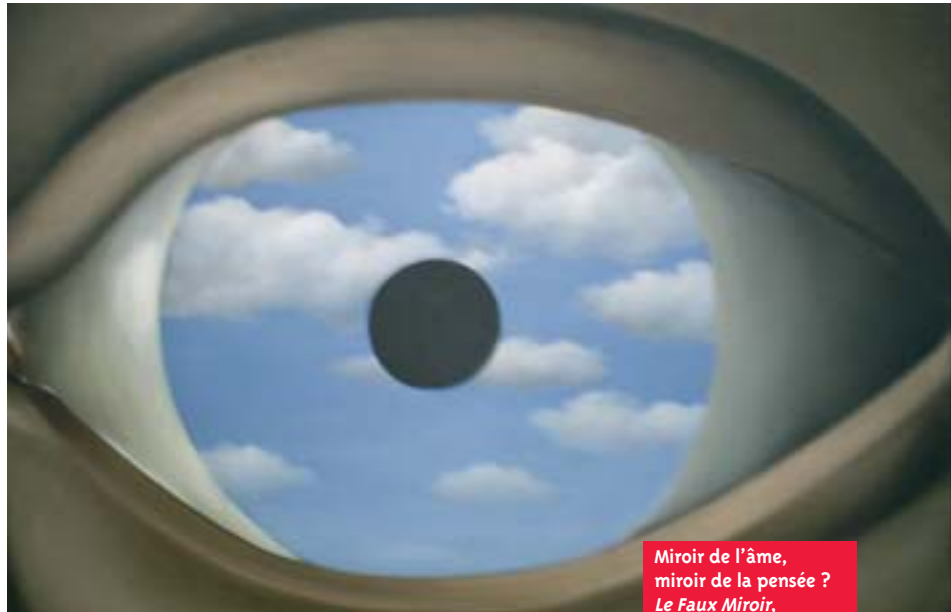
## Son développement

Penser d'une manière critique consiste ainsi en la mobilisation d'habiletés et d'attitudes particulières. Sans être exhaustive, la liste des habiletés pourrait contenir les capacités d'interpréter, d'analyser, d'évaluer, d'inférer, d'expliquer, etc. Pour ce qui est des attitudes, il y a sans doute l'humilité, l'honnêteté, la prudence, l'ouverture d'esprit, la flexibilité, etc. Le développement de la capacité de penser d'une manière critique et ses manifestations sont intrinsèquement liés. C'est-à-dire que le

recours à la pensée critique se manifeste de la même manière qu'elle se développe. Tout comme l'art politique, la pensée critique est dialogique. Elle est un échange permettant à l'un de se situer par rapport à lui-même et, tout autant, par rapport à l'autre afin d'échapper réciproquement aux biais égocentriques, ethnocentriques et sociocentriques. Il s'agit, en fait, d'un jeu éthique et politique où s'affrontent des intérêts divers dans la recherche de ce qui est juste et équitable.

Le développement de la pensée critique se fait ainsi par le dialogue dans lequel chaque individu doit s'engager s'il veut s'affranchir ou s'extraire des limites de son individualité. Le territoire de la pensée critique est la réflexion du sujet sur lui-même, mais aussi, pour s'extraire d'une pensée qui s'enfermerait sur elle-même, elle se conquiert dans l'intersubjectivité. Le sujet étant incapable d'être à la fois juge et partie de ses propres raisonnements, il a besoin de l'examen d'autrui pour le sortir de ses dogmes. Les critères de la raison n'appartiennent pas à celui qui les utilise... ils doivent être partagés parce que fondamentalement partageables. Le raisonnement est un acte solitaire, certes, mais il est en étroite relation avec ceux d'autrui afin qu'ils s'entre-examinent.

Le développement de la pensée critique n'est autre chose qu'une recherche, une quête, voire une enquête, sinon une conquête. La développer, c'est s'engager dans une recherche de vérités et de sens.



Miroir de l'âme, miroir de la pensée ?  
Le Faux Miroir,  
René Magritte, 1928.

