

*De la faiblesse de l'esprit critique
envisagé comme « compétence »*

Texte : Pontcerq
© Éditions Pontcerq, 2022
ISBN : 978-2-919648-34-4

Éditions Pontcerq
61, avenue Aristide Briand
35 000 Rennes
pontcerq@gmail.com
<http://pontcerq.toile-libre.org>

De la faiblesse
de l'esprit critique
envisagé comme
« compétence »

*Esquisse d'une réponse
aux sciences cognitives – faite
depuis la philosophie*

PONTCERQ

N. B. Ce petit livre – ou tract – a été fabriqué en septembre 2022. Il accompagne des interventions, plus ou moins sauvages, que Pontcerq entreprend dans des départements de sciences cognitives et de sciences de l'éducation, dans plusieurs universités, en France. La toute première de ces interventions a eu lieu dans des départements et instituts de l'université de Rennes 2, le 28 septembre 2022.

« Au sein de la philosophie, Socrate et Aristote jadis, Lipman et Peter Facione aujourd'hui, ont décrit les qualités d'un penseur critique idéal. »

DefEsprC, p. 79 ¹

1.

Il semble devenu particulièrement urgent aujourd'hui de développer l'esprit critique (de l'élève, du citoyen). On le constate aux efforts faits en ce sens par les institutions mêmes, par exemple l'école où il est promu explicitement et soudainement au rang d'un objectif primordial, mais aussi au nombre de publications et d'articles de presse ayant ce développement pour objet. D'où vient cependant cette urgence, cette nécessité d'apparence nouvelle, et inquiète, aujourd'hui ? La raison le plus souvent – sinon systématiquement – avancée est l'entrée dans « l'ère d'internet et du numérique » : chacun s'y trouvant, comme on dit, « assailli » d'une quantité formidable d'informations (flot, avalanche, cascade) – entre lesquelles il doit être en mesure d'effectuer un tri ; et dont au moins il lui faut pouvoir évaluer, même vaguement, le degré de validité... Toutes ces informations – égalisées par l'égalitarisme apparent d'internet ² – se valent-elles en effet ? Non, toutes ne se valent pas. Puisqu'il y a des informations fausses, voire truquées (*fake news*, *hoaks*) ; puisque des théories du complot naissent et qu'internet leur sert de vecteur puissant ; puisque certains

sites sont sérieux, et que d'autres ne le sont pas – et véhiculent des « contenus » (informations, opinions, pensées) qui n'ont pas été « vérifiés » ; puisque enfin certains sites mentent intentionnellement, même gouvernementaux (dans d'autres pays), à des fins de propagande, par exemple électorale. Dans une telle « jungle », dans une telle « avalanche d'informations à sa disposition », l'individu (car c'est de lui qu'on part toujours ³) doit pouvoir s'orienter : il le peut à condition de *développer son esprit critique*.

Il est souhaitable par conséquent, dit-on, que l'école prenne au sérieux cette question très actuelle. La recherche universitaire promet aux enseignantes et enseignants l'appui des plus récentes découvertes. Il n'est pas exagéré, à la lecture des programmes et des textes de recommandation officiels, de dire qu'aujourd'hui le développement de l'esprit critique est devenu la tâche prioritaire de toute éducation : dans l'héritage le plus immédiat et le plus fidèle, semble-t-il, de la philosophie des Lumières, de la pensée critique et de l'émancipation des esprits ⁴.

Dans les pages qui suivent, nous essayons de cerner au plus près la teneur de ce nouvel « esprit critique » mis en avant dans tout un certain pan de la recherche universitaire en France, et ce qu'implique l'insistance étonnante avec laquelle on en vient aujourd'hui à attendre de lui l'émancipation même ⁵. (En même temps – et comme entre parenthèses, ou en notes de bas de page – nous essaierons de donner à lire par en dessous, en creux, ce que Deleuze expliqua en son temps au sujet d'une

telle *image de la pensée* ; et de ce que nous sommes raisonnablement en droit d'en attendre.)

*

« L'enthousiasme en faveur de l'esprit critique est tel que depuis quelques années foisonnent des initiatives variées visant à le transmettre. Sites Internet, chaînes YouTube, livres, modules pédagogiques se déroulant de l'école élémentaire à l'université, une myriade de projets prennent vie, pour le meilleur – le plus souvent. » (Def-EsprC, p. 179) / « C'est devenu une mission fondamentale de l'École à l'heure de la dérégulation du marché de l'information. » (GBron-interv, 47^e min) / « L'OCDE s'est engagée dans une promotion active de l'éducation à l'esprit critique comme nouvelle compétence de base des élèves confrontés à la révolution numérique de l'information. » (DefEsprC, p. 8) / « Sur Facebook, le groupe Zététique croissait follement et les chaînes de vidéastes promouvant le rationalisme se multipliaient. » (Def-EsprC, p. 10) / « Depuis une dizaine d'années, l'esprit critique est reconnu comme l'une des compétences clés du XXI^e siècle par l'OCDE. Depuis cette reconnaissance, l'appellation "esprit critique" n'a cessé d'être promue dans le monde éducatif. L'esprit critique est régulièrement mentionné comme une prophylaxie pour prévenir la "désinformation" de la jeunesse [...]. » (DefEsprC, p. 78) / « L'esprit critique, c'est l'une des grandes

missions de notre système éducatif. On cherche à le promouvoir, on cherche à le développer, toujours. » (Eduscol ⁶)

2.

« l'esprit critique nous apporte des méthodes pour distinguer le bon grain de l'ivraie... »

GBron-interv, 52^e min

Un rapide coup d'œil jeté dans les publications universitaires ayant cet « esprit critique » pour objet permet de se rendre compte qu'il existe un large consensus sur sa nature – et plus encore sur sa fonction : l'esprit critique dont il est partout question est une disposition formelle propre à un individu isolé, faisant face à une masse d'informations : il consiste d'abord et avant tout en une aptitude à trier et traiter cette masse – c'est-à-dire à reconnaître en elle celles des informations pouvant être jugées recevables, ou au moins crédibles et probables, par démarcation d'avec d'autres, fausses ou insuffisamment vérifiées, qui auront à être rejetées, voire combattues (comme mensonges ou rumeurs ; comme complots ou idéologies). « Penser de manière critique implique en premier lieu de questionner les sources d'informa-

tion [...]». (DefEsprC, p. 123) « Chacun doit acquérir la maîtrise d'une bonne critique des informations qu'il reçoit » (p. 205). L'Éducation nationale, dans les pages pédagogiques consacrées à cet « esprit critique », se donne la même définition et les mêmes objectifs : la critique de l'*information*⁷. Il s'agit de se rendre apte à distinguer le vrai du faux, à « différencier l'info de l'intox » (p. 207). On procure aux élèves les méthodes, les procédures, pour « distinguer le bon grain de l'ivraie ».

Sans peut-être que ces théoriciens prennent toute la mesure de leur geste, l'esprit critique est de fait réduit par eux à une opération portant – *de manière essentielle* – sur l'information. On comprend que le contexte où on les a vus *décider* de se placer pour aborder leur objet, à savoir l'émergence d'internet, a eu d'emblée une influence considérable – et qu'on ne voit nulle part questionnée ni envisagée par eux – sur la définition qu'ils ont été amenés à en donner : internet étant en effet le lieu de développement d'une information pléthorique et souvent peu vérifiée, l'énergie critique se trouve comme entièrement accaparée par la traque à l'information fautive ou peu fiable. On s'en convainc en listant les « domaines » où ces chercheurs choisissent préférentiellement leurs exemples. Dans notre source DefEsprC, ces domaines sont, à peu près exclusivement : les théories du complot et les croyances conspirationnistes (p. 68, p. 159-178), le « soucoupisme » (p. 93-105), la mise en question de vérités scientifiques (discours « climato-sceptique », p. 107-120), le négationnisme (p. 185), les

croyances jugées irrationnelles en un au-delà (p. 121-137), les thèses de prophètes illuminés annonçant la fin du monde (p. 139-157). Et pour chacune des catégories on relève des exemples privilégiés et récurrents : les hypothèses complotistes sur les attentats du 11 septembre 2001 à New York ou de janvier et novembre 2015 en France ; la mort possiblement énigmatique, dans un tunnel à Paris, de la princesse Lady Diane de Galles ; les circonstances de l'assassinat de J. F. Kennedy à Dallas ; etc. ⁸

Qu'implique une réduction de l'esprit critique à cette question du seul contrôle de la validité des informations ? Que fait-on (pédagogiquement, philosophiquement, épistémologiquement, politiquement) quand on affirme comme le font tous ses tenants que l'esprit critique a à voir *fondamentalement* avec l'information – c'est-à-dire avec la seule question de la distinction du vrai d'avec le faux ?

(Voilà une question que cet « esprit critique » est absolument incapable de se poser. Puisque c'est précisément une *question* – et que ce n'est donc pas tout à fait une *information* ; et que ce n'est pas tout à fait « appréhendable », pour cette raison, avec les outils de vérification et d'analyse scrupuleuse qui sont les siens...)

(Mais qui pose les *questions* ?... Qui décide des *problèmes* et du *champ où les problèmes sont posés* ? Qui dicte les questions – à commencer par celles qui sont posées aux élèves ⁹ ?)

3.

Tâchons d'isoler les présupposés qui sont à l'œuvre dans une telle conception de l'esprit critique. (Il s'agit bien d'une « image de la pensée ». Comprendons par-là, pour l'instant : une certaine manière, non interrogée, de pré-supposer – de décider d'avance – ce que « penser » veut dire.)

1° *La pensée comme opinion*. Il y a d'abord, dans cette conception de l'esprit critique, l'idée sous-jacente que penser consisterait, pour un individu, à avoir une opinion sur un sujet donné; une opinion qui se devra d'être renseignée, argumentée – et grâce à quoi cet individu sera en mesure de se positionner « en toute liberté », « de façon autonome », dans le champ des questions soulevées par le débat public. Le modèle (déterminé sans doute par la démocratie d'opinion) est celui du citoyen « interrogé » ayant à se prononcer sur une grande question de société, d'actualité de préférence (le réchauffement climatique par exemple, les attentats terroristes, etc.); ou ayant à voter pour tel ou tel candidat lors d'une rencontre électorale à venir; et ayant à le faire en toute indépendance. Ainsi la pensée est comprise comme production d'opinions valides, en réponse à des questions posées – à des questions qui « se posent » (comme d'elles-mêmes). *À des questions toujours déjà posées*¹⁰.

2° *La pensée comme opération de synthèse à partir de ressources existantes (la pensée comprise comme traitement d'une masse d'informations à disposition).* Ce second aspect découle assez directement du premier : comment en effet me constituer ma propre opinion, de façon méthodique, construite, indépendante – sinon en me renseignant sur les autres opinions existantes ; sinon en m'informant sur les connaissances si possible les plus actualisées existant dans le domaine en question ? Ma *pensée* consisterait alors, à proprement parler, en un traitement de l'information à disposition. Le travail de traitement se fait 1° par recension, cartographie et examen des opinions et informations en présence ; 2° par tri parmi ces opinions et informations, entre celles qui sont recevables ou valables et celles qui ne le sont pas ; 3° enfin, par une opération de synthèse, au moyen de quoi mon esprit constitue à la diagonale des opinions en présence – en les pesant et pondérant du mieux qu'il peut – la sienne propre.

On reconnaît ici le modèle méthodologique de la fiche de « synthèse », y compris dans la forme scolaire qu'on lui voit prendre, laquelle se répand partout (au détriment très évident de la dissertation, qui, de la pensée, se fait une tout autre idée, se donne une tout autre image ¹¹). Cela tient pour partie au fait que le modèle d'une telle pensée a été à son origine celui de la « résolution de problème » et de la « prise de décision ». L'esprit critique est la vertu de qui agit, décide, exécute (et pour cela synthétise l'information en présence, évalue *a priori* risques et coûts ¹²). Mais ce modèle a une autre con-

séquence : la pensée, dans cette représentation qu'on s'en donne, revient toujours à *déduire* quelque chose à partir d'un donné, de manière inférentielle. « Ce que font les mathématiques, les sciences et nos esprits au quotidien, c'est tirer des conclusions (parfois certaines, parfois non) à partir de faits et d'informations dont nous disposons. Le terme générique pour décrire le résultat de cette activité est l' "inférence". Faire des inférences, c'est tirer, d'une manière ou d'une autre, des conclusions de prémisses (c'est-à-dire d'informations *préalables*¹³). » Nous verrons à quel point une telle image de la pensée (critique surtout) est réductrice : car comprise ainsi la pensée est toujours déjà « passée » ; la critique n'est jamais que répétition d'une critique déjà à disposition, « préalable », toujours déjà faite¹⁴...

3° *La pensée comme exercice d'une autonomie – souveraineté individuelle et isolée (face à une altérité possiblement hostile)*. Remarquons que, dans le même temps, ce dont on nous parle ici, c'est chaque fois de la pensée d'un individu pris seul – c'est-à-dire qu'on a d'avance arbitrairement et théoriquement isolé : et placé dans le milieu hostile et froid d'une population éparpillée (la communauté est absente). Dans ce contexte, la souveraineté, l'autonomie, l'indépendance de l'individu – sa solitude, même – doivent être garanties par l'exercice de l'esprit critique, compris comme opération de filtrage : contre d'autres opinions, indues, provenant de l'extérieur, étrangères, susceptibles si elles la rencontraient de limiter ou dénaturer la sienne. (Image exactement con-

traire à celle d'un enseignement compris comme mise en contact des élèves avec la multiplicité hirsute et proliférante des pensées humaines – les mille pensées, rêves, lubies, inventions, théories, folies, produites sur la Terre par les hommes depuis le premier commencement...) L'« esprit critique » garantit à chacun pris seul une protection intellectuelle (une « autodéfense ¹⁵ ») contre tout ce qui pourrait venir pervertir son intégrité personnelle, sa liberté de penser individuelle, sa sphère d'intimité privée – son immunité ¹⁶. Ce qui est visé par la pédagogie de l'esprit critique est explicitement une « indépendance mentale ¹⁷ », une « autonomie de la pensée ¹⁸ », une individuelle « souveraineté ¹⁹ » au milieu d'un tumulte, d'une hostilité – incarnée par les pensées extérieures, possiblement dangereuses. (La conséquence est que l'autre – à moins qu'il soit l'autre institutionnel, l'autre bienveillant et protecteur et pour nous vigilant : l'État – est *a priori* un danger : étant le vecteur, le risque, précisément, d'un devenir-autre ²⁰.)

4° *La pensée comme opération technique (calcul, évaluation probabiliste, computation, etc.) ; la pensée comme machine (ou comme cerveau)*. La pensée envisagée comme traitement de l'information disponible a par ailleurs pour modèle un dispositif technique. À l'appareil est en effet fourni en entrée (*input*) de l'information ; l'appareil trie et compute ; à la sortie (*output*) est émise une opinion (jugement) issue de la synthèse (computation) de toute cette information ainsi traitée. Comme ces chercheurs n'ont cependant pas la

naïveté de croire qu'une information est ou « toute vraie » ou « toute fausse », ils investissent la question du probable : et montrent que l'esprit critique s'accroît s'il est capable d'envisager les questions en terme de probabilité. Mais cette nuance probabiliste ne modifie pas l'ancrage fondamental de leur approche sur la seule question du vrai et du faux : il s'agit toujours, seulement, de *traiter une information* et d'envisager son degré de vérité ²¹.

La pensée est en tout cas envisagée comme une opération technique. Et il revient en conséquence aux pédagogues d'« équiper le public avec les outils qui... » (DefEsprC, p. 205), d'« outiller [l'enfant] pour faire face à... » (p. 77), etc. La pensée fonctionne (au moins métaphoriquement) comme une machine : il est question des « fichiers d'identités que nous stockons dans nos têtes » (p. 130). Nos opinions sont des « filtres » qui « agissent » « dans le traitement de l'information » (p. 111) ; la pensée, elle aussi, comme toute « machine à interpréter » (p. 131), a ses « bugs » (p. 13). Il ne s'agit là que de métaphores. Elles disent au moins clairement quelle image la pensée se donne d'elle-même : celle d'un traitement de ressources, de contenus préalables – des informations.