© Wally Gobbetz/Flickr

Accroître la maîtrise des habiletés propres à la pensée critique, c'est s'engager dans une communauté de recherche où chacun n'est pas uniquement soucieux du résultat de la pensée, mais tout autant du chemin épistémologique pour s'y rendre.

En effet, comme c'est le cas, par exemple, pour l'examen critique des différentes publications scientifiques qui passent à travers un processus rigoureux de révisions par les pairs, une pédagogie qui mise sur la capacité de penser d'une manière critique engagera l'apprenant dans cette relation dialectique nécessaire à son développement. En d'autres termes, l'enseignant, quel que soit son niveau, permettra le développement de la pensée critique quand il placera son élève dans une relation l'engageant dans la recherche de la vérité et du sens, après l'avoir soigneusement placé devant le constat de son ignorance. Par conséquent, la pensée critique est un dialogue avec soi-même dans la recherche de la connaissance de soi. Elle est aussi un dialogue intersubjectif dans la recherche d'une validation de ses points de vue. Une mentalité élargie, dirait Kant, soucieuse d'examiner les pensées et leurs origines de toute la communauté humaine.

### La contribution particulière de l'enseignement supérieur

Les institutions d'enseignement supérieur et de recherche ont un rôle névralgique en matière de pensée critique. Elles sont critiques par essence, tant par l'enseignement que par la recherche pour autant que ses intervenants ne s'enferment pas eux-mêmes dans leurs dogmes. Il en va de même pour

les administrateurs en mal de procédures et d'algorithmes qui stérilisent la pensée en évacuant la critique.

Ce n'est pas pour rien que la collégialité est au cœur de l'administration des universités. Bien plus qu'un caprice, la collégialité est la seule modalité de gestion compatible avec la nature critique des universités. Tant que celles-ci

ne s'éloigneront pas de la collégialité, elles sauront montrer la voie à nos sociétés en agissant comme exemple à suivre au sens très précis où l'entendait Montaigne. La tête bien faite est celle capable d'une pensée critique non présomptueuse mais humble, parce qu'elle se sait provisoire et avide

d'un élément nouveau qui conduirait la réflexion dans des sentiers jamais explorés. Toute institution d'enseignement supérieur, quelle qu'elle soit, ne doit pas uniquement former des techniciens et des exécutants. Tout enseignement doit démontrer le caractère nécessaire – et par conséquent non arbitraire – de ses contenus pédagogiques. Le maître doit se sortir de l'argument d'autorité, sans quoi n'importe quel joueur de flûte saura hypnotiser ses proies en instrumentalisant ses arguments au gré de ce que celles-ci veulent entendre.

Finalement, un enseignement est critique quand (1) l'apprenant reconnaît la limite de ses savoirs ; (2) l'apprenant sait comment le savoir qu'il reçoit a été produit ; (3) est créée une relation dialectique entre le sujet et son objet d'apprentissage ; (4) il vise le sens plutôt que la connaissance dans (5) une action collective, partageable pour former une mentalité élargie. ●

▼  
Le développement de la pensée critique n'est autre chose qu'une recherche, une quête, voire une enquête, sinon une conquête.  
▲



© Collection BIU Santé Médecine

# Qu'est-ce qu'une pensée critique aujourd'hui ?

→ par Fabrice Guilbaud, membre de la Commission administrative

**Une pensée critique se caractérise par une contestation globale de l'ordre établi. Les pensées critiques contemporaines ont évolué : héritées du marxisme et du cycle politique des années 1960-1970, elles sont produites par des auteur.e.s qui ont séparé théorie et pratique, se situent davantage hors de l'Europe et se renouvellent en intégrant de nouveaux objets.**



Pensée critique n'est pas synonyme d'esprit critique. Faire preuve d'esprit critique peut consister en un scepticisme aboutissant à vérifier sources et données, à reconstituer un espace des points de vue, à déceler des argumentations fallacieuses ou des sophismes. Alors qu'une pensée critique est d'abord contestataire du monde tel qu'il est.

## Une contestation globale, normative et politique de l'ordre social

Razmig Keucheyan, dans un livre érudit et limpide, *Hémisphère gauche*<sup>(1)</sup>, s'est essayé à une « cartographie des nouvelles pensées critiques ».

Une pensée critique est d'abord une théorie qui énonce une ou des voies de transformation du monde : « sont critiques les théories qui remettent en question l'ordre social existant de façon globale. Les critiques qu'elles formulent ne concernent pas des aspects limités de cet ordre, comme l'instauration d'une taxe sur les transactions financières, ou telle mesure relative à la réforme des retraites. Qu'elle soit radicale ou plus modérée, la dimension "critique" des nouvelles théories critiques réside dans la généralité de leur mise en question du monde social contemporain » (p. 9).

Qu'elles portent sur la question des « sujets de l'émancipation » ou sur celle de l'analyse du système économique, politique et culturel,

il serait vain de tenter ici une synthèse de la trentaine de théories<sup>(2)</sup> cartographiées et distribuées en six familles : les convertis, les pessimistes, les résistants, les novateurs, les experts, les dirigeants. On insistera plutôt sur quatre hypothèses d'analyse de l'état et de l'évolution du champ des pensées critiques contemporaines.

## Héritages

Les nouvelles pensées critiques, nées « entre l'insurrection zapatiste de 1994, les grèves de décembre 1995 et les manifestations de Seattle de 1999 » (p. 51), apparaissent après un cycle politique marqué par une « défaite de la pensée critique » : crise de 1973, élections de Thatcher et Reagan, échec des sociétés communistes (p. 15-50). Bien qu'hétéroclites, elles sont issues d'une matrice occidentale du marxisme.

Le « marxisme occidental a pris le relais du marxisme classique au moment où la glaciation stalinienne s'est abattue sur l'Europe orientale et centrale » (p. 24). Son « succès (...) s'explique par le fait qu'il s'agit d'un paradigme complet, auquel aucun aspect de la vie sociale (...) n'échappe. (...)

Le marxisme offre à la fois une analyse du monde social et un projet politique (...). Cette ambivalence entre le factuel et le normatif (...) explique son hégémonie dans l'histoire des théories critiques modernes » (p. 40). Le structuralisme est l'autre courant totalisant fort auquel s'affilient des théoriciens critiques actuels.

## Renouveau et internationalisation

Dès les années 1960-1970, le « statocentrisme » (cf. la stratégie léniniste : renverser l'État en le prenant d'assaut) est progressivement abandonné. D'abord éclaté dans des « appareils d'État » (Althusser), le pouvoir est ensuite analysé comme diffus ou réticulaire (Foucault, Deleuze), ce qui invite à politiser des aspects de la vie jusqu'ici ignorés (la sexualité par exemple). Parallèlement, la question du sujet de l'émancipation est posée. La classe ouvrière comme unique sujet est remise en cause du fait de la multiplication desdits fronts « secondaires » : féminisme, anticolonialisme, écologie.

Ces fronts sont centraux dans les théories critiques actuelles : les identités des sujets émancipateurs sont recherchées dans de nouvelles conceptions féministes (Butler, Haraway), dans les théories de la reconnaissance (Honneth, Fraser) ou chez les penseurs du post-colonialisme (Spivak, García Linera, Mbembe). Le centre de gravité de la critique était en Europe occidentale, il s'est désormais déplacé aux États-Unis dans des universités qui offrent, notamment à des étrangers, les moyens de penser et diffuser leurs théories ; mais « celles-ci proviendront à l'avenir de régions situées dans les périphéries du système-monde, comme l'Asie, l'Amérique latine et l'Afrique » (p. 109).

## Des professionnels de la critique sans pratique

La dissociation entre théorie critique et pratique politique se produit progressivement en Europe occidentale dès les années 1920-1930. Dans le marxisme classique, les Lénine, Gramsci, Lukacs sont des intellectuels et exercent des responsabilités politiques ; contrairement aux Adorno, Althusser ou Marcuse qui, dans le marxisme occidental, ne sont éventuellement que compagnons de route (car l'activité intellectuelle s'autonomise et les directions communistes se méfient des théoriciens). Cette dissociation s'est renforcée. « Aujourd'hui plus que jamais, les penseurs critiques sont des universitaires » (p. 36). Reste à savoir si les universitaires syndiqués plus ou moins férus de théories critiques sont capables d'une pratique. ●

Une pensée critique est d'abord contestataire du monde tel qu'il est.