Relevons en passant un des avantages que procure une telle métaphorisation, et qui n'est pas du tout négligeable dans le contexte institutionnel actuel : cet esprit critique ainsi envisagé comme dispositif technique pourra, nous dit-on, être mesuré – et d'une façon qui soit même « standardisée ». « Afin de mieux cerner les

dimensions de l'esprit critique, nous avons choisi de sélectionner les cinq facteurs retenus par une équipe de chercheurs français travaillant, avec l'Éducation nationale, à la création d'une échelle de mesure standardisée de l'esprit critique. » (DefEsprC, p. 82 ²²) Ainsi se profile une évaluation, non seulement de l'esprit critique, mais de son enseignement : cet enseignement étant lui-même conçu comme un dispositif technique, il sera évaluable sur ses résultats ; quantifiable en son efficacité : à partir d'évaluations randomisées réalisées sur les élèves « enseignés » ²³.

Il importe de remarquer enfin que la pensée, ainsi entendue, est finalement appréhendée sur le modèle du « cerveau » – lui aussi envisagé comme machine : réception, traitement (computation probabiliste), émission de réponses adéquates. Nous relèverons la décision, un peu significative peut-être, d'un certain « groupement » s'étant donné pour tâche la défense de l'esprit critique et d'ailleurs présenté comme « plus institutionne[l] mais toujours à l'avant-garde de l'esprit critique », de prendre pour nom « CORTECS » : « Collectif de recherche transdisciplinaire esprit critique et sciences » (DefEsprC, p. 180). Mais nous faisons surtout le constat, dans les textes des chercheuses et chercheurs, d'un nombre considérable d'occurrences où « cerveau » est pris comme synonyme pour « pensée » ²⁴. On peut rétorquer, à nouveau, qu'il s'agit d'une métaphore (qui trouve à redire à l'expression : « j'ai le cerveau qui fatigue » ?). Mais de la part de chercheurs inspirés par les neurosciences ou travaillant pour certains en lien étroit avec

elles, sur une métaphysique partagée²⁵, le terme n'est pas anodin – au point que parfois sous leur plume « cerveau » veut dire en effet « cerveau » – et non plus métaphoriquement « pensée »... La confusion, au lieu d'être un peu rigoureusement évitée (ne serait-ce que pour des raisons de méthodologie scientifique élémentaire relevant de leur discipline même), est savamment entretenue. Or ces chercheuses et chercheurs traitent de ces questions à une époque où elles sont en passe de devenir – eux sont très bien placés pour le savoir – absolument décisives (la possibilité technique ou biopolitique d'envisager intégralement l'homme comme ressource y étant suspendue²⁶.)

5° *L'esprit critique comme disposition purement formelle (extra-disciplinaire)*. Du présupposé selon lequel l'esprit critique aurait à être défini comme aptitude à *traiter de l'information* (présupposé qui avait semblé si anodin) sourd enfin cette autre conséquence : en tant que tel, l'esprit critique s'exerce *en dehors de toute discipline, et indépendamment de tout contenu spécifique*. Puisqu'il a vocation à s'exercer universellement, c'est-à-dire sur toute information, de quelque champ qu'elle relève, il va concerner alors des processus de pensée – qui nécessairement restent abstraits (dans le sens simple de : « détachés », « détachés de tout contenu », « de tout champ spécifique »). Ceci explique que mis en place dans les écoles il ait dû être aussitôt envisagé comme un enseignement à part, qui serait en tout cas extra-disciplinaire, en surplomb au-dessus des disciplines

enseignées – et pris en charge en dehors des heures habituelles par une matière spécifique et nouvelle (nommée l'EMI ²⁷) ; à ce titre, cette formation à l'esprit critique rejoint – dans sa forme – les « grands parcours éducatifs » instaurés il y a quelques années, « transversaux » et « extra-disciplinaires » eux aussi ²⁸. Gérald Bronner déclare lui-même que son ambition, à l'université dans son cas, est de « proposer un grand cours d'esprit critique, dans un tronc commun, *entre toutes les disciplines* » (GBron-Monde, n. s.). Et la question, instamment, se posa dans les écoles : à qui dès lors confier cet enseignement non-disciplinaire ? Si c'était à un enseignant, celui-ci ne devait pas intervenir depuis sa discipline : mais comme dégagé, libéré de celle-ci. (Dans la pédagogie contemporaine – on le comprend assez vite si l'on écoute parler les pédagogues – la discipline est un poids, un carcan, dont le pédagogue libère.) Il faudra à l'enseignant situer son propos *extradisciplinairement* ²⁹. On ne s'étonne pas dès lors de l'importance qu'est amenée à prendre dans ce dispositif la figure – nouvelle sous cette forme – de l'« enseignant documentaliste », toujours le premier cité dans les instructions pédagogiques, sur ce front. Il est en effet le mieux placé, à deux titres au moins : 1° en tant que « documentaliste », il est chargé de l'*information* et même de la « science de l'information » (or l'information vérifiée est bien, nous l'avons vu, l'enjeu essentiel sinon exclusif de l'esprit critique ainsi conçu ³⁰). Alors, c'est jusqu'au nom de « CDI », qui après des années d'usage un peu indifférent et peu remarqué est en train de prendre tout son sens en tant que « Centre de documentation

et d'information » : contre celui de *bibliothèque* par exemple, au regard de cette tâche apparemment dépassé³¹; 2° L'enseignant documentaliste est par ailleurs hors-disciplines : il se situe en terrain neutre, ou neutralisé, au-dessus d'elles toutes. (Car dans le cours d'esprit critique il ne s'agit pas – on n'en est plus là – d'enseigner les règles strictes de la méthode de la recherche historique ou celles de la méthode expérimentale en physique : cela est l'affaire des disciplines, qui sont laborieuses, et lentes.) Le paradigme, pour le « nouvel esprit critique » enseigné à l'école, se situe alors dans ce moment solennel où réunis au CDI les élèves, extraits des classes, sont exposés à la leçon par laquelle leur est inculquée la méthode critique pour vérifier leurs sources (sur internet, exclusivement ou presque³²) : et cela – *quel que soit l'objet de leur recherche; de manière indifférente à l'objet de leur recherche*. Ce qu'ils apprennent là est indépendant (en apparence) de toute discipline. On le leur dit aussi : « – Ça, ça vous servira toujours, dans toutes les disciplines. » D'où l'importance, considérée comme supérieure, de ce savoir-faire : car ce qui sert « toujours », ce qui sert même hors des disciplines (même hors de l'école), est nécessairement, se dit-on, autrement plus important que ce qui sert dans une discipline seulement, ou dans l'école seulement... (On reconnaît ici le présupposé colossal – d'apparence si anodin et innocent – de la pédagogie de la compétence³³.)

Quand Gérald Bronner déclare que son ambition est de « proposer un grand cours d'esprit critique », « dans un tronc commun, entre toutes les disciplines » (GBron-

Monde), il faut comprendre : « *entre les disciplines* » comme l'interstice laissé entre elles – et non pas du tout : aux moyens d'elles toutes. Car on aurait pu ou pourrait imaginer un cours d'esprit critique accompli avec le recours aux savoirs et méthodes *disciplinaires*, qu'on couplerait les unes sur les autres : histoire, mathématique, sociologie, art, philosophie, chimie organique, géographie, biologie, tout !... Couplage des méthodes et savoir-faire spécifiques (propres à chaque discipline) et des contenus disciplinaires (enseignées en chacune). Mais ce n'est pas du tout ce dont il est question dans l'esprit des pédagogues et des théoriciens, même quand ils emploient le mot « interdisciplinaire », qui leur est si cher apparemment. On comprend que le mot « interdisciplinarité » est inexact et illégitime ici : car il ne s'agit pas de croiser les apports des disciplines, mais bien de développer un discours qui soit *au-delà des* disciplines enseignées, et se déploie *en dehors d'elles*. (Sinon les auteurs du livre, *Défense de l'esprit critique*, auraient fait appel à des spécialistes de toutes les disciplines pour les faire travailler ensemble, interdisciplinairement peut-être, à un esprit critique qui aurait une tout autre teneur, une tout autre vigueur, ou force – et certainement, aussi, de tout autres cibles. Ce n'est pas le cas.)

Il faut cependant préciser encore davantage : car cet esprit critique n'est pas tout à fait sans discipline. Son objet étant la pensée *abstraite*, il se confie naturellement aux sciences qui ont pour objet les processus *formels* de la pensée : à savoir ces sciences – de développement récent mais fulgurant – nommées « sciences cognitives »,

sciences de la pensée *en général*. Et ceci est très exactement dans l'ordre des choses – découlant très directement du présupposé faisant de la pensée un traitement computationnel de l'information. Si la pensée est cela, alors elle est en effet l'objet exclusif et privilégié des sciences de la cognition ³⁴.

*

L'enseignement de l'« esprit critique » sera donc un enseignement purement « formel », dans ce sens qu'il aura cette particularité d'être indifférent à ses objets. « Le choix des thèmes de cours peut sembler arbitraire », reconnaît une enseignante de lycée chargée d'une initiation à l'esprit critique (DefEsprC, p. 245-246); et l'on comprend qu'il l'est en effet, et qu'il faut qu'il le soit. Il n'est dès lors d'aucune importance, pour exercer une classe à l'esprit critique, que l'on décide de prendre pour objet un discours ministériel, un discours complotiste, une page d'un journal très sérieux, un discours d'astrologue : puisque chaque fois il ne s'agit jamais que d'exercer une compétence formelle de tri, de validation et de computation informationnelle, inférentielle : le contenu est absolument indifférent – la pensée critique est supposée s'exercer avec ardeur semblable quel que soit son objet. Et si dans toutes les pages du volume que nous étudions ici (DefEsprC), il n'y a pas de discours ministériel ou de traité européen d'analysés, pas de communiqué de l'OCDE ou du FMI, pas d'articles de grands journaux

faiseurs d'opinion, cela n'est dû qu'au « hasard », au caractère purement « arbitraire » ou « indifférent » du choix des objets ³⁵. On comprend qu'il *aurait pu* y en avoir. Rien n'empêcherait l'esprit critique, *s'il le voulait*, de prendre aussi de tels objets pour s'exercer. C'est qu'après tout l'« esprit critique » est en premier lieu une *méthode*, la volonté de bien penser étant quant à elle considérée comme acquise *a priori* : il ne s'agit dès lors que d'apprendre à bien diriger son esprit, toujours déjà volontaire et dispos. (Derrière ces énoncés se cache pourtant un présupposé – non interrogé – en partage entre tous ces auteurs : à savoir qu'il existerait un désir naturel de chercher le vrai ; une *bonne* volonté de penser, inhérente à l'esprit humain... ³⁶) Gérald Bronner dit d'ailleurs lui-même, pour cette raison, préférer à celle d'« esprit critique » la désignation de « pensée méthodique » (GBron- interv, 9^e min). Et il faut entendre par-là une méthode qui n'est pas spécifique à une discipline en particulier – mais qui se veut méthode la plus générale (étant la plus *abstraite* de tout objet ³⁷). Définir l'esprit critique, dans cette perspective, requiert de rester le plus abstrait possible. Il faut que l'esprit critique – ne pouvant avoir d'objet spécifique – ait pour objet les processus de la *pensée en général*. Nicolas Gauvrit, par exemple, ira jusqu'à dire qu'il est possible d'entendre « esprit critique » comme synonyme d'« intelligence » (Gauv-interv, 3^e min). Or l'intelligence est bien une compétence purement formelle, qui s'applique (indifféremment, se dit-on) à n'importe quel objet, dans n'importe quel domaine ³⁸.

Dès lors, l'esprit critique aura pour objet non des contenus, mais des formes : les formes même du raisonnement ; les formes les plus générales du fonctionnement *de la pensée* (et c'est là que ces auteurs écrivent parfois tout aussi indifféremment : *du cerveau*). Gérald Bronner est tout à fait conscient que la nouveauté de l'esprit critique ainsi conçu, dans sa radicalité, prend appui sur cette distinction primordiale entre forme et contenu ; et sur la mise entre parenthèses, décidée, de celui-ci. Lui-même appelle l'un et l'autre, métaphoriquement, et de manière assez juste pour ce qu'il souhaite exprimer, « squelette » et « chair » : il s'agit, nous dit-il, de laisser la chair – et d'aller droit au squelette : c'est-à-dire à la seule structure logique et abstraite du raisonnement. Par exemple : « une croyance, c'est un récit – on va dire que c'est la chair – mais [...] il y a un squelette cognitif : des raisonnements, des inférences... [...] Je laissais tomber la chair de ces croyances et j'allais au cœur des inférences qui aboutissaient à ces croyances » (GBron-interv, 33^e min). Il est question dans ce passage d'individus « radicalisés » : Gérald Bronner met entre parenthèses le contenu de leur croyance (en l'occurrence un islamisme radical, dans un contexte historique et politique donné) ; et traite des processus d'inférence ; des processus formels qui ont lieu dans la pensée (le cerveau) de ces individus. Il s'agit d'appréhender cognitivement et biologiquement ces individus : en contournant le « piège » qui serait celui de leur *culture* ou de leur *politique*. De même on prétendra contrer par exemple les croyances complotistes d'adolescents marginalisés par le

racisme ou la violence sociale en rectifiant les erreurs de *raisonnement* qui les ont conduits à ces pensées. Dans une telle démarche, si chacun est toujours, en toutes circonstances, muni d'une telle bonne volonté de penser et de chercher le vrai, alors tout ne peut plus être en effet qu'une question de méthode, de raisonnement bien construit. (Et si, au contraire, l'objet, le monde, n'était pas indifférent ? Et si la pensée, loin d'être cette disposition naturelle et volontaire, abstraite de tout, était prise en permanence elle aussi dans un champ de forces, de contraintes, de *rencontres* l'installant dans le monde – *ce monde* ³⁹ ?)

C'est donc dans les sciences cognitives, et en elles exclusivement – simplement éventuellement adossées, pour ce qui est des fonctionnements sous-jacents du cerveau, sur les neurosciences –, que les tenants de cet « esprit critique » se condamnent très volontairement à aller chercher leurs outils ⁴⁰.

*

« L'esprit critique peut s'enseigner et s'apprendre en tant que tel... ⁴¹ » « La preuve a été faite [...] que les compétences de l'esprit critique pouvaient s'enseigner ⁴². » Il faut se représenter les scènes extraordinaires qui, dans les premiers temps, eurent lieu ici et là dans les écoles, les collèges, les lycées : sur l'invitation des chefs d'établissement, eux-mêmes incités par les inspections et les rectorats, arrivèrent d'universités plus ou moins voisines, en grande pompe, des spécialistes de sciences cognitives, voire

des psychologues cognitivistes, pour quelque conférence du soir à l'intention « de tous les personnels d'éducation ». Et ces spécialistes entreprenaient d'expliquer aux enseignants rassemblés ce que la recherche universitaire actuelle et américaine, dans ce domaine nouveau de l'esprit critique, allait permettre de révolutionner enfin. On entendit de ces paroles... « Jusqu'à ce jour l'école n'a pas... » « Mais désormais nous allons, vous allez... les élèves vont... » « Car on sait aujourd'hui que l'enseignement de l'esprit critique est devenu possible. » « Nous, chercheurs et chercheuses, sommes à pied d'œuvre et mis comme au service de l'Éducation de demain pour », etc. On peut s'imaginer l'effet considérable qu'eurent sur les enseignantes et enseignants rassemblés de telles déclarations ⁴³.

Or voilà – une fois passés ces effets d'annonce intimidants – les quelques outils critiques dont accouche cette recherche, et qui ne peuvent être par nature (et ne seront donc jamais) qu'une liste de « biais cognitifs », c'est-à-dire de tendances de notre esprit à ne pas se comporter toujours selon son fonctionnement rationnel droit. Voici ces biais (tous ceux que nous avons pu relever dans DefEsprC) :

1° Il existe un effet-gourou ⁴⁴; 2° Il existe un effet spectateur ⁴⁵; 3° Il existe un biais de conjonction ⁴⁶; 4° Il existe un biais de confirmation ⁴⁷; 5° Il existe des perturbations de notre jugement liées à des résultats probabilistes contre-intuitifs ⁴⁸; 6° Il existe un biais intitulé « conséquence majeure cause majeure ⁴⁹ ». – Enfin, à ces six biais, l'« esprit critique » ajoute la méthodologie

spécifique, dont nous avons parlé, portant sur l'évaluation de la validité des sources ⁵⁰; ainsi qu'une sensibilisation à la manipulation possible des images ⁵¹.