(1) Razmig Keucheyan, *Hémisphère gauche. Une cartographie des nouvelles pensées critiques*, Zones, 2013.

(2) Dans l'ordre de la seconde partie du livre ; *Système* : M. Hardt et T. Negri, L. Panitch, R. Cox, D. Harvey, B. Anderson, T. Nairn, J. Habermas, E. Balibar, W. Hui, G. Agamben, R. Brenner, G. Arrighi, E. Altvater, L. Boltanski. *Sujets* : J. Rancière, A. Badiou, S. Zizek, D. Haraway, J. Butler, G. Spivak, E.P. Thompson, D. Harvey, E.O. Wright, A. García Linera, N. Fraser, A. Honneth, S. Benhabib, A. Mbembe, E. Laclau, F. Jameson.

# Modélisation et critique constructive

→ par Nicolas Bouleau, mathématicien, philosophe des sciences, professeur émérite à l'École des ponts-ParisTech

**Jusque dans les années 1970, la connaissance utilisait essentiellement deux modes d'expression : les mathématiques et le langage ordinaire. Le développement de l'informatique personnelle permet l'apparition de la modélisation, ce qui a constitué un nouveau langage incluant les modes d'expression précédents mais en les étendant.**

Le courant du positivisme au XIX<sup>e</sup> siècle a voulu définir la science comme étant la recherche de régularités dans le monde par le moyen d'hypothèses dont les conséquences sont confrontées à l'expérience. La notion-clé est l'idée de loi qui s'exprime si possible par une formulation mathématique. Cette doctrine fut ensuite perfectionnée et amendée par les épistémologies du XX<sup>e</sup> siècle en prenant la physique comme discipline exemplaire fortement mathématisée. La sociologie, née elle aussi du positivisme, s'en détacha progressivement. Les sciences humaines utilisent peu de formalismes et se servent de méthodologies spécifiques qu'elles ont progressivement dégagées.

## La modélisation

Ainsi peut-on dire que la connaissance – jusque vers les années 1970 – utilisait essentiellement deux modes d'expression : les mathématiques et le langage ordinaire. Cela permet de prendre la mesure de la révolution que fut l'apparition de la modélisation grâce aux facilités apportées par l'informatique personnelle puissante. Les modèles constituent un nouveau langage qui inclut les modes d'expression précédents mais les étend considérablement. Sa richesse est véritablement prodigieuse si l'on pense qu'il permet à la fois de prendre en compte des données, d'en proposer des interprétations, de réaliser des traitements formels avancés (optimisation), et de pousser les conséquences de diverses hypothèses en se servant des sciences classiques de façon interdisciplinaire.

Il est important de prendre conscience que ce nouveau langage prend place dans plus de situations que celles auxquelles se restreignait la science précédemment dans son souci d'objectivité et d'universalité. « À qui va servir la représentation proposée ? » devient une interrogation inhérente au processus de fabrication de connaissance. Ainsi un modèle de trafic automobile ne se présentera pas de la même manière s'il est destiné aux urbanistes, aux gestionnaires des feux de circulation ou aux systèmes embarqués dans les véhicules. Le modèle permet aussi d'envisager des extensions au-delà de ce qui est strictement observé, ce qui est fort utile pour penser l'intérêt des parties

prenantes et les directions de recherche, comme on le voit dans le domaine du génie des matériaux. Également, le modèle a souvent la vertu d'aider à la maïeutique des décisions collectives dans les situations où des visions du monde semblent s'opposer de façon irréductible. Je renvoie, pour plus de détail sur ces exemples et sur les langages hybrides qu'utilisent les modèles, à mon ouvrage *La Modélisation critique* (Quae, 2014), avec notamment les notions de sciences de l'ingénieur, de termes-clés et de sciencette.

## Les questions de validation et de pertinence deviennent plus délicates

En premier lieu, la socialité de celui qui parle par le modèle – quoique souvent dissimulée pour donner l'illusion de l'objectivité – apparaît par les valeurs qui s'introduisent implicitement dans les choix. Par exemple, dans les modèles climatiques, faut-il considérer les émissions de CO<sub>2</sub> des divers pays rapportées à l'habitant ou au PIB ? Cela change le classement des États-nations. L'équité semble plaider en faveur de l'habitant, mais le rapport au PIB qualifie mieux la « propreté » de l'économie. Seconde caractéristique : le pluralisme des approches. Même dans les sciences de la nature, la modélisation peut être prise le plus souvent de différentes manières. Un exemple qui le fait bien comprendre est celui des hauteurs d'eau d'un fleuve en vue de la gestion des inondations. Il y a plusieurs façons de traiter les séries temporelles qui sont chacune indéfiniment perfectibles en fonction de nouvelles données et qui fournissent néanmoins des probabilités de franchissement de seuil différentes. C'est général, par un nombre fini de points on peut faire passer plusieurs familles de courbes paramétrées. On sort de l'épistémologie où une expérience dirimante est attendue. Mais quoique plurielle, la modélisation rend des services immenses. C'est devant cette réalité que la vision positiviste « moderne » nous apparaît rétrospectivement bien pauvre. Elle est un outil dont nous avons de plus en plus besoin pour appréhender les situa-

tions complexes où les questions se posent d'emblée de façon interdisciplinaire, comme par exemple dans la compréhension de la dégradation de la biodiversité ou de l'extinction des abeilles. Plus généralement, elle permet de mieux – de moins mal, faudrait-il dire – prendre en compte le contexte, la grande question de savoir quand les conditions expérimentales sont les mêmes ou pas, qui est au centre de la pensée écologique.

## Difficulté et nécessité de la critique

Certains modèles représentent un travail de plusieurs centaines d'années-ingénieur. C'est le cas pour les modèles climatiques en fonction d'hypothèses économiques. Faut-il pour autant les prendre pour argent comptant ? Il est toujours difficile de s'extirper d'un modèle bien fait, parce que beaucoup de choix sont implicites ; c'est l'effet « belle maquette » que connaissent bien les architectes. Aussi la seule

approche réellement praticable est la contre-modélisation. Elle consiste à construire un modèle à partir de covérités laissées de côté par l'ancien modèle. Par exemple, pour étudier la propreté des rivières, remplacer la composition chimique de l'eau par le suivi des espèces qui y vivent, etc.

L'approche plurielle, fondée sur des interprétations différentes, est absolument indispensable lorsqu'il s'agit de modélisations qui ne pourront être confrontées à l'expérience que dans un avenir lointain. Vivre, en attendant, sous le règne d'une théorie dominante, parce qu'elle a l'habit mathématique des grandes sciences du passé – comme l'économie néoclassique par exemple – est une confiance qui n'enchant plus guère aujourd'hui en raison des catastrophes qui jalonnent les réalisations techniques ambitieuses fondées sur des prises de risque hors contexte. Dans tout le domaine de l'environnement – actuel et que nous laisserons aux générations futures –, plusieurs visions sont naturellement en lice. On n'est plus dans le manichéisme, on doit développer un nouvel « esprit de finesse » qui est une sensibilité permanente aux non-dits des modélisations et une ouverture à des interprétations nouvelles. ●

▼  
La modélisation est un outil dont nous avons de plus en plus besoin pour appréhender les situations complexes.  
▲

# Les économistes critiques ne sont pas scientifiques et devraient se taire ? L'exemple de l'évolution récente de la modélisation en macroéconomie

→ par Jonathan Marie, maître de conférences en économie, université Paris-XIII

**L'absence d'un véritable pluralisme dans la recherche en économie freine le progrès scientifique et sous-tend des politiques économiques inefficaces. Il existe pourtant des recherches qui s'établissent sur des fondements théoriques réalistes, qui développent des cadres de réflexion solides et qui offrent des résultats différents et éclairants.**