Or il est possible de renouveler sur l'exemple de chacun de ces outils mis ainsi à disposition par l'arsenal « cognitiviste » le constat que cet esprit critique porte non sur le contenu de l'information – mais sur son *contexte* de transmission; sur la *forme* de sa transmission; ou sur les *mécanismes*, eux aussi abstraits, de réception de cette information par le « sujet ». Or, ce qui permet à ces règles de valoir indépendamment du contenu et de s'exercer extra-disciplinairement est très exactement aussi ce qui les rend faibles, rarement efficaces, et d'une portée critique, dans la pratique, quasi nulle.

Nous ne contestons aucun de ces sept ou huit points énoncés; ni l'utilité qu'il y a à les enseigner à l'école. La plupart sont mêmes des conséquences directes de savoirs *disciplinaires* (le contrôle des sources est une activité disciplinaire, bien avant que d'être *extra-disciplinaire*; et une discipline exerce ce contrôle avec des moyens autrement plus sévères, discriminants et efficaces ⁵²). Nous ne discutons même pas la prétendue nouveauté que constitue la découverte récente de ces « biais » (sous ces noms, sous d'autres ⁵³), ni les preuves qu'on estime leur avoir expérimentalement apportées. Il ne nous semble même pas inopportun qu'on les rassemble ainsi en cette petite liste pour en effet rendre présents à l'esprit des élèves, sous une forme compacte et ramassée, amusante, à l'occasion d'une leçon d'une heure ou deux, ces quelques risques « généraux », toujours bons à rappeler.

Ce qui est problématique en revanche, c'est d'accaparer le nom d'« esprit critique » pour désigner des dispositions aussi impuissantes à l'exercer réellement. Car l'esprit critique se restreint alors à des cibles marginales et le plus souvent insignifiantes, les cibles du faux (les complots, les mensonges énormes, la princesse morte dans le tunnel et le couturier voyant...) – et pendant le temps qu'il est occupé à ces cibles peut laisser parfaitement intouchées de bien pires perversions et opprobres – voire de très systématiques et de très pensées organisations du malheur, de la soumission ; qui pourtant ont lieu, *là, sous ses yeux, dans le monde*⁵⁴. Et notre « esprit critique », s'étant *a priori* et méthodologiquement obsédé de l'information, ayant réduit la pensée au seul départ du vrai et du faux, n'y trouvera (n'y trouve, à ce qu'on voit) absolument rien à redire...

(C'est qu'une violence n'est pas de l'ordre du vrai ou du faux : il peut bien être vrai que tel employé qui a signé ce contrat de travail a signé ce contrat de travail ; vrai aussi que le droit donne droit ; et vrai que ce qui est écrit dans ce contrat de travail est écrit dans ce contrat de travail, etc.⁵⁵)

*

Sous ce nom, l'« esprit critique » vient donc en réalité empêcher le véritable esprit critique, la véritable pensée. La raison en est qu'il présuppose une pensée abstraite du monde, c'est-à-dire s'exerçant comme en dehors de lui : et donc privée d'intérêts en ce monde, et dénuée d'in-

térêt pour ce monde... (L'« esprit critique » pense ou raisonne comme si l'on n'avait pas de bonnes raisons, au milieu du monde, prenant les coups qu'on y prend, soulevés par les désirs qui nous y soulèvent, frappés des spectacles qu'on y voit, de penser ceci ou cela ; ceci plutôt que cela...) Il n'y a de pensée que pensée au milieu d'un monde ⁵⁶.

*

Aussi cette impuissance de l'esprit critique n'est-elle pas liée à l'extrême jeunesse des sciences qui fournissent l'énoncé de ces biais (les sciences cognitives) ; mais à leur parti pris de ne vouloir être jamais que formelles et sans contenu. Il faut faire abstraction de l'objet pour faire des sciences cognitives (sans quoi l'on retombe dans la particularité, la singularité, la boue, la lenteur, le poids, de la discipline à laquelle l'objet appartient). Mais la conséquence est qu'on ne peut donner alors de conseils de vigilance que pour l'« objet en général » – objet bien trop indéterminé pour laisser quelque prise à une critique véritable. (Et si la véritable critique, tout au contraire, ne pouvait être que *disciplinaire* – prise dans cette lenteur, dans ce poids, dans cette boue ?)

Mis en cause sur le caractère maigre et décevant des résultats qu'elles apportent, un tenant des sciences cognitives répondra presque toujours, sous le masque de la modestie, ou se réfugiant derrière l'argument de la pru-

dence méthodologique du savant : « – Ces résultats sont encore insuffisants, certes ; mais songez que nous n'en sommes qu'au début, que des progrès vont avoir lieu... Et que, pour notre part, nous n'avancions jamais rien que d'absolument sûr et prouvé... » Si ces résultats sont encore insuffisants, pourquoi ne pas attendre, pour les appliquer, qu'ils le soient moins ? Pourquoi cette urgence à s'accaparer l'« esprit critique » (sa définition, son nom, son exercice) ? (La modestie des sciences cognitives est un masque : ne prétendent-elles pas, dans le même temps où elles répondent ainsi, sur le ton aimable et modeste, balayer d'un revers de la main les disciplines centenaires et millénaires pour fonder à partir de zéro – et sans leur aide mais avec l'exigence de la seule *self-based-evidence* – la science véritable des fonctionnements de la pensée humaine ?)

Et sans doute les sciences cognitives feront en effet quelques progrès dans les années qui viennent : arriveront à établir plusieurs autres biais qu'elles n'ont pas encore su déceler ou nommer jusqu'ici ; et seront en mesure de les prouver expérimentalement par des détours admirables, comme on les a vues faire avec le « jeu de l'ultimatum » par exemple, ou en d'autres occasions ; mais par nature et méthode (pensant devoir s'exercer hors du monde, en surplomb sur lui) elles ne pourront sortir de leur abstraction formelle qui les rend si impuissantes et si inoffensives, *dans le monde*.

*

« Dans un article faisant le point sur ce qu'on sait de la démystification (ou *debunking*) des idées fausses, Man-Pui Chan de l'université de l'Illinois et ses collaborateurs ⁵⁷ arrivent à trois recommandations pour qui veut mener le combat pour la vérité. D'abord, éviter les situations qui pousseraient les interlocuteurs à développer des arguments en faveur de leur hypothèse – cela suppose notamment d'éviter de citer les arguments adverses, même pour montrer qu'ils sont faux, sauf si on le précise *avant de les énoncer*. Ensuite, favoriser à l'inverse la réflexion sur le message que nous voulons faire passer. Cela signifie qu'il faut être précis, donner les détails et encourager la critique et la réflexion de l'interlocuteur. Enfin, apporter de nouvelles informations, correctes et inconnues de l'interlocuteur... tout en gardant en tête qu'on ne peut guère espérer d'effet spectaculaire dans cette lutte ardue contre les idées fausses... » (DefEsprC, p. 119) / « Certaines de ces dispositions sont fréquemment mises en avant ⁵⁸, telles que la curiosité, l'ouverture à la nouveauté et une certaine flexibilité dans la considération des opinions d'autrui, une capacité à saisir les opportunités permettant l'usage de l'esprit critique, la valorisation d'avis alternatifs, la capacité à reconsidérer son avis et enfin une justesse et une honnêteté dans l'appréciation des avis et opinions. » (DefEsprC, p. 81) / « Dans les séances de TD qui accompagnent ce cours, les étudiants apprennent à vérifier les informations présentées comme scientifiques dans les médias grand

public. Nous prenons notamment appui sur un article du *Huffington Post* qui annonce treize “astuces scientifiques” permettant de se sentir heureux. » (DefEsprC, p. 277) ⁵⁹

*

« Mais le vrai esprit critique s’adresse avant tout à nous-mêmes »

GBron-interv, 21^e min

6° *L’esprit critique comme aptitude essentiellement auto-critique.* Une dernière conséquence se dessine alors. Ce qui fait l’objet de l’esprit critique, c’est l’esprit lui-même : c’est toujours, en effet, de ses propres « biais », « bugs », « pentes naturelles ⁶⁰ » que dans un tel enseignement l’esprit apprend patiemment à se défier. « Avoir de l’esprit critique, c’est avant tout se méfier de soi-même, avoir conscience des limites inhérentes à notre pensée humaine. » (DefEsprC, p. 13) S’il y a quelque chose à critiquer, c’est l’esprit – non d’abord l’objet qu’on se donne ; non le monde. Et pour cause : l’esprit critique s’étant condamné, avec les sciences cognitives, à être une puissance *formelle*, l’objet est, pour cet esprit, comme *indifférent* : c’est-à-dire aussi comme *absent*... Ceci a pour conséquence – outre l’extrême faiblesse (qu’on vient de constater) des outils

dont on se trouve doté par ce biais – que l'esprit critique ainsi engendré est un esprit qui n'est jamais occupé que de lui-même, et qui ne critiquera jamais que lui-même. Ce que Gérard Bronner répète, lui-même, à l'envi : « Mais le vrai esprit critique s'adresse avant tout à nous-mêmes ⁶¹ ». Voilà une autre conséquence un peu importante du déplacement que sans le voir accomplit cet « esprit critique », quant à l'image même de la pensée. (Et remarquons qu'il est possible de faire à nouveau le constat, ici, de la modestie apparente de cette pensée.) C'est un esprit critique qui finalement ne dirige sa critique que contre soi : un esprit critique très conciliant et docile à l'égard d'asservissements autres que les siens propres ; un esprit critique qui ne rejoint pas le monde – pas les objets dans le monde ; étant occupé au seul fonctionnement, au seul déroulement normal de son propre *process*. (Il pourrait y avoir modestie effective en une position enjoignant de commencer par se critiquer soi, avant que les autres ; avant que le reste. Mais cet « esprit critique » consume la totalité de son énergie à cette critique de soi ; et conséquemment n'en a plus pour le reste.)

On conçoit qu'un tel esprit critique puisse être promu y compris très activement par le pouvoir politique et les instances ministérielles, en particulier celles que la sécurité obsède ; on comprend qu'on puisse vouloir en faire une « grande cause nationale ⁶² » ; et qu'il puisse être défendu jusque dans des lieux où la soumission à certaines règles doit prévaloir (contre tout esprit critique véritable), par exemple dans les entreprises

privées ou publiques livrées aux méthodes brutales du management humain ⁶³. Car cet « esprit critique » est entièrement centripète, autocentré, auto-mutilant – impuissant à critiquer au dehors de soi, *dans le monde*. En revanche, pensé ainsi, il peut être utile en effet à une entreprise (une société) soucieuse d’optimiser son fonctionnement propre, dans un cadre « donné » : suppression des dysfonctionnements et des perturbations ou frottements, par autocritique des acteurs. Mais le *cadre*, quant à lui, n’est pas atteint par la mise en question : c’est qu’une telle critique est incapable par nature de s’exercer sur des motivations et des buts extérieurs, ceux-ci se retrouvant ainsi – comme magiquement – à jamais maintenus en dehors de sa portée : n’étant jamais ni vrais ni faux ; relevant par conséquent d’un tout autre régime de validation...

(L’esprit critique ainsi conçu est finalement la conséquence, en son soubassement, d’une destitution de la loi d’intentionnalité de la conscience, loi simple et abyssale pourtant, selon laquelle la conscience est conscience *de quelque chose* : c’est-à-dire précisément : « a un objet » (dans le monde) ; a un objet transcendant à elle ; a un objet qui n’est pas elle ; a un objet qui n’est pas de la conscience (mais une bête, une montagne, un théorème, un poème, une loi, etc.). L’esprit critique, compris par les sciences cognitives et à leur suite par la pédagogie de la compétence comme aptitude à critiquer des processus cognitifs, n’a pas d’extériorité ; il n’est affairé à rien d’autre qu’à soi : il perd le monde. Il ne le retrouve que dans un second temps ; secondairement...

Mais le lien intentionnel est alors brisé; la perception, comme donation primordiale d'un monde, est destituée... ⁶⁴)

4.

« Le choix des thèmes de cours peut sembler arbitraire... »

DefEsprC, p. 245-246

Demandons-nous maintenant : où est-ce qu'une pensée qui est une pensée par nature *abstraite* (abstraite de tout objet particulier et de tout monde – physique et social) pourrait aller chercher des critères distinguant les objets, non plus seulement selon le partage du vrai et du faux, mais selon le partage de l'important et de l'inimportant ? « [A]ttentats terroristes, accidents de transports, décès de célébrités, catastrophes naturelles, etc. » (DefEsprC, p. 159) L'indifférence des objets qui sont en effet requis pour les cours d'esprit critique, leur caractère « arbitraire », selon l'aveu même des enseignants chargés de ces cours, sont la conséquence directe de la conception formelle qu'ils en ont. Les enseignants, selon toute apparence, s'en lavent les mains : « – Nous ne pouvons être tenus responsables du fait que nos exemples ne sont pas intéressants; ni qu'avec ces enfants de huit ans nous allons

passer l'après-midi à réfléchir sur Lady Diane princesse de Galles ou sur Paco Rabanne de vin ; au lieu que sur d'autres choses. Vous devez comprendre que nous ne nous intéressons pas ultimement, et même pas vraiment, à ces objets – mais à quelque chose de bien supérieur d'après nous : des processus formels et cognitifs... N'allez donc pas s'il vous plaît accorder trop d'importance aux exemples pris ; puisque nous-mêmes ne nous intéressons jamais à nos objets pour eux-mêmes... » Or cette démission quant au contenu nous fait toucher le cœur du présumé de toute pédagogie de la compétence – et sa conséquence inévitable (qui au-delà de sa seule impuissance en fait l'obscénité) : *l'indifférence – nécessaire, revendiquée – à ce dont elle parle*⁶⁵. D'où les soucoupes volantes, la princesse de Galles... Ce ne sont jamais qu'indifférents objets qu'on va chercher secondairement « dans le monde » pour exercer une compétence formelle des élèves...

D'où aussi cette incapacité des pédagogues à dire (qui se mue si besoin en refus assumé) : « cela est important, et cela non ». Puisque dans le régime de l'information on ne peut dire jamais que : « Cela est vrai ; cela est probable ; cela est faux ; cela est mensonge ; etc. »⁶⁶

*

« Les autres thématiques que nous abordons selon les années sont : les séries TV, la publicité, les pseudo-sciences (domaine de la santé, astrologie...), les sectes, les théories du complot. » (DefEsprC, p. 247); « la mort de la princesse Diana en 1997 par exemple » (p. 174); « la chute de la station orbitale russe Mir, prédite par le couturier voyant Paco Rabanne » (p. 145); « la soutenance [...] d'une thèse de sociologie par l'astrologue Élisabeth Teissier » (p. 252); « un article du *Huffington Post* qui annonce treize "astuces scientifiques" permettant de se sentir heureux » (p. 277); les « "miracles" et [...] la recherche en parapsychologie » (p. 124); « les vaccins, le sida, l'État islamique, les sociétés secrètes, le "nouvel ordre mondial", les "chemtrails", l'usage d'armes climatiques, l'assassinat du président Kennedy, la "Terre plate" ou, encore, le premier pas de l'homme sur la Lune. » (p. 189-190); l'hypothèse d'un certain Jacques Grimault prétendant « détenir des secrets sur une ancienne civilisation répandue sur toute la planète, capable de prodiges » (p. 201); « l'influence de la psychanalyse, en particulier en France » (p. 256); « des prédictions annonçant la fin du monde » (p. 139); les prédicateurs millénaristes (ensemble le Messie Sabbatai Tsevi, le fermier William Miller, les Témoins de Jéhovah – et Thomas Müntzer ⁶⁷ ; cf. p. 142); la contestation du darwinisme ; les sectes ; la croyance au Père Noël ; le processus de radicalisation ; les 26 thèses complotistes concernant l'attentat contre *Charlie*

Hebdo (GBron-interv); « l'affaire du Sofitel impliquant l'homme politique français Dominique Strauss-Kahn ⁶⁸ »; « la fausse mort de Michael Jackson » (*ibid.*, p. 97); « l'astrologie, le monstre du Loch Ness, l'aspartame (soupçonné d'être cancérigène), les cercles de culture (*crop circles*) et la psychokinèse ⁶⁹ » (*ibid.*, p. 66); « spiritisme, télépathie, homéopathie, astrologie, etc. » (DefEsprC, p. 253); « l'homéopathie, l'astrologie, la psychanalyse » (p. 255); la croyance dans les soucoupes volantes (ou « soucoupisme ⁷⁰ »); « les écrits de nombreux auteurs comme Lacan, Derrida, Deleuze ou encore Badiou » (p. 18).