En macroéconomie, domaine qui s'intéresse aux relations économiques à l'échelle de l'ensemble de l'économie, les modèles dits « DSGE » dominant largement le champ. L'acronyme, pour *Dynamic Stochastic General Equilibrium*, signifie que ces modèles dynamiques peuvent intégrer des chocs aléatoires que le modélisateur étudie, dans un cadre construit à partir du concept d'équilibre général. Tous les marchés, y compris celui du travail, tendent vers l'équilibre par l'ajustement des prix. Mécanisme magique, il y a naturellement retour vers le plein-emploi après un choc. Cette caractéristique est difficilement admissible quand on la confronte aux faits.

Pourtant, ces modèles sont aujourd'hui encore utilisés comme aide à la conduite de la politique économique : pour anticiper l'évolution des agrégats économiques ou pour estimer l'effet d'une mesure de politique économique, comme une hausse des taux d'intérêt par la banque centrale. Prédire étant déjà prescrire, ces modèles sont aussi normatifs : afin de permettre la réalisation du plein-emploi, ils peuvent justifier la mise en place de mesures de flexibilisation du marché du travail.

Cette modélisation, hégémonique dans la sphère académique, est utilisée par presque toutes les banques centrales ou institutions internationales. En 2008, à la veille de devenir économiste en chef du Fonds monétaire international (FMI), le Français O. Blanchard<sup>(1)</sup> s'en félicitait, et affirmait que « *l'état de la macroéconomie est bon*... ». Quelques mois plus tard, en visite à la London School of Economics, la reine Elizabeth II se désolait que les économistes n'aient pas prévu la crise financière... Paradoxe : depuis cette royale adresse, la crise

n'a pas remis en cause la domination de ces modèles.

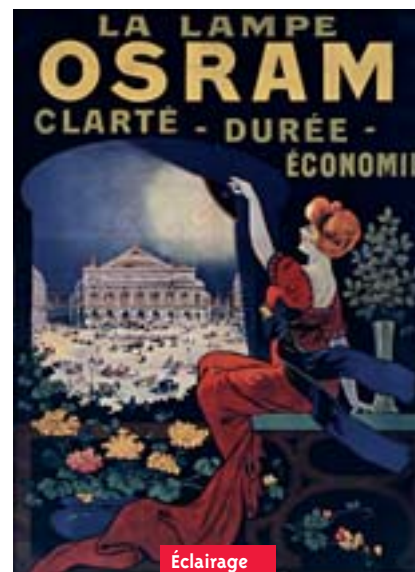
Ils sont pourtant incapables de pouvoir intégrer le fonctionnement des marchés financiers. L'instabilité financière est étrangère aux modèles DSGE, les marchés ne convergeant pas naturellement vers des valeurs fondamentales d'équilibre. Rappelons que les modèles utilisés avant la crise affirmaient par hypothèse que toute dette est nécessairement remboursée...

Des économistes critiques proposent des modélisations alternatives, qui ont permis à certains de voir venir la crise. Ainsi, la modélisation SFC (*Stock-Flow Consistent*)<sup>(2)</sup> permet d'étudier les relations entre les sphères financières et réelles. Un équilibre de sous-emploi est possible dans ces modèles qui mettent en évidence les rôles joués par la monnaie ou l'instabilité financière dans l'économie réelle. Ces modèles peuvent révéler des

dynamiques menant par exemple à l'insoutenable d'acteurs endettés. Ils sont parfaitement logiques et scientifiques : toutes les transactions économiques étudiées sont enregistrées du point de vue des flux comme de l'évolution des patrimoines des agents impliqués ; c'est comptablement cohérent ! Grâce à ces

modèles, les prescriptions en termes de politique économique sont radicalement modifiées : à rebours du mantra de la flexibilisation des marchés pour revenir spontanément au plein-emploi, la stabilité économique nécessite ici la stabilité financière, un éventuel soutien à la demande...

Au mois d'août dernier, O. Blanchard<sup>(3)</sup> reconnaissait que les modèles DSGE sont basés sur des hypothèses irréalistes et qu'ils sont dotés d'une portée normative largement discutable. Avez courageux. Si certains écono-



© Gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France

mistes, comme Blanchard, appellent de leurs vœux le développement de modèles alternatifs, une partie des économistes *mainstream* peuvent préférer « se débarrasser » de leurs concurrents<sup>(4)</sup>. Aujourd'hui, dans le contexte de crise économique, sociale et écologique, il est indispensable que les économistes critiques puissent exister institutionnellement pour que la recherche en économie soit capable de progresser et que la politique économique soit efficace. Cela nécessite un soutien institutionnel aux unités de recherche et aux chercheurs hétérodoxes qui éprouvent, et ce particulièrement en France, les plus grandes difficultés pour développer leurs recherches. ●

(1) « The State of Macro », NBER WP n° 14259, août 2008, [www.nber.org/papers/w14259.pdf](http://www.nber.org/papers/w14259.pdf)

(2) Voir par exemple le site [sfc-models.net](http://sfc-models.net)

(3) « Do DSGE models have a future? », Peterson Institute for International Economics, *Policy Brief*, n° 16-11, [piie.com/system/files/documents/pb16-11.pdf](http://piie.com/system/files/documents/pb16-11.pdf)

(4) *Ibid.*

# Former des enseignants pour développer la pensée critique à l'école

→ par Yannick Le Marec, maître de conférences en histoire contemporaine, université de Nantes

**Peut-on apprendre sans raisonner, peut-on apprendre sans penser ? Ces questions sont plus que jamais d'actualité dans un contexte politique où les positions conservatrices s'expriment de plus en plus nettement.**

L'actualité politique a mis plusieurs fois en évidence l'existence d'une césure profonde entre deux conceptions de l'école : une école uniquement concentrée sur l'acquisition des savoirs de base ou une école dans laquelle on apprendrait aussi à penser. Ainsi, lors de la primaire de la droite, l'un concentrait son projet pour l'école autour du triptyque « lire/écrire/compter », tandis que l'autre exprimait avec un ajout « lire/écrire/compter/raisonner » suivant ainsi l'avis de l'Académie des sciences. Dans la formation des enseignants et dans les didactiques en général, une question pourtant se pose : peut-on apprendre sans raisonner, peut-on apprendre sans penser ? Dans cette même actualité, une expression est revenue en force à propos de l'enseignement de l'histoire. Enseigner l'histoire consisterait à faire apprendre aux élèves le « récit national » (il fut même question un moment du « roman national ») pour rendre aux Français leur fierté et leur identité, rejetant l'idée d'une école ouverte sur le monde et formatrice de l'esprit critique. Ce débat ne date pas de l'année et les positions conservatrices s'expriment de plus en plus nettement dans le paysage éducatif<sup>(1)</sup>.

Pour le dire rapidement, cette approche régressive apparaît avec, d'une part, au milieu des années 1990, la mise en avant d'une dimension patrimoniale de l'enseignement et, d'autre part, au cours des années 2000, le retour de la notion de récit. Ces notions ne sont pas spécifiques à l'enseignement puisque les questions mémorielles et celles touchant la mise en récit des connaissances font partie des discussions épistémologiques de l'histoire et des sciences sociales. Mais, en s'en tenant aux trente dernières années, l'enseignement a hésité entre un enseignement d'histoire critique et un enseignement essentiellement fondé sur une approche patrimoniale.

L'exemple le plus fameux est celui du programme de seconde de 1987 dont les Compléments invitaient à « faire participer les élèves à l'aventure intellectuelle de l'historien » et introduisaient, dans un exemple sur la Révolution française, la nécessité de considérer l'événement dans le débat historiographique existant depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette conception, renforcée par les propositions du rapport Bourdieu-Gros (1989), a

ensuite été fortement critiquée pour sa difficulté à didactiser une démarche qui consistait à « construire un savoir, et en même temps montrer comment il a été construit, comment il pourrait être déconstruit, voire construit autrement »<sup>(2)</sup>. Il est utile de remarquer que cette démarche, qualifiée par certains de post-critique, peut apparaître comme une évidence dans des disciplines scientifiques comme les sciences physiques ou les SVT, dans lesquelles l'histoire de la pensée scientifique est au fondement de la production des savoirs scientifiques.