Si les contenus d'enseignement, dans les cours d'esprit critique, sont en effet indifférents et donc « arbitrairement » choisis, on devrait observer, dans les listes d'objets sur lesquels l'esprit critique prend le parti de s'exercer (la liste précédente est sinon absolument exhaustive, au moins très représentative) un mélange disparate de choses importantes et non-importantes. (Car pourquoi le hasard, lui, ferait qu'on retombe toujours dans de l'insignifiant ?) Or ce n'est pas ce qu'on constate. Ce qu'on constate, c'est une retombée quasi systématique sur ces mêmes exemples triviaux : sectes, astrologie, pseudo-sciences, accidents de transport, soucoupes volantes, décès de célébrités, attentats terroristes ⁷¹. Comment expliquer une retombée aussi obstinée et têtue dans le trivial et l'insignifiant ?

En prétendant que leurs exemples, ou cibles, sont entièrement arbitraires, puisque par nature objets d'une aptitude purement formelle, il semble que les tenants de l'« esprit critique » peinent à penser un asservissement, pourtant simple : si en effet l'objet est indifférent, il est assez naturel (c'est même choisir et aller contre la pente, qui serait suspect) de prendre celui qui se présentera en premier. Mais ce qui se présente en premier dans le monde (car nous vivons dans *un* monde, pourtant – dans *ce* monde) est alors ce qui « court » dans le présent du monde, c'est-à-dire ce qui, dans le monde (dans notre monde), est déterminé par les puissances qui dominent le champ de l'*information*, et qui imposent leur temporalité, leurs exigences propres : en l'occurrence, celles liées à l'augmentation nécessaire des masses d'argent investies (puisque ce sont les lois de notre monde). Ce qu'un auteur du livre reconnaît – sans vouloir ou pouvoir en tirer la moindre conséquence, ni le moindre commentaire –, mais avec beaucoup de franchise dans sa formulation, évoquant « un marché de l'attention défavorable au produit périmé » (DefEsprC, p. 69). C'est donc très naturellement qu'on voit dans les salles de classe les objets d'étude – qu'ils soient proposés par les enseignants ou choisis par les élèves eux-mêmes, comme c'est le cas de plus en plus souvent – être directement déversés depuis les plateformes ou portails d'information de MSN ou de Google. Et cette même enseignante chargée d'un cours d'« esprit critique » – qui reconnaissait que le « choix des thèmes de cours » était « arbitraire », étant indifférent (DefEsprC, p. 245-246) – aussitôt après déroulait sous

nos yeux la liste des thèmes finalement traités par elle avec ses élèves : « les séries TV, la publicité, les pseudo-sciences (domaine de la santé, astrologie...), les sectes, les théories du complot » (p. 247), sans voir que ces thèmes étaient très peu arbitraires au contraire, étaient en tout cas très reconnaissables, en leur origine : à savoir les quelques plates-formes d'information des entreprises privées monopolisant l'internet. L'air ambiant, dans ce cas, n'est même pas seulement celui de la temporalité quotidienne de la presse (ce qui pour l'enseignement serait déjà un asservissement très réducteur) ; mais d'une presse de troisième ou quatrième zone, complètement assujettie aux intérêts financiers, idéologiques et algorithmiques de quelques fournisseurs d'accès à internet et de fournisseurs de quelques autres services (Yahoo, MSN, etc.). Pas un mot de la part de ces chercheurs et chercheuses, dans tout le volume sur la défense de l'esprit critique (à l'heure d'internet...), sur le rôle qu'ont ces « médiations » dans le choix et la production même de leurs *objets* d'étude. (Mais il faudrait pour cela que cet esprit critique puisse s'exercer dans le monde, ce monde, notre monde.)

Et l'on voit les élèves passer en effet des heures à l'école sur des objets qu'ils ont « librement » choisis : c'est-à-dire pris « au hasard » dans l'air ambiant (médiatique, idéologique, etc.) – tandis que les enseignants autour d'eux semblent avoir ni plus ni moins abdiqué la responsabilité d'imposer des *objets* de quelque importance ; sinon même la capacité à indiquer des importances *dans le monde*. De leur propre aveu, et dans la logique

implacable qui est celle de la pédagogie de la compétence, le choix des thèmes de cours peut sembler, et sans doute doit demeurer en effet, absolument arbitraire ⁷²...

(Et si au contraire l'enseignement consistait à, depuis chaque discipline, déclarer des importances !) (Ce qui ne va pas sans luttes ! On connaît les luttes internes aux disciplines, quand pour arrêter le contenu d'un programme il est nécessaire de déclarer les importances – et d'en privilégier certaines sur d'autres – les programmes ne pouvant être étendus ou chargés à l'infini. Il faut faire des choix. Au sujet de ces choix, les spécialistes, à l'intérieur de chaque discipline, ne sont pas d'accord. Alors est jouée l'importance de l'arithmétique contre celle de la géométrie; les arguments sont violents; et l'importance de Flaubert contre celle de Balzac; et celle de la géologie contre celle la biologie; et celle de la couleur contre celle du dessin; et celle de l'Antiquité contre celle du Moyen Âge; etc. Car tout ne pourra « rentrer »... Ce sont des luttes qu'on sait d'une rare violence : mais c'est justement parce qu'elles sont menées au nom de l'importance (par des fous défendant un objet) (c'est-à-dire par amour). Se bat-on pour autre chose que pour ce qui importe ? La pédagogie de la compétence prétend apporter la paix; éteindre ces luttes, qu'elle regarde avec condescendance (incompréhension). Elle les éteint en effet; elle éteint alors ce qui fait l'importance de l'enseignement; elle éteint l'importance en général; elle éteint ce qui fait qu'un objet, en ce monde, a le pouvoir d'importer ⁷³.)

*

L'exemple pratique : l'élève seul face à la page...

Mais acceptons un instant de nous placer dans la situation qui, pour ces pédagogues, est la situation paradigmatique, décisive – celle où l'esprit critique doit venir s'exercer, avec toute son énergie et toute son urgence : le jeune élève est sur internet et navigue d'une page à l'autre ; il cherche du texte (information, opinion, pensée, etc.) sur un sujet donné. Le voilà arrivé sur une page, sur un site particulier... Or il va bien lui falloir, dans sa solitude, face à l'écran, décider si ce contenu est valable ; s'il peut légitimement le faire sien ; ou s'il lui faut au contraire le rejeter comme mensonger ou comme insuffisamment validé.

Qu'est en mesure de lui procurer le nouvel « esprit critique » tel qu'on se décide aujourd'hui à soudainement l'enseigner ? Au mieux, il donnera à l'élève les moyens de distinguer par l'adresse du site et son descriptif (à supposer qu'il y en ait un) s'il a affaire à une page institutionnelle un peu sérieuse ; à celle d'une association ; au blog d'un particulier, etc. (Nous ne nions pas l'importance de cette distinction ; elle est un premier pas utile et nécessaire.) Mais dans quelle situation l'élève se trouve-t-il alors ? Le voilà placé face à une alternative : soit il considérera que sa source est fiable parce

qu'officielle; soit qu'elle ne l'est pas, parce que non officielle... Mais concernant ce dernier cas, il se dit, à juste titre sans doute, que ce n'est peut-être pas pour autant que le contenu en est faux. (Le blog de tel passionné d'histoire ou de thermodynamique, sur telle ou telle page, peut être meilleur que le manuel de l'éditeur réputé le plus sérieux.) Et les critères formels qu'on lui a enseignés sont par nature impuissants à lui faire évaluer par lui-même la qualité de *contenu* de sa source. Il peut bien repenser, utilement, aux six biais cognitifs. Mais tout cela l'avancera très peu pour la décision qu'il doit prendre...

Mais alors, qu'est-ce qui fondamentalement m'aide devant la page internet en question – pour « distinguer le bon grain de l'ivraie » ? Une fois faites les vérifications élémentaires (formelles), me voilà face à du *contenu*... Un texte d'histoire; l'explication d'un fonctionnement biologique; la critique politique d'un état de fait; l'exposé d'une idée philosophique; la démonstration d'un théorème d'arithmétique... Que faire ? Eh bien, il ne me reste qu'à lire ce contenu, à l'affronter, à le confronter à mon propre savoir sur cette question – et à en juger à cette aune. À quelle autre ?

Plus je sais d'histoire (savoir et savoir-faire de la méthode historique), plus je serai en mesure de juger de ce texte en particulier : de sa puissance ou de sa nullité. Plus je sais de biologie (savoir et savoir-faire de la méthode biologique), plus je serai, etc.

Et l'on voit que les choses se renversent. Les pédagogues de la Compétence, face à la masse d'informations

que met à disposition internet, n'ont de cesse de dire : puisqu'il y a désormais sur le web tous les savoirs accessibles, il importe moins à l'École d'enseigner du savoir que d'enseigner des méthodes pour l'aller chercher... Mais on constate au quotidien, à chaque nouvelle page ouverte, qu'aucune méthode, par nature « générale » et « abstraite », ne peut m'être en cette situation de quelque utilité⁷⁴. C'est donc la conséquence exactement inverse qui aurait été la plus vraie : c'est parce que nous sommes, *via* internet, en effet confrontés à une masse de textes et d'images dont il est plus difficile de juger de la fiabilité, qu'il devrait être nécessaire de savoir toujours plus, et dans un nombre de domaines toujours plus grand – si l'on veut être en mesure de diminuer autant que possible le risque d'être trompés. Car, une fois passés les quelques « contrôles » élémentaires de l'esprit critique abstrait, tout ne se joue jamais que dans le contenu ; et donc au sein des savoirs et savoir-faire d'une discipline, ou de plusieurs. Face à la page internet inconnue (et possiblement fallacieuse), qui, dans tous les grands discours inauguraux de l'« esprit critique », sert pourtant de point de départ pour justifier la réforme pédagogique et son urgence, les outils « formels » que cet esprit critique met à disposition des élèves accusent leur complète nullité : en s'en tenant à la forme et aux fonctionnements formels de la pensée, l'esprit critique nouveau condamne l'élève, devant la page ouverte, à une totale impuissance⁷⁵. Ou bien il le réduit au seul critère considéré comme fiable, au seul outil qu'on pourra jamais lui fournir *formellement* : « Ne crois que les sites les plus officiels... »

On comprend que les pouvoirs politiques et les pouvoirs de l'argent, qui ont tous les moyens à disposition pour produire les sites les plus officiels qui soient (sites qui, par hasard ou pour les raisons que nous avons dites, ne se trouvent jamais parmi les objets de l'« esprit critique »), n'aient aucune objection à voir se développer un tel esprit critique voire participent activement à sa promotion : dans les entreprises ; dans la presse ; dans les écoles. On se réclamait, avec ce terme d'« esprit critique », des grands noms des Lumières prérévolutionnaires, etc. On produit un outillage qui conduit à une complète impuissance et complète soumission aux sources officielles de l'*information* ⁷⁶.

5.

Tâchons d'exposer en quelques lignes (au-delà de la seule question de l'esprit critique, un instant – mais sans le perdre pourtant de vue tout à fait) les implications profondes de la pédagogie de la compétence – ce qu'elle fait à l'enseignement ; la révolution qu'elle y accomplit.

Quand dans la salle de classe de l'école a lieu désormais une leçon, quelle qu'elle soit, le but (le sens) de cette leçon, selon cette pédagogie, ne saurait plus se trouver en elle-même. Le but essentiel, si la leçon porte sur la Première Guerre mondiale, n'est plus par exemple que l'élève sache ce qui s'est passé pendant la Première Guerre mondiale. Mais qu'à l'occasion de cette leçon l'élève acquière un certain nombre de *compétences* préala-

blement définies par l'enseignant (à partir de grilles de compétences constituées en amont, pour chaque niveau ou cycle) : ces compétences ont, sur le seul savoir (lequel est contingent, englué dans une discipline particulière), l'avantage insigne d'être réactivables par l'élève, à son profit⁷⁷. L'avantage des compétences est bien de transcender la leçon où elles ont été acquises (la Première Guerre mondiale), dont on voit que celle-ci devient un contenu contingent et indifférent à l'objectif (on aurait pu prendre la Seconde ; ou une autre encore). Mieux : les compétences ont l'heur de transcender la discipline même où elles ont été effectivement acquises et validées. Car elles sont par nature *interdisciplinaires*⁷⁸, ou au moins trans-disciplinaires, extra-disciplinaires, en ce sens que si elles sont acquises malgré tout au sein d'une discipline singulière (il faut bien un « contenu », un « matériau » d'enseignement pour exercer une capacité, mettre une aptitude à l'épreuve), elles doivent en être en réalité, et dans leur finalité d'acquisition, absolument indépendantes. « Sait élaborer un graphique approprié à l'exploitation d'une observation statistique » « Sait décrire au moyen des mots de la langue une problématique relevée dans une sélection d'images », etc. Tout l'art du pédagogue nouveau consiste à élaborer des séquences d'enseignement (et des évaluations y attenantes⁷⁹) capables – à l'occasion de telle leçon – de dégager des compétences transcendant la leçon même : puisque ayant à valoir pour *ailleurs* et à valoir pour *plus tard* (c'est-à-dire : pour l'extérieur de l'école, où la finalité d'une telle pédagogie est à trouver...). Ces compétences

sont donc des attitudes essentiellement formelles, indépendantes de (c'est-à-dire aussi indifférentes à) tout *contenu* d'enseignement ⁸⁰.

« Sait établir un critère de classement pour ordonner une diversité », « Sait élaborer un tableau synthétisant des résultats », etc. : ces compétences, à l'école primaire par exemple, seront indifféremment enseignées, acquises puis validées, sur une leçon de minéralogie ou de botanique. La fleur – la pierre, la bête – n'entre pas dans la salle de classe pour elle-même, mais pour servir de matériau pédagogique à l'acquisition d'une compétence abstraite (pour laquelle elle n'est que *ressource* ponctuelle, et indifférente). La Première Guerre mondiale enseignée au sein d'une telle école ne l'est plus pour elle-même – mais en vue de compétences réactivables et rapportées à la perspective de chaque élève pris isolément (chaque élève situé sur son « parcours individualisé »). Ainsi, en droit, la Première Guerre mondiale (comme la fleur) (comme aussi le monde entier) est matériau mis au service des acquisitions du « moi » apprenant. L'enseignement des connaissances, dans une telle pédagogie, n'est pas du tout aboli et n'a pas vocation à l'être : ne serait-ce que pour cette raison que, comme les pédagogues de la compétence ne cessent eux-mêmes de le rappeler, en croyant par-là déjouer la critique qui leur est faite, il faut des connaissances pour acquérir les compétences. En faisant cette réponse ils réitèrent cependant, peut-être sans le voir et de bonne foi, la priorité qu'ils attribuent à la compétence, dans leur démarche même : la connaissance n'étant plus sollicitée que comme contenu

nécessaire à l'exercice de la compétence, à quoi elle est donc asservie, dans sa finalité ⁸¹.

Si une telle pédagogie a partie liée avec l'obscénité c'est donc en son essence même, et non pas seulement dans le cas où la leçon sur Verdun ou sur Auschwitz en vient en droit à servir à l'augmentation de telle ou telle compétence de l'élève, pour l'élève. Nous écrivons « en droit » car nous ne prétendons pas qu'aucun enseignant, qu'aucune enseignante d'histoire ait jamais enseigné Verdun ou Auschwitz ainsi (même si c'est ainsi qu'il le faudrait, dans le cadre de l'enseignement par compétences). On constate que quelque chose, *très profondément*, dans toute discipline, dans tout enseignement, résiste. Or c'est très simplement le fait que toute discipline – à l'inverse de la pédagogie – est nécessairement *intentionnelle*; c'est-à-dire « a un *objet* »; « se rapporte à un *monde* » – qui ne lui est pas indifférent... Quand l'historien par exemple parle de la Première Guerre mondiale, la discipline même (l'histoire) (la discipline qui a pour objet l'histoire) (à qui l'histoire n'est pas indifférente, étant son objet) empêche que le contenu enseigné ne soit qu'objet arbitraire (de la pédagogie) : objet livré au service d'apprentissage ou d'évaluation de l'élève. Et quand un enseignant d'école primaire décide de faire entrer dans la classe le petit oiseau ou la pousse de plantain, la discipline même (ici les sciences naturelles) empêche que cet objet ne puisse être que, etc. Ce qui résiste alors, dans chaque discipline, c'est au sens le plus fort la perception; le fait que des êtres – un monde – soient *donnés dans la perception* ⁸².

Dans la pédagogie de la compétence, le monde n'est plus ce vers quoi me conduit l'enseignement, ce dont il m'approche, ce à la découverte de quoi il invite : mais ce à *partir de quoi* (la *ressource* à partir de laquelle) augmenter le panel de mes aptitudes et de mon pouvoir personnel (cognitif, relationnel, émotionnel, sensible, comportemental, citoyen, etc.) – comme tel sportif utilise la montagne comme terrain d'entraînement de soi ⁸³. La pédagogie de la compétence, inversant le rapport, *instrumentalise* le monde au profit de son objectif (munir un « moi » d'aptitudes). Le monde est à ma disposition ; tout, dans le monde : la fleur, la guerre passée ou présente, le caillou, le théorème, la petite phrase de musique, etc. Le monde est *terminus a quo* (*pour moi*) et non plus *terminus ad quem* ⁸⁴ .

*

Une telle conception de l'enseignement contribue par ailleurs à placer en permanence l'enseignant ou l'enseignante en situation *fausse, ou au moins biaisée*, vis-à-vis des intentions réelles de la leçon donnée : et ce, dès la maternelle, quand la ronde organisée par le maître ou la maîtresse l'est dans le but de valider dans la grille de compétences de l'enfant (et dans son dos) (à son insu) (en faisant comme s'il s'agissait seulement de danser...) une compétence de psychomotricité (« Sait mouvoir ses membres au rythme d'une musique quelconque ») ou

une compétence dite « comportementale » ou de « socialisation » (« Sait se comporter au cours d'une activité de groupe en faisant preuve d'attention envers les autres »). L'objet (le monde) est nécessairement trahi par un tel enseignement ; mais les élèves le sont tout aussi nécessairement.

On comprend que c'est le présupposé qui paraissait si évident, si bienveillant, si incontestable, de « mettre l'élève au centre », qui révèle ici des conséquences d'abord inaperçues, mais absolument considérables. Hannah Arendt avait mis en garde contre la naïveté d'un tel présupposé. Et c'était déjà dans les termes d'un oubli du monde : la pédagogie qui met l'enfant au centre oublie que l'enseignement n'a pas une seule tâche, mais qu'il en a fondamentalement deux : la préservation de l'enfant ; la préservation du monde. La pédagogie cognitive de la compétence oublie, par ses présupposés mêmes, la deuxième tâche de l'enseignement ; et en oubliant la deuxième tâche, au nom du primat de la première, manque en réalité tout autant la première : car elle ne préserve pas l'enfant si elle n'a, pour lui, préservé le monde ⁸⁵.

S'il faut dire, après cela, un mot sur l'efficacité d'un enseignement ainsi conçu ? La conséquence, bien connue des enseignantes et enseignants ayant eu à appliquer en effet une telle pédagogie dans les classes, est que la compétence ne peut jamais être qu'une aptitude extraordinairement *générale*, et *faible* : étant détachée ; ne pouvant se prévaloir d'aucune discipline ou science constituée (puisqu'elle ayant par principe à valoir en elles

toutes). Il faut que la compétence soit la plus soluble possible dans le général – où on la voit se dissoudre en effet, jusqu'à l'insignifiance. « Sait faire un diagramme », voilà une compétence pluri- voire transdisciplinaire. D'autres sont en apparence plus ambitieuses : « Sait établir et conduire un raisonnement » ; « Sait construire une recherche de manière méthodique ». Mais plus elles deviennent ambitieuses, plus elles semblent – validées d'une croix dans la grille ou mises « en attente de validation » par un code de couleur arrêté – privées de toute réalité, de tout référent... Exercées hors de tout champ disciplinaire, de tout champ problématique, en survol abstrait (spectatrices au-dessus du monde), les compétences ne sont plus que des formules générales, creuses à coup sûr. Jusqu'à cette compétence-reine qu'on installe aujourd'hui au sommet de la grille : « Sait faire preuve d'esprit critique ⁸⁶ ».

(Il n'est pas tout à fait un hasard, dès lors, qu'un des tout premiers théoriciens de ce type d'esprit critique, Sternberg – psychologue installé lui aussi dans la logique de la ressource et de la compétence, appuyé sur la fameuse taxinomie des compétences cognitives de Bloom (1956) et de la hiérarchisation de ces mêmes compétences-*skills* par Gagne (1965), qui font autorité dans le domaine ⁸⁷ – en vint à faire un jour, en passant, un aveu considérable, que ses successeurs ont eu tendance à ignorer malheureusement : il indiquait, en 1986, avec une franchise inégalée depuis le problème – le mur – à quoi l'approche cognitiviste se trouverait toujours confrontée, s'y étant condamnée par principe : à savoir

qu'il devient difficile, sinon impossible en réalité, depuis cette perspective, de « combler le fossé existant entre les compétences de pensée et le monde réel ⁸⁸ »... Il désignait là, exactement, l'intentionnalité brisée – la destitution de la perception – à l'œuvre dans une telle image de la pensée : le monde absenté (face à lui la « bonne volonté » : abstraite, impuissante), les objets en allés – ou devenus complètement indifférents...)

*

Conclusion

On sait que l'approche cognitive, appuyée ou non sur l'approche neuronale, gagne aujourd'hui partout du terrain. Il nous semblait utile – en l'observant à l'œuvre sur le cas particulier de l'« esprit critique », au sein des écoles – de « développer » ce qui est contenu dans l'« image de la pensée » qui est la sienne; et de montrer, patiemment, ce qu'elle est capable de *retourner*. Pour cette raison, ce dont il s'agit ici dépasse largement, on l'aura compris, la seule question des écoles ⁸⁹.

Pontcerq
janvier-mai 2020

SOURCES ET LEURS SIGLES

0) **DefEsprC** : *Des têtes bien faites. Défense de l'esprit critique*, dir. Nicolas Gauvrit et Sylvain Delouée [sous la direction scientifique de Gérard Bronner], PUF, 2019.

1) **Gauv-interv** : Nicolas Gauvrit, in Olivia Gesbert, « La Grande Table » [Émission de France-Culture], émission du 17 janvier 2019, intitulée « Comment former notre esprit critique ? », <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-2eme-partie/comment-former-notre-esprit-critique> [au 20 janvier 2020].

2) **GBron-Monde** : Gérard Bronner, in « L'esprit critique peut s'enseigner et s'apprendre en tant que tel », entretien avec Marine Miller, *Le Monde*, 11 juin 2019. https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/06/11/gerald-bronner-l-esprit-critique-peut-s-enseigner-et-s-apprendre-en-tant-que-tel_5474678_4401467.html [au 20 janvier 2020].

3) **GBron-interv** : Gérard Bronner, in Étienne Klein, « La conversation scientifique » [Émission de France-Culture], émission du 28 septembre 2019, intitulée « Qu'est-ce que l'esprit critique ? », <https://www.franceculture.fr/emissions/la-conversation-scientifique/quest-ce-que-l-esprit-critique> [au 20 janvier 2020].

4) **St-CrTh** : Robert J. Sternberg, « *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement* », Department of Psychology, Yale University, 1986 [Educational Resources Information Center; U. S. Department of Education].

5) **Facione-CriticalTh** : Peter A. Facione, « *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts* », publié sur Research Gate, janvier 2015, <https://www.researchgate.net/publication/251303244> [au 30 juin 2021].

6) **MK-Bonn** : Harald Gapski, Monika Oberle, Walter Staufer (éd.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2017.

Nous faisons suivre cet essai de trois brefs « *nota bene* », qui le répètent et le prolongent, dans trois directions.

NOTA BENE N° 1

À l'inverse de ce que sont amenés à prétendre les théoriciens l'envisageant comme « compétence », il faut faire le constat que le véritable esprit critique est presque toujours disciplinaire. Plus on pénètre les disciplines et leur diversité, plus on entre dans ce qu'ont de spécifique leurs démarches, leurs méthodes, plus on se pénètre à leur contact de savoirs concrets et hirsutes (de théorèmes, de récits, de mots étrangers, d'images, de mensonges historiques, de poèmes, de ruses expérimentales, de vilénies, d'exploits, de cartes, de courbes, d'agencements moléculaires, de tactiques de débordement, de fabulations prodigieuses...), et plus on développe un pouvoir de vision et un esprit critique puissants, devant quelque situation, obstacle, événement que ce soit. (Darwin devint d'abord le plus puissant observateur, l'œil naturaliste le plus acéré qui fût : c'est-à-dire fit l'acquisition de contenus et de savoirs qui n'ont rien à voir avec une

disposition critique existant abstraitement ; il apprit à voir, à regarder ; il forma sa vue même à l'intérieur d'une discipline, alors linnéenne ; s'installa en cette discipline, la pratiqua jusqu'à fond – et jusqu'à la faire exploser depuis l'intérieur.) Et il est impossible de dire à l'avance, pour une situation donnée, pour un problème auquel on se trouve soudain confronté dans le monde, quelle discipline fournira à la critique les ressorts qu'il lui faut. Les disciplines parlent toujours en même temps, et cacophoniquement.

Cette cacophonie est insupportable aux pédagogues. En l'absence d'harmonisation, de coordination, de centralisation des discours et des savoirs, on court le risque, disent-ils, de recueillir une multiplicité de méthodes, de points de vue, de perspectives, de sens, voire de se trouver confrontés à des résultats contradictoires entre eux : alors l'élève sera perdu dans ce tohu-bohu. (Et en effet, l'esprit critique « historien » n'a rien à voir avec l'esprit critique « philosophe », et en telle ou telle situation ne dira pas comme lui ; non plus que l'esprit critique « mathématicien » ou « sociologue » ne dira comme l'esprit critique « naturaliste » ou « physicien ».) Les pédagogues de la compétence, installés en surplomb au-dessus des disciplines, entendent faire de l'ordre dans le tohu-bohu (les grilles de compétence signent l'effort de cette unification et harmonisation transversale) – voire s'arrogent la tâche d'unifier les disciplines quant à leur *sens*¹⁰⁰. Contestant que les disciplines aient un sens en elles-mêmes, ou au moins un sens perceptible par l'élève, c'est-à-dire un sens « pour lui », – étant entendu

que les disciplines sont scolaires seulement et que le vrai monde est « au-dehors » –, il s'agit au niveau supérieur (c'est-à-dire au niveau pédagogique : extra-disciplinaire ; au surplomb des disciplines) de reconstituer pour les élèves ce sens absent. Ainsi est par exemple justifiée dans l'Éducation nationale la mise en place des grands « parcours éducatifs », au collège et au lycée, qui courent le long des disciplines et qui ont précisément et explicitement pour tâche de reconstituer depuis l'extérieur le « sens des apprentissages », que les apprentissages (il faut croire) ne donnent plus ¹⁰¹. Or depuis quel lieu la pédagogie ou les sciences cognitives (sciences des fonctionnements abstraits de la pensée) sont-elles en mesure de désarmer les tensions, d'harmoniser les méthodes, d'unifier les sens qui sont ceux des disciplines dans leur diversité ? Et pourquoi même faudrait-il absolument défaire les tensions, harmoniser les méthodes, unifier les sens ? Quand tout au contraire peut-être cette cacophonie, ces contradictions et ces heurts sont ce qui constitue et au plus profond régénère la vie du savoir et des sciences, l'énergie bouillonnante de la pensée, et donc la possibilité même d'un esprit critique (au sens fort cette fois) – capable à l'occasion de renverser jusqu'aux disciplines elles-mêmes... voire d'en inventer une, surgie de rien – ou surgie précisément de ces contradictions et de ces heurts ¹⁰² !... Après tout, la liberté (c'est-à-dire l'audace) intellectuelle que l'élève acquiert sur son parcours scolaire, lequel est une traversée de disciplines en effet multiples et bigarrées (se disputant entre elles parfois jusqu'à leurs objets) ne provient-elle pas précisément de ce qu'aucune

ne vient arrêter la vérité et le savoir par un assèment définitif (y compris quant au *sens* de ce savoir ; y compris quant au sens de ce que veut dire *savoir* et de ce que veut dire *penser* ; y compris quant au sens de ce que veut dire *discipline*) ? Étant entendu que toute discipline travaille et en travaillant est travaillée de l'intérieur (la *critique*, c'est le travail qui l'accomplit ; et le travail est lent). Or c'est à chaque élève, alors, en tant que nouveau commencement, en fonction de ses affinités, de ses inquiétudes et désirs, dans l'angle du monde où le hasard et l'histoire l'ont placé, de constituer à la diagonale de tous les savoirs qu'il aura pu traverser un « esprit critique » qui soit le sien ; qui soit à la hauteur de son lieu et de ses désirs ; qui ait en situation le tranchant dont il a besoin pour la vie qui est la sienne ; c'est-à-dire, aussi, qui soit capable de répondre à ce qui le griffe et d'y répondre à la mesure dont il en est griffé. Car la griffure est ce qui garantit que ce qui est pensé importe ; et importera bien au-delà de soi seul ¹⁰³. (Bien sûr que le monde ne griffe pas le petit enfant d'une bourgeoisie intellectuelle et savante comme celui d'un prolétariat immigré et manuel ; ni, dans tel milieu, la petite fille comme le petit garçon ; ni le petit enfant orphelin comme le petit enfant étouffé par un amour familial, etc. Il est impossible de décréter à l'avance la nature de l'esprit critique, ou d'en donner à l'avance quelque définition...)

Or voilà que la pédagogie vient et, arrivant du dehors, veut faire l'ordre entre les disciplines, donner dans ce tohu-bohu le sens des apprentissages – indiquer et décider à quoi tout cela tend. Et comme une telle indication

ou décision ou prescription ne peut plus avoir lieu qu'en dehors des disciplines, sans la protection critique d'aucune, et s'accomplit sur ce terrain abstrait et « neutralisé » que la pédagogie est allée se choisir, tout ce qu'elle peut dire devient alors très nécessairement et très lamentablement *décrété* (c'est-à-dire *idéologique*). Elle ne peut très logiquement que reconduire, et jusque dans ses concepts mêmes (« compétence », « ressources », « projet », « parcours », etc. ¹⁰⁴) – et sans que les pédagogues ne le veuillent ainsi ni peut-être ne s'en rendent compte – l'idéologie régnante, dominante, suintante : qui est aujourd'hui très évidemment l'idéologie néolibérale, mais qui pourrait en être tout aussi bien une autre ¹⁰⁵.

*

Ajoutons une remarque de nature plus institutionnelle encore. Autant un changement de programme scolaire – voulu par un gouvernement, par une coterie – pouvait se heurter, et se heurtait nécessairement en effet aux exigences voire lenteurs de la discipline concernée (y compris comme « corps » mastodonte et constitué : inspection générale, associations d'enseignantes et d'enseignants de cette discipline, syndicats, etc.)... Autant l'adjonction de compétences nouvelles (comportementales ou autres) à l'intérieur des grilles générales et transversales peut se faire désormais – comme d'ailleurs s'est faite la rédaction des « parcours

éducatifs » délivrant « le sens des apprentissages » – sans se heurter à aucune discipline et à aucun enseignement : puisque ces grilles, ces parcours, ces déclarations d'intention et de sens, sont par nature « extra-disciplinaires », et sont rédigés par des pédagogues cogniticiens au ministère, hors-des-disciplines (ayant à valoir abstraitement pour elles toutes). Tous ces textes – décisifs pour l'école puisqu'ils sont censés en délivrer, en déclarer le « sens » même – sont ainsi désormais pilotés souplement et directement depuis le ministère, à la merci d'un cabinet, d'une humeur passagère, d'une mode, d'une pression de l'opinion et d'un « sujet » d'actualité, d'une recommandation d'un Conseil scientifique de l'enseignement (dans lequel les disciplines enseignées à l'école sont désormais moins représentées que les sciences cognitives); ou même d'un parlement ¹⁰⁶. Le sens de l'école est ainsi décidé à *l'extérieur des disciplines* : sans leur éclairage; sans leur esprit critique; et donc aussi sans leur gênante et éventuelle mais presque toujours sûre opposition ¹⁰⁷. Une relation nouvelle s'instaure entre pédagogie et disciplines – où pédagogie en viendrait à signifier contournement des disciplines mêmes ¹⁰⁸.

NOTA BENE N° 2

Nous avons jusqu'ici et dans toute notre étude précédente mis entre parenthèses le contexte politique superficiel sur fond duquel se dégagent ces questions, afin d'éviter qu'il fasse écran. Il n'est pourtant pas inutile d'en dire quelques mots : l'« esprit critique », en effet, – sous la forme où on le voit se développer depuis une dizaine d'années – survient dans un contexte qui est celui d'une forte inquiétude politique des gouvernants. L'objet de cette inquiétude est la prolifération d'informations fausses et de thèses complotistes sur internet : et, à y regarder mieux, cette inquiétude porte sur l'adhésion d'une partie grandissante (bien que socialement localisée) de la population à certaines de ces thèses. (Car l'existence de thèses délirantes, en soi, ne pose pas de problème à des gouvernants, tant que la propagation en reste limitée.) Gérald Bronner, dans les médias, parle volontiers d'« épidémie ¹⁰⁹ ». Dans les discours les plus officiels des pédagogues cognitivistes, au Ministère de l'Éducation nationale, il est question « de risques “écologiques” en matière d'information ¹¹⁰ ». Face à ces risques naturalisés en dangers sanitaires – « épidémiques » ou « écologiques » –, l'« esprit critique » administre ses réponses dans une métaphorique parfaitement cohérente :

vaccination, stimulation, insémination, décontamination... Il s'agit de « stimuler l[e] système immunitaire » des élèves; il faut « leur permettre de générer leurs propres anticorps intellectuels ». Il est nécessaire pour cela de leur « insémin[er] des rudiments de la pensée méthodique ¹¹¹ ». On naturalise la question. Appuyé sur les concepts de « frite » et de « sucrerie », Gérald Bronner tisse un parallèle entre l'exposition des populations aux *fake news* et le développement de l'obésité ¹¹² : il faut là-contre une politique publique de santé – c'est la raison de l'urgente promotion de l'esprit critique entreprise à l'école ces dernières années, et qui du point de vue gouvernemental est à comprendre comme une réponse biopolitique assez banale : il faut agir à l'échelle de la « population »; et répliquer sur le terrain même de l'épidémie, avec ses armes à elle (dont on prend acte de l'efficacité). Gérald Bronner, poursuivant sa comparaison avec l'obésité et les sucres, indique que notre cerveau « est addict, en quelque sorte » (« il a une addiction à ce qui lui paraît intuitif, à ce qui va vite, à ce qui lui demande le moins d'effort possible ») mais ajoute qu'en jouant sur cette même dépendance ou addiction « nous sommes capables d'établir une concurrence à ces friandises » (GBron-interv, 40^e min). Appréhendant le problème à l'échelle globale de la population, on répondra au sucre par un autre sucre (qu'on espère plus puissant). Nous comprenons que l'« esprit critique », tel qu'intégré dans l'urgence aux programmes d'enseignement, ces dernières années, soit moins un dispositif destiné à promouvoir certains enseignements de savoirs ou de savoir-faire néces-

saires à l'éducation des élèves – qu'à gérer *de manière globale* (c'est-à-dire *populationnelle*) une sorte de « risque » – comparable (et en permanence comparé en effet) à une épidémie. L'esprit critique – et sa mise en place institutionnelle dans l'Éducation nationale – est d'ailleurs présenté explicitement comme une gigantesque « prophylaxie ¹¹³ » ; ou encore, et tout aussi positivement par les auteurs, comme une vaste entreprise d'« hygiène mentale ¹¹⁴ ».

Les propositions pédagogiques faites sur Eduscol (dispositifs clefs en main ; séquences toutes faites ; vidéos à projeter...) reprennent exactement la stratégie préconisée : jouer sucre contre sucre. (Et l'on sait que l'enseignement de l'EMI « marche » bien avec les classes, étant très facilement convertible en activité ludique – de traque.) C'est jusqu'à des émissions de la chaîne de télévision « Canal Plus » qu'on invite à passer aux élèves pour débunker la fausse information de manière amusante – et pour les ramener vers la *vraie* ¹¹⁵. Le complotisme se répand sur internet, par le biais de vidéos attrayantes et bien faites ; il faut produire les mêmes (disant seulement le contraire : la vérité, au lieu du mensonge). Il s'agit moins, pour l'école, d'exercer les élèves à penser, que d'opposer dans l'urgence des mots-slogans à d'autres, en les dotant, selon les techniques manipulatoires élémentaires des « sciences de la communication » ou du « marketing cognitif », de principes plus actifs et de potentiels plus attracteurs que ceux de l'adversaire. Les concepts eux-mêmes – compris comme « ressources » attrayantes – sont « inséminés » dans la société *via* des

canaux adaptés ¹¹⁶. L'École, pour l'ensemble de la société étant l'un des plus puissants canaux, constitua d'évidence un enjeu de premier ordre. On comprend que l'« esprit critique », bien loin de relever d'un souci d'enseignement, soit en réalité une entreprise confiée en premier lieu à des « communicants », recourant à des moyens en leur nature contraires à tout enseignement : puisque s'exerçant possiblement dans le dos des élèves ; à l'insu des esprits. Seul compte l'effet : c'est-à-dire le réaligement statistique sur la norme d'un segment de population quant à son comportement « informationnel ». Même là où il s'agira (comme diront les pédagogues) d'« équiper » *individuellement* des élèves ou des citoyens avec les « outils » de l'esprit critique, on comprend que ce n'est plus que comme en cas d'épidémie on enjoint chacun de respecter les règles de l'hygiène élémentaire et de la distanciation (pour soi, certes ; mais aussi et surtout pour éviter la prolifération qu'au niveau global, populationnel, un gouvernement n'aurait plus les moyens de maintenir sous son contrôle ¹¹⁷).

Si de telles techniques de biopolitique et de telles stratégies de type communicationnel et marketing ont pu si vite entrer, et sans aucune opposition, dans les textes de recommandation officielle du Ministère de l'Éducation nationale, c'est en partie pour les raisons institutionnelles que nous avons développées dans le Nota Bene n° 1 : externalisation du discours pédagogique ; divorce institutionnellement organisé entre pédagogie et disciplines. Et si l'adoption de ces mesures d'« esprit critique » a eu lieu dans une telle urgence, c'est que la préoccupation

gagne à grande vitesse des gouvernements démocratiques en train de perdre toute représentativité, fragilisés par des grèves, des manifestations, des émeutes, et qui ne savent plus comment ramener à l'information correcte, au comportement droit, des franges de population de plus en plus nombreuses – que la colère est en train de gagner. Or les plus hauts responsables du maintien de l'ordre, dans ce contexte nouveau, durent se poser la question des sources à quoi les grévistes, les manifestants, les émeutiers, prenaient leur *information*. On découvrit que ce n'étaient plus nécessairement prioritairement les journaux de la grande télévision « populaire » (TF1, France 2, M6, BFM, etc., journaux promus au rang de journaux du vrai pour la seule raison qu'ils ne déliraient pas), mais des sources parallèles sur internet, non contrôlées – et y compris aussi des sources en effet complètement délirantes. Ce qui s'engage alors, comme le reconnaît l'un des auteurs, c'est une « véritable "guerre de l'information" » (DefEsprC, p. 257) – et l'École est invitée à jouer son rôle – comme une partie de la presse a commencé à le faire activement de son côté, avec les moyens qui sont les siens ¹¹⁸.

Pensée dans les termes apolitiques (c'est-à-dire biopolitiques) d'une promotion de l'hygiène mentale et d'une prophylaxie, l'activité de cet « esprit critique » se dévoile très logiquement comme un processus de normalisation. L'objectif, selon les déclarations mêmes de ses tenants, est de « faire revenir les citoyens à la raison ¹¹⁹ », c'est-à-dire de les ramener à l'*information* médiane (et au comportement normal correspondant), à celle du

« bon sens » – et, comme Nicolas Gauvrit l’indique pour conclure : au « juste milieu ¹²⁰ ».

*

Toute biopolitique traite les problèmes politiques comme s’ils ne l’étaient pas, les transférant dans le champ – technologique – d’une simple gestion. À ce titre, le document le plus révélateur est peut-être celui, produit par l’Éducation nationale elle-même, dans lequel les enseignantes et enseignants, pour les cours d’« esprit critique », sont expressément enjoins de commencer par « dépolitiser » les questions. La politique est ce qui vient perturber le raisonnement (l’inférence cognitive abstraite). « Afin de dépolitiser le débat et de permettre aux élèves de réfléchir sur leur pratique en montrant la mécanique de la théorie conspirationniste, les enseignants peuvent s’appuyer sur plusieurs ressources. » (Eduscol ¹²¹) On n’accède à la vérité du débat politique qu’une fois qu’on l’a dépolitisé – de même qu’on n’y accède qu’après avoir mis les « affects », les « motivations », les « intérêts » entre parenthèses ¹²². Si ces gens croient au complot, c’est qu’ils font des *erreurs*; des erreurs de raisonnement et de méthode; sont victimes de biais : on leur enseignera sous ce nom d’« esprit critique » le raisonnement juste et les moyens de s’y tenir. (Où est le monde, le travail, la souffrance, le désir, l’humiliation – s’il n’y a que des inférences, des biais, des raisonnements qui possiblement

se fourvoient, des habitudes prises, des connexions neuronales se renforçant de travers dans des cerveaux ?) (Quand les gilets jaunes furieux approchent des grilles de l'Élysée, en un samedi de décembre 2018, c'est qu'ils croient à des complots, font des erreurs de raisonnement... Ils voient Théodore ; ils font mal la reconnaissance ; ils disent « bonjour Théétète »... ¹²³)

Pourtant, dans le moment même où l'on feint d'un côté – pour ne pas avoir à politiser la question – de répondre sur le plan cognitif et qu'on enjoint les enseignants de traiter la question de manière unitaire et globale (indépendamment de toute politique, de toute sociologie, etc.), on commande, d'un autre côté, à l'arrière de ces préconisations et instructions, des enquêtes autrement plus sérieuses, autrement plus anxieuses – beaucoup moins *naïves* surtout : c'est-à-dire politiques, sociologiques ¹²⁴.

NOTA BENE N° 3

Une dernière chose mérite enfin d'être soulignée : avec un esprit critique ainsi envisagé, la pensée n'est plus jamais que *négative* – entièrement accaparée par la tâche de la négation ; puisque sans cesse occupée à nier, à invalider, à contester, à défaire... Au mieux – un peu plus positivement – la voit-on peut-être un instant trier, identifier, distinguer : mais dans le but, finalement, de traquer, d'épurer...¹³⁷ Le contexte d'internet nous submergeant d'informations faussées, de contenus invalides et dangereux, est le fond sur quoi la pensée s'exerce, ainsi réduite à une activité anxieuse de vigilance et d'auto-protection – consistant à se préserver soi de contacts indus, en milieu hostile (épidémique ou pollué). L'on ne pense plus que sur fond de *manquements* et d'*erreurs possibles*¹³⁸. La pensée ne consiste pas même à produire du vrai – mais en permanence à éliminer du faux, dans un milieu qui en produira toujours plus, et toujours plus vite qu'on n'en pourra éliminer. Penser, dès lors, n'est pas apprendre à construire, à constituer, à édifier, à relier, à faire tenir – mais réagir à des pensées systématiquement faussées, délirantes, malades. Et c'est alors aussi, plus fondamentalement, apprendre à se défier de la pensée elle-même – de ses tares et dysfonctionnements. (Apprendre

à jouer du piano en partant de la fausse note possible ; de la corde qui se brise ; des causes de la fausse note et de la corde brisée ; au lieu de s'appuyer sur la mélodie possible... ¹³⁹) Frustration instaurée au premier commencement ou avant même qu'on n'ait pu commencer ; et dont on ne sortira pas... D'avance, avant d'avoir *rencontré* aucun objet – à défaut d'un monde –, la pensée est sur ses gardes : limitée, culpabilisée, vulnérable – et aussi bien victime que coupable ; tellement occupée d'elle-même. (Apprendre à marcher à l'enfant en lui expliquant le faux pas, l'entorse, la chute... Au lieu de montrer au-devant le ballon qui roule au sol, le papillon qui s'éloigne – le monde...)

La pensée anxieuse de l'« esprit critique » est finalement prisonnière du schéma de la banalité et de la récognition (schéma du vrai et du faux, schéma de l'identité – incapable de nouveau ¹⁴⁰). Et l'« esprit critique » ne peut plus être lui-même, assez étonnamment sans doute, qu'instance de reconduction du même ¹⁴¹. La seule positivité possible d'une telle pensée – sa seule lueur – n'est plus, à l'horizon infiniment reculé, qu'une minimisation asymptotique de l'erreur et du faux ¹⁴², une diminution très partielle de la vulnérabilité – d'ailleurs provisoire et toujours à refaire ¹⁴³ –, une limitation du « risque ¹⁴⁴ »... Les pédagogues nous disent que l'élève, ainsi engagé dans des procédures de vérification permanente, se retrouve possiblement plongé dans « une sorte d'hébétude cognitive ¹⁴⁵ ». Or leur pédagogie, bien loin de donner de quoi y remédier, produit toutes les conditions de cette « hébétude » ¹⁴⁶. Installer l'élève et la pensée dans la catatonie ;

enseigner l'impuissance de la pensée ; les humilier l'un et l'autre, la pensée et l'élève, avec les apparences de l'humilité intellectuelle, de l'activité « modeste » et « besogneuse » : et par-là produire les conditions du stress permanent et de l'échec toujours sûr ¹⁴⁷... Une maîtresse d'école, au terme d'une séquence d'« esprit critique », se réjouit de ce qu'un enfant de huit ans ait finalement incorporé l'essentiel de cet enseignement : « Un élève a expliqué qu'il faudrait des millions d'années aux humains pour contrôler toutes les publications sur Internet et filtrer les contenus malveillants. » (DefEsprC, p. 220) (Et dans le même temps c'est comme si l'élève se trouvait mis à l'abri de toute altérité, de toute pensée extérieure pouvant l'*atteindre* et l'*altérer* – de toute surprise, nouveauté, rencontre, joie possibles.)

Une telle « image » de la pensée, besogneuse, contrainte, triste, autolimitative et en réalité ascétique, est celle pourtant que les pédagogues de la compétence et les cognitivistes, si on les laisse faire, enseigneront très sérieusement aux enfants dès cinq ou six ans – dans une atmosphère inquiète et anxiogène, qui est pour eux le point de départ et le point d'arrivée... Et le jeu requis (la traque) fera fond sur une tristesse abyssale – dont la « fête » finale, ici proposée par les pédagogues à des élèves d'école primaire, donne la plus effrayante, mais la plus conforme représentation. « À l'issue de cette séquence ludique, un diplôme d'« apprenti hoaxbuster » – ou traqueur de fausses informations – est décerné aux élèves lors d'une cérémonie masquée et costumée, au cours de laquelle ils prêtent serment sur la tête de la souris de leur

ordinateur : “Avant d’utiliser ou de transmettre une information, toujours, je la vérifierai !” » (DefEsprC, p. 207) L’école n’a-t-elle pas à fêter avec ses enfants d’autres puissances et de plus belles victoires que celles de l’hygiène et de la prophylaxie ; à honorer avec eux des puissances de la pensée autrement plus joyeuses et plus nobles – plus compromettantes, plus bouleversantes – que celles du « bon sens », du « normal » et du « justemilieu » ? ¹⁴⁸

(On rétorquera que l’époque n’est pas gaie – ni sans danger et cause d’inquiétude. C’est parce qu’elle ne l’est pas qu’il faut exiger de la pensée, dans les écoles, bien davantage qu’on ne le fait : bien davantage de puissance critique – et bien davantage de joie ¹⁴⁹.) (Il est impossible de laisser la pensée être d’avance définie ; ni par la pédagogie ni par aucune science ni par rien. La pensée n’a aucune définition qui puisse la précéder. Elle est un saut. *Hic Rhodus*. Une danse. La mise en mouvement d’un corps dans le monde – pesant – et comme si un instant il semblait ne pas peser ¹⁵⁰.)

NOTES

1. Nos sources et leurs sigles sont indiqués à la fin de l'essai, p. 61.
2. Chacun est libre, dans l'absolu, de se rendre à l'adresse qu'il aura laborieusement recopiée et entrée dans le rectangle supérieur de son fournisseur d'accès. Et chacun est libre d'avoir lui aussi une adresse (site, blog) où recevoir la visite de toute personne à qui, s'il le souhaite, son adresse aura été communiquée.
3. Car il semble que chacun soit seul, au fond : l'élève devant sa copie ou devant l'écran; le citoyen dans son isolement; le consommateur devant son rayonnement; le travailleur seul avec son travail, comme avec son salaire.
4. « Le développement de l'esprit critique est au centre de la mission assignée au système éducatif français. » (« Former l'esprit critique des élèves », Rubrique : « Culture numérique », in Eduscol, site officiel du Ministère de l'Éducation nationale, <https://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html>, pris le 31 janvier 2020) / « Présent dans de nombreux programmes d'enseignement, renforcé par l'attention désormais portée à l'éducation aux médias et à l'information, le travail de formation des élèves au décryptage du réel et à la construction, progressive, d'un esprit éclairé, autonome, et critique est une ambition majeure de l'École. » (*ibid.*)
5. Notre attention se portera en particulier sur la publication suivante : Nicolas Gauvrit et Sylvain Delouée (dir.), *Des têtes bien faites. Défense de l'esprit critique*, Presses Universitaires de France, 2019 (sous la direction scientifique de Gérard Bronner); source notée DefEsprC dans ce qui suit. Nous serons également attentifs aux interventions, très fréquentes dans les médias, des universitaires impliqués dans ces recherches : voir nos sources GBron-interv; GBron-Monde; Gauv-interv.
6. Propos de Jérôme Gondreux, inspecteur général d'histoire-géographie, in « L'esprit critique. Un ensemble d'attitudes et de procédés », film destiné à présenter l'« esprit critique » et son importance pour l'Éducation nationale, 1^{ère} min. : <https://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html>, janvier 2020.
7. A même été créée, dans ce contexte d'urgence apparente, une nouvelle « discipline » intitulée « Éducation aux médias et à l'information (EMI) ». « L'éducation aux médias et à l'information met

l'accent sur la capacité des élèves à analyser l'information et la source dont elle émane. Le programme pour le cycle 4 cite comme première compétence de l'EMI "Une connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI^e siècle". » (« L'apport de l'Éducation aux médias et à l'information (EMI) et de l'esprit critique », Eduscol : <https://eduscol.education.fr/1534/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes>, janvier 2020) / Dans le monde anglo-saxon et la recherche internationale, ces questions sont prises en charge sous l'appellation nouvelle « IML » : *Information and media literacy*.

8. « Il y a des hommes dont toute l'existence sociale différenciée est liée aux faux problèmes dont ils vivent, et d'autres, dont l'existence sociale est tout entière maintenue dans ces faux problèmes dont ils souffrent, et dont ils remplissent les positions truquées. Dans le corps objectif du faux problème apparaissent toutes les figures du non-sens : c'est-à-dire les contrefaçons de l'affirmation, les malformations des éléments et des rapports, les confusions du remarquable avec l'ordinaire. » (Deleuze, *Différence et répétition*, PUF, coll. « Épipiméthée », 1968, p. 268)

9. « *Qui* dit "bonjour Théodore" quand passe Théétète, et "il est trois heures" quand il est trois heures et demie, et $7+5=13$? Le myope, le distrait, le petit enfant à l'école. » (Deleuze, *Différence et répétition*, op. cit., p. 195) / On peut être dans le vrai, toujours (l'information vraie, dûment vérifiée); et demeurer pourtant, obstinément, dans de faux problèmes (la mort incertaine de la princesse dans la ligne droite du tunnel, la soucoupe volante dans le champ de blé, etc.).

10. Nous ne prenons pas ici « opinion » dans le sens négatif qu'on lui ferait prendre dans l'opposition à « vérité ». « Opinion » est compris dans ce qui suit comme synonyme de jugement (énoncé prédicatif porté sur un objet). Une opinion peut être vraie ou fausse; argumentée ou non; prouvée ou non; sérieuse ou folle; etc. C'est un jugement porté en réponse à une question posée (comme quand on parle d'enquête « d'opinions »...) : « ... là où prédomine l'idéal abstrait d'un sujet autonome, doté de "ses" idées » (Isabelle Stengers, *Civiliser la modernité ? Whitehead et les ruminations du sens commun*, Dijon, Les Presses du Réel, 2017, p. 64).

11. On voit à cet indice (nous en relèverons d'autres) que l'esprit critique tel qu'envisagé ici va se faire contre les formes et usages de la philosophie – sinon à l'encontre exacte de celle-ci. (Cela n'empêche pas que ses tenants soient pour certains très sincèrement persuadés d'en poursuivre la tâche critique, au XXI^e siècle, avec des moyens nouveaux. Cf. p. 9.)

12. Peter A. Facione explique que l'esprit critique, dans sa forme nouvelle, naît dans les années 1980 de préoccupations essentiellement liées au « *decision making* » et au « *problem solving* » (en tout premier lieu dans les sphères décisionnaires de la gestion financière et de la stratégie militaire). Cf. Facione-CriticalTh, p. 1 et 19.

13. Nicolas Gauvrit, in DefEsprC, p. 39, n. s. / L'inférence est la troisième des six compétences données par Facione comme composantes essentielles du « *critical thinking* » (cf. « *Core Critical Thinking Skills* », in Facione-CriticalTh, p. 5-7).

14. À cette « image de la pensée », Deleuze opposera celle de la pensée comme création.

15. « L'autodéfense intellectuelle devint alors une priorité. » (Def-EsprC, p. 9); « En 2010, j'ai créé dans le lycée où j'enseigne un cours très généraliste d'initiation à la pensée critique appelé : "Cours d'autodéfense intellectuelle". » (p. 237)

16. Sur l'opposition entre « *communitas* » et « *immunitas* », voir : R. Esposito, *Communauté, immunité, biopolitique*, Prairies Ordinaires, 2010.

17. « Je pense qu'aujourd'hui le choix prioritaire doit être l'indépendance mentale » (GBron-interv, 52^e min). Or cette indépendance mentale est comprise aussitôt comme ascèse solitaire : c'est « la capacité à apprendre par soi-même, c'est ce qu'on appelle aussi la métacognition, c'est-à-dire la connaissance que vous avez de votre propre cognition, et son contrôle en quelque sorte. » (*ibid.*)

18. « ... l'esprit critique et, de manière plus générale, l'autonomie de la pensée » (programme de Sciences de la vie et de la Terre, Cycle 3, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, p. 5); « ... apprendre à penser sa propre pensée » (Gérald Bronner, *Apocalypse cognitive*, PUF, 2021, p. 351).

19. C'est sur un tel concept de « souveraineté » qu'en Allemagne la pédagogie de la compétence insiste tout particulièrement. La com-

pétence ayant trait aux médias (*Medienkompetenz*) constitue en effet « un prérequis essentiel pour une conduite de vie qui soit souveraine » (« *eine wesentliche Voraussetzung für eine souveräne Lebensführung* ») (Bernd Schorb et Ulrike Wagner, dans une publication du Ministère de la Famille, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse, 2013, cité in MK-Bonn, p. 21-22). On lit comme objectif de ces dispositifs pédagogiques : « renforcer la souveraineté et l'autonomie » (« *Souveränität und Selbstbestimmung stärken* », MK-Bonn, p. 26). Voir aussi l'étude commandée par le Ministère fédéral de l'Économie et de l'Énergie et intitulée « Compétences pour une souveraineté digitale » (« *Kompetenzen für eine digitale Souveränität* ») : « La liberté de l'individu, de la société civile et de l'économie, dans un monde digitalisé, ne peut être assurée durablement que si les compétences-clés sont présentes pour servir à étayer une action et une prise de décision autonomes » (cité in MK-Bonn, p. 20).

20. En cela, l'« esprit critique » exercé à l'encontre de l'altérité informationnelle rejoint les « murs » dont parle Michael Föessel dans *État de vigilance* (Le Bord de l'eau, 2010, rééd. Seuil, 2016) : par eux, individu et État s'allient dans une vigilance exercée conjointement à l'encontre d'une altérité. « Le thème de la sécurité permet justement de tenir le discours de cette identité immédiate entre le peuple et ses gouvernants. » (p. 19) La « délégation aux individus », dont parle Föessel, « d'une part de la lutte contre le terrorisme » – avec l'exemple de l'attention aux « colis abandonnés », qu'on demande aux citoyens (p. 21), nous la retrouvons dans la délégation aux individus d'une part de la lutte contre la fausse information et contre ce que G. Bronner appelle « désordre informationnel ». « L'État de vigilance désigne à la fois une réalité politique et la forme de subjectivation qui lui correspond : la nécessité de demeurer sur ses gardes est présentée comme un impératif commun à l'État et aux citoyens. » (p. 19) Cette vigilance s'exerce à l'encontre d'une altérité qui n'est pas même extérieure, mais intérieure au social⁹⁰.

21. « Certains auteurs ont proposé de multiplier les valeurs de vérité. De considérer par exemple, outre le vrai et le faux, une valeur intermédiaire, indéterminée. C'est le cas de la logique de De Finetti par exemple. » (DefEsprC, p. 32) Sur cette question probabiliste, voir

l'exemple que Nicolas Gauvrit convoque dans le livre (p. 34), et qu'il reprend à la radio (Gauv-interv, 10min20 à 12min20).

22. Une note de bas de page précise : « L'équipe, composée de Virginie Bagneux (université de Caen), Katia Terriot (INETOP), Sylvain Delouée (université de Rennes 2) et Nicolas Gauvrit (Laboratoire CHART/EPHE), s'appuie évidemment sur les travaux de la recherche internationale. » (DefEsprC, p. 82) / La question de la mesure n'est pas contingente : elle est intrinsèquement liée à cette appréhension de l'esprit critique comme « compétence » et à son inscription, à ce titre, dans les grilles de la comparaison internationale. Pour un exemple en Allemagne : cf. Bardo Herzig et Alexander Martin, « *Erfassung und Messbarkeit von Medienkompetenzen als wichtige Voraussetzung für politische Bildung* » (in MK-Bonn, p. 126-135). Pour les États-Unis, voir notre source St-CrTh : en particulier aux pages 17 à 22 où sont présentés différents tests : « *the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* » ; « *the Cornell Critical Thinking Test* » ; « *the New Jersey Test of Reasoning Skills* », etc. Facione a lui aussi développé tout un éventail de tests précis, adaptés à divers champs : « *The California Critical Thinking Skills Test* », « *the Test of Everyday Reasoning* », « *the Health Science Reasoning Test* », « *the Military and Defense Reasoning Profile* », « *the Business Critical Thinking Skills Test* » et enfin « *the Legal Studies Reasoning Profile* » (Facione-CriticalTh, p. 7) ⁹¹. Burroughs, de son côté, évoque le test Kleiberg-Stanislausky qui, précise-t-il en s'appuyant sur Benway, ne doit pas être confondu avec le « test de floculation Robinson-Kleiberg ».

23. « ... là aussi on fera les choses proprement, avec un prétest, un post-test, une randomisation, un échantillon témoin. » Ce qu'indique Gérard Bronner (cf. GBron-interv, entre 49^e et 50^e min) au sujet d'une expérience pédagogique que lui-même souhaite mener (basée sur une façon nouvelle d'enseigner la théorie de l'évolution).

24. « il [le cerveau] préfère s'abandonner à des routines mentales » (GBron-interv, 38^e min) / « le cerveau humain étant particulièrement réceptif à ces croyances qu'il trouve en abondance sur le marché des idées » (DefEsprC, p. 133) / « Le cerveau humain, [...] devant un tel "risque identitaire", [...] choisit de forger des "cognitions pro-

trices” » (p. 113) / « mais encore une fois, tant qu’il y a un cerveau il y a de l’espoir... » (GBron-interv, 41^e min)

25. Puisque l’un des présupposés essentiels de la recherche neurobiologique actuelle, y compris chez ses représentants les plus éminents, est exactement celui de la réduction de la pensée (et de la conscience) à un traitement de l’*information* : « L’hypothèse de départ est simple : la conscience n’est rien d’autre que le partage global d’une information. [...] La conscience est un dispositif évolué qui nous permet de maintenir l’information en ligne. » (Stanislas Dehaene, *Le Code de la conscience*, Odile Jacob, 2014, p. 223)

26. Cette question ne peut être l’objet de nos développements ici : nous n’aborderons pas l’esprit critique du point de vue particulier des neurosciences. Sur la distinction élémentaire entre « pensée » et « cerveau », voir ce que Paul Ricoeur, avec une humilité et une patience exemplaires, depuis la philosophie, tente d’expliquer à Jean-Pierre Changeux, en 1998 (in J.-P. Changeux, P. Ricoeur, *Ce qui nous fait penser. La Nature et la règle*, Odile Jacob). Il semble que la discussion ait peu avancé depuis. (Or il est d’urgence absolue que neurobiologie et philosophie parlent ensemble, par-delà l’obstacle que constitue actuellement – s’intercalant entre elles deux – la métaphysique cognitiviste et informationnelle.)

27. Sur l’EMI, voir la note 7 ci-dessus.

28. Cf. *infra*, note 101.

29. « Nous sommes enseignants avant d’être professeurs d’une discipline. » (DefEsprC, p. 223) / N. B. : Dans tout ce texte, nous prenons le mot « pédagogue » dans le sens – très restreint et grâce à cela très précis – de « défenseur de la pédagogie comme science abstraite à l’aplomb des disciplines ». (La pédagogie, en cela, est le contraire de l’enseignement.) Cette restriction, quant au sens du mot, limite en réalité peu quant à l’extension : car la plupart des pédagogues aujourd’hui dans l’institution pensent ainsi leur activité. En revanche, en raison de cette même restriction, ce que nous disons ici de la « pédagogie » ne concerne aucunement les mille tentatives existantes d’améliorer et de réformer l’enseignement, dans les écoles, faites indépendamment des mots d’ordre de la « pédagogie », c’est-à-dire accomplies depuis l’enseignement lui-même, par des enseignants. / Sur la clarification conceptuelle entre « enseignement » et

« pédagogie » (autour de l'adjectif « pédagogique »), voir : Jean-Claude Milner, *De l'école*, Seuil, 1984.

30. La fonction de « professeur documentaliste » a été complètement refondue depuis la modification de la formation et du recrutement des bibliothécaires scolaires à la fin des années 1980. « L'existence du Capes de documentation depuis 1989, le développement de la société de l'information et l'évolution des pratiques sociales en matière de communication ainsi que l'essor du numérique imposent de renforcer et d'actualiser la mission pédagogique du professeur documentaliste. [...] Par son expertise dans le champ des sciences de l'information et de la communication (SIC), il contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves. » (« Les missions des professeurs documentalistes », circulaire n° 2017-051 du 28 mars 2017, NOR : MENE1708402C)

31. « Or une information, c'est quoi ? C'est pas très compliqué, tout le monde le sait. Une information, c'est un ensemble de mots d'ordre. Quand on vous informe, on vous dit ce que vous êtes censés devoir croire. En d'autres termes, informer, c'est faire circuler un mot d'ordre. Les déclarations de police sont dites à juste titre des "communiqués". On nous communique de l'information, c'est-à-dire on nous dit ce que nous sommes censés être en état, ou devoir, croire, ce que nous sommes tenus de croire ; ou même pas de croire mais de faire comme si on croyait ; puisque on ne nous demande pas de croire, on nous demande de nous comporter comme si nous le croyions. C'est ça l'information, la communication... » (Deleuze, « Qu'est-ce que l'acte de création ? », conférence donnée dans le cadre « Les mardis de la création », 17 mars 1987, <https://www.youtube.com/watch?v=2OyuMjMrCRw&t=3s>, 30^e min-32^e min)

32. « Comment savoir si un site est fiable lorsqu'on n'en a jamais entendu parler ? Les élèves ont appris à cliquer sur les onglets "À propos", "Qui sommes-nous ?" ou "Mentions légales". » (DefEsprC, p. 212)

33. Les conséquences de ce présupposé initial de la pédagogie de la compétence – qui est aujourd'hui en train d'envahir tout le champ de l'Éducation – sont considérables : la question de l'esprit critique, sur quoi nous allons les aborder spécifiquement ici, n'offre qu'un

angle parmi d'autres pour les regarder – avec l'avantage cependant qu'elle les fait apparaître dans une assez grande clarté, ou nudité, comme on va voir.

34. Il est pour ces mêmes raisons parfaitement cohérent que, dans le Conseil scientifique de l'éducation nationale tel qu'il s'est constitué et réuni pour la première fois en janvier 2018, psychologues cogniticiens, pédagogues et neurologues puissent travailler seuls entre eux, sans le recours aux disciplines enseignées. Ils travaillent ainsi à l'aplomb des disciplines, dont ils n'ont pas besoin ; dont même, à ce niveau d'*abstraction* qui est le leur, ils pourraient se trouver gênés. (Les disciplines, la connaissance, sont lentes aux yeux des pédagogues et des cogniticiens, et lourdes à manier.)

35. « Les idées formées par l'intelligence pure n'ont qu'une vérité logique, une vérité possible, leur élection est arbitraire. » (Deleuze, *Proust et les signes*, PUF, coll. « Quadrige », 2003 [1^{ère} éd., 1964], p. 118)

36. Facione s'appuie sur des auteurs qui définissent l'esprit critique précisément ainsi : par une bonne volonté (toujours déjà donnée). « ... *a probing inquisitiveness, a keenness of mind, a zealous dedication to reason, and a hunger or eagerness for reliable information* » (Facione-CriticalTh, p. 11). Sternberg en faisait déjà le présupposé de la pensée critique : « *a prerequisite for critical thinking is the motivation or desire to think critically* » (St-CrTh, p. 8).

37. Voilà un second point (après la prétendue interdisciplinarité) – où cette idéologie de l'esprit critique recoupe une obsession essentielle de la pédagogie contemporaine de la Compétence : le primat systématique de la méthode sur le contenu...

38. Et les définitions que se donnent les chercheurs américains (auxquels les universitaires français se réfèrent préférentiellement dans ce domaine) mettent toutes en avant elles aussi cette dimension formelle et processuelle : « Dans cette veine, Facione définit l'esprit critique comme un "jugement réflexif sur les manières de faire ou de croire". » (DefEsprC, p. 79 ; source : Peter A. Facione, « The Disposition towards Critical Thinking: its Character, Measurement, and Relation to Critical Thinking Skill », *Informal Logic*, 2000, vol. 20, n° 1, p. 61-84) / « Diane Halpern définit notamment la pensée critique comme "l'usage de capacités cognitives ou de stra-

tégies qui vont augmenter la probabilité du résultat souhaité” ou encore comme “les processus mentaux, les stratégies et représentations que les personnes utilisent pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et apprendre de nouveaux concepts”. » (DefEsprC, p. 79 ; source : Diane F. Halpern, « Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring », *American Psychologist*, 1998, vol. 53, p. 449-455) Voir aussi le texte, considéré comme fondateur sur la question, de Robert J. Sternberg, « Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement », notre source St-CrTh, p. 3-12.

39. Pour Deleuze, la pensée ne s'exerce que *forcée*; il s'agit de sortir de l'illusion de la bonne volonté de penser, qui traite tous les objets *également* : comme si certains n'importaient pas un peu plus que d'autres; comme si certains, parfois, ne pouvaient faire mal, voire très mal, et ne suscitaient pas la pensée *impérieusement*, pour cette raison-là; et comme si la pensée, alors, n'était pas appelée, forcée, excitée par des sensations ponctuelles imprévisibles, rencontrées dans le monde : par un bleu inoubliable au travers du feuillage; par l'évitement d'une souffrance ou d'une humiliation; la morsure atroce d'une jalousie, un amour blessé. « À l'idée philosophique de “méthode”, Proust oppose la double idée de “contrainte” et de “hasard”. La vérité dépend d'une rencontre avec quelque chose qui nous force à penser, et à chercher le vrai. » (Deleuze, *Proust et les signes*, op. cit., p. 25) Or le tort, même d'une certaine conception de la philosophie, « c'est de présupposer en nous une bonne volonté de penser, un désir, un amour naturel du vrai. » (p. 24)

40. Signalons qu'ailleurs Gérard Bronner nuance le schéma un peu grossier donné dans DefEsprC à l'usage des simples enseignants du second degré. Dans *La Pensée extrême*, on lit : « les phénomènes sociaux [...] manifestent une hybridation entre des invariants de la pensée et des variables sociales » (*La Pensée extrême. Comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*, PUF, 2009, p. 181). Nous n'abordons pas ici la question du rapport entretenu par Gérard Bronner, qui se veut sociologue, avec la sociologie.

41. GBron-Monde.

42. Facione-CriticalTh, p. 23.

43. Souvent, pour chauffer les auditoires, augmenter leur effet sur les salles, ces conférenciers utilisent en début de séance la vidéo youtube de l'ours qui passe en dansant au milieu de gens occupés à jouer au ballon (Cf. « Awareness Test », <https://www.youtube.com/watch?v=XUbGmyrI2ao>). Ainsi le fit par exemple Christophe Quaireau, psychologue cognitiviste de l'université de Rennes 2, dans un lycée le 7 mai 2018. / Sur le bateleur et l'auditoire, voir : Hebel, « Le Trompe-l'œil [*Das Blendwerk*] » (1819), trad. in Hebel-Kolportage#59.

44. Attitude de l'esprit qui confronté au discours d'un individu charismatique ou disposant d'une autorité institutionnelle prend pour vrai et pour profond ce qu'il n'est pas en mesure de comprendre (cf. Dan Sperber, « The Guru Effect », *Review of Philosophy*, vol. 1, n° 4, 2010, p. 583-592). « L'effet gourou, c'est le fait qu'on a tendance à croire à peu près n'importe quoi quand ça vient d'une figure d'autorité » (Gauv-interv, 14^e min) ; « une tendance normale [de l'esprit humain] à se chercher des maîtres pour gouverner sa vie mentale » (DefEsprC, p. 20) / « mais quand on pousse un peu plus loin ça revient à croire qu'un discours qui ne veut absolument rien dire est profond ; et ça c'est un levier formidable pour ceux qui veulent développer le *bullshit* et se faire passer pour des experts en tout et n'importe quoi » (Gauv-interv, 15^e min) ; « Lacan, Derrida, Deleuze ou encore Badiou » (DefEsprC, p. 18).

45. Attitude de l'esprit qui, à l'intérieur d'un groupe, a tendance « à se conformer à la majorité quand bien même celle-ci a manifestement tort » (DefEsprC, p. 51). Les sciences cognitives s'appuient ici sur les célèbres expériences de Solomon Asch : un individu peut arriver à dire qu'une ligne qu'il voit devant ses yeux plus grande qu'une autre est plus petite, si avant lui d'autres en ont jugé ainsi.

46. Attitude de l'esprit qui observant deux événements survenant en une temporalité proche aura tendance à les juger causalement corrélés (cf. DefEsprC, p. 172).

47. Attitude de l'esprit qui amène l'individu à se focaliser préférentiellement sur les éléments qui confirment sa propre croyance et à négliger les autres (DefEsprC, p. 172).

48. Par exemple le « biais de négligence du taux de base » (GBron-interv, 5^e min) (voir aussi DefEsprC, p. 35) ; « la difficulté de notre

cerveau à appréhender les statistiques et les chiffres (perception erronée du hasard, surestimation des très faibles probabilités, biais de proportionnalité, biais d'ancrage...) » (DefEsprC, p. 264).

49. Attitude de l'esprit qui observant un événement important fera l'hypothèse qu'il doit avoir une cause importante ⁹².

50. « Pour démarrer leurs investigations, ils [les élèves] apprennent à disséquer une information à la lumière des "5 W" (qui, quoi, où, quand, pourquoi l'événement s'est-il produit ?). Ce contenu semble-t-il plausible et cohérent ? Ils remontent ensuite jusqu'à la source, en identifiant l'auteur, la date et le site sur lequel l'information a été diffusée. Le site est-il sérieux ? Parodique ? Ou bien plus ou moins douteux, coutumier des *hoax* (fausses informations), voire dangereux ? A-t-on affaire à un expert d'un domaine particulier ? À un journaliste professionnel ? Les publications de ce site semblent-elles crédibles ? » (DefEsprC, p. 211)

51. « Une photo peut être manipulée de mille et une façons. [...] Pour déjouer ces pièges, je leur ai fait découvrir des applications très simples comme Google Image ou TinEye afin de retrouver où et quand une photo a été postée, et Google Maps et Street View pour visualiser un lieu et vérifier s'il s'agit bien de l'endroit où a été pris le cliché. » (DefEsprC, p. 216-217) / « Le choix du cadrage peut également modifier le message d'une image. » (p. 217)

52. Par exemple, l'histoire, dit-on, naquit comme discipline au moment où, en Grèce, il y a fort longtemps, etc.

53. Moins on enseignera Aristophane et La Bruyère, et plus Facione et les chercheurs de biais sembleront nouveaux.

54. Par exemple l'exploitation et mise au pas d'êtres humains par les méthodes managériales et populationnelles de la ressource humaine.

55. « Combien sont dérisoires [...] les luttes volontaires pour la reconnaissance. » (*Différence et répétition*, op. cit., p. 178) / « Pourtant l'image dogmatique n'ignore nullement que la pensée a d'autres mésaventures que l'erreur, des opprobres plus difficiles à vaincre, des négatifs autrement difficiles à développer. » (*ibid.*, p. 194)

56. « quelque chose [...] fait violence à la pensée, [...] l'arrache à sa stupeur naturelle, à ses possibilités seulement abstraites. » (Deleuze, *Proust et les signes*, op. cit., p. 118-119) / « ... il n'y a de pensée

qu'involontaire, suscitée contrainte dans la pensée, d'autant plus nécessaire absolument qu'elle naît, par effraction, du fortuit dans le monde. » (*Différence et répétition*, op. cit., p. 181)

57. Cf. Man-Pui S. Chan, Jones, C. R., Hall Jamieson, K., Albarracin, D., « Debunking. A Meta-Analysis of the Psychological Efficacy of Messages Countering Misinformation », *Psychological Science*, 2017.

58. L'auteur de l'article renvoie ici à de nombreux théoriciens de l'esprit critique : outre Peter A. Facione et Diane F. Halpern, il cite l'étude suivante : Philip C. Abrami, Robert M. Bernard, Eugene Borokhovski, David I. Waddington, C. Anne Wade, Tonje Persson, « *Strategies for Teaching Students to Think Critically* », *Review of Educational Research*, 2015, vol. 85, n° 2, p. 171-204.

59. « C'est le sort de l'image dogmatique de la pensée de s'appuyer toujours sur des exemples psychologiquement puérils, socialement réactionnaires (les cas de reconnaissance, les cas d'erreur, les cas de propositions simples, les cas de réponses ou de solution) pour préjuger de ce qui devrait être le plus haut dans la pensée, c'est-à-dire la genèse de l'acte de penser et le sens du vrai et du faux. » (Deleuze, *Différence et répétition*, op. cit., p. 206)

60. « les pentes naturelles de notre esprit » (GBron-interv, 4min50s).

61. GBron-interv, 21^e min. / « C'est une vigilance épistémique qui s'adresse à nous-mêmes » (*ibid.*) / « l'esprit critique – je l'ai souvent dit et écrit – commence avant tout par soi-même » (*ibid.*). / « Cette méfiance [...] s'adresse avant tout à soi-même et au fonctionnement de son propre esprit » (*La Démocratie des crédules*, op. cit., p. 316). L'équivalent est, chez Facione, exprimé par « les compétences [*skills*] et sous-compétences [*subskills*] » de « *self-regulation* », « *self-examination* » et « *self-correction* » (Facione-CriticalTh, p. 7). Au sujet de la première, Facione écrit : « *In a sense this is critical thinking applied to itself.* » (*ibid.*)

62. « Faire du développement de l'esprit critique et de l'EMI une grande cause nationale ». C'est la recommandation produite dans le rapport de la commission « Les Lumières à l'heure du Numérique » (commission constituée à la demande du Président de la République en novembre 2021, et dirigée par Gérald Bronner : cf. Rapport, janvier 2022, p. 114). / « L'une de nos préconisations

par exemple – explique à la radio Jean Garrigues, un des membres de la commission –, c'est d'en faire une cause nationale » (*France-Culture*, « Les Matins », le 12 janvier 2022 ; <https://www.france-culture.fr/emissions/l-invite-e-des-matins/l-invite-des-matins-du-mercredi-12-janvier-2022>, 12min10)

63. Avant de connaître la promotion dans les écoles qu'on a dite, l'« esprit critique », sous sa forme cognitive et formelle, a été promu activement, comme le signale Gérard Bronner, par les courants nouveaux du management d'entreprise (cf. GBron-Monde). / Facione – considéré en France comme une des références essentielles en la matière – continue lui-même d'installer ses réflexions sur l'esprit critique en continuité entre différents champs d'exercice : l'exportation du « *critical thinking* » vers le champ de l'éducation n'est intervenue, historiquement, que dans un second temps : le « *critical thinking* » est né et continue de s'exercer en tout premier lieu au sein de l'économie d'entreprise et des milieux d'affaires. Cf. *infra* note 93.

64. « ... si l'on entend par perception l'acte qui nous fait connaître des existences » (Merleau-Ponty, *La Structure du comportement*, PUF, 1960, 1ère éd. 1942, p. 240) ⁹⁴ / Facione pose avec franchise la question de savoir si l'esprit critique peut avoir un lien avec des considérations morales. Autrement dit : est-ce que, pour reprendre ses mots, le bon penseur critique est aussi nécessairement moral ? Il est contraint (faute de lien existant, dans sa propre représentation, entre pensée et monde) de reconnaître que non. Et il ne peut plus en être autrement : le bon penseur critique n'est que celui qui pense bien – par rapport aux objectifs, et dans le cadre, qu'il s'est donnés (qu'on lui a donnés) (Cf. Facione-CriticalTh, p. 15). Notons que c'est parce que cet esprit critique est impuissant à se positionner autrement que comme « *problem solving* » qu'il est nécessaire à cette pédagogie, dans un second temps, d'introduire extérieurement des compétences *comportementales*, par le biais de parcours transversaux, afin de s'assurer que les élèves auront, *cependant*, un comportement éthique, ou au moins conforme à l'idée qu'on se fait d'un comportement éthique (puisque plus rien, *dans la pensée elle-même*, n'est en mesure de le garantir) : mais ces compétences *comportementales*, ne relevant d'aucune discipline, ajoutées secondai-

rement, sont alors des mots d'ordre, qui échappent à la pensée critique ; ainsi les compétences comportementales « politiques » dans le « Parcours Citoyen » ; celles d'hygiène dans le « Parcours Santé » ; celles de bonne intégration