Initiateur du programme de 2002 à l'école primaire (balayé par le gouvernement Sarkozy en 2008), l'historien Philippe Joutard a tenté de concilier plusieurs aspects qui demeurent utiles pour tous ceux qui veulent résister à la réaction éducative : l'histoire est connaissance par traces, l'histoire est un récit, mais « un récit qui tend à la vérité, à atteindre le réel ». C'est en tenant ces deux bouts, en produisant en classe un récit scolaire dont on sait par quels moyens il peut être révisé (la découverte ou l'exploitation de nouveaux documents, les débats d'interprétation), que les élèves feront « la découverte d'un rapport à la réalité et le développement de l'esprit critique »<sup>(3)</sup>. Dans cette conception, la pensée critique est surtout un problème de méthode fondée sur l'activité scientifique réelle. « On enseigne à lire un document écrit, photographique, audiovisuel, de manière critique, ce qui est une compétence absolument essentielle : qui est l'auteur du document, pourquoi a-t-il été écrit ? Quel est le contenu du document, quelle est sa cohérence ? » L'objectif est de « fournir des armes de réflexion critique utiles pour les (futurs) citoyens »<sup>(4)</sup>.

Cependant, si la méthode est bien circonscrite, la nature des savoirs produits en classe est assez peu interrogée et la notion de « savoir » maintient « à plat » des catégories aussi diverses que les connaissances factuelles, les concepts, les modèles d'analyse. Certains se contentent de dire que les premières doivent être travaillées à l'école, les autres au collège, les derniers au lycée, empêchant ainsi toute production de ce qu'il convient d'appeler des « savoirs critiques », c'est-à-dire des savoirs produits en réponse à des questions ou des problèmes qui permettent d'éliminer des solutions fausses dans le cadre de modèles d'ana-



© Gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France

lyse préalablement identifiés. Si ces conceptions sont travaillées dans les recherches de certaines didactiques<sup>(5)</sup>, elles restent encore difficiles à mettre en œuvre dans le cadre étroit des programmes actuels, notamment à l'école primaire. Et la formation des professeurs des écoles, centrée sur la préparation du concours en première année, déterminée par le surinvestissement des étudiants dans le stage de seconde année, peine à se situer à la hauteur des enjeux<sup>(6)</sup>. Les formateurs s'efforcent cependant d'aider les étudiants à créer des situations d'enseignement-apprentissage favorisant la pensée critique en dépit de directives réactionnaires et dans un contexte de restriction des moyens de formation. ●

(1) Voir le travail de recension et de résistance du collectif Aggiornamento hist-géo sur [aggiornamento.hypotheses.org](http://aggiornamento.hypotheses.org) et l'ouvrage de Laurence De Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La Fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Agone, 2009.

(2) Pour plus de précisions sur cette question, voir Yannick Le Marec, « Entre références scientifiques et ordre du discours, les « méthodes historiques » dans les textes officiels d'histoire », *Spirale*, n° 42, 2008.

(3) Danièle Pingué et Anne Jollet, « L'histoire dans les nouveaux programmes (2002) de l'école primaire. Entretien avec Philippe Joutard », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 93, 2004.

(4) Nicolas Offenstadt, *L'Histoire, un combat au présent*, Textuel, 2014.

(5) Lire Christian Orange, *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, De Boeck, 2012, et Sylvain Doussot, « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie*, n° 173, 2010.

(6) Lire la réflexion d'Éric Fournier, « Que retenir du XIX<sup>e</sup> siècle ? Au-delà des clichés, les possibles », sur le blog [aggiornamento.hypotheses.org](http://aggiornamento.hypotheses.org), mars 2013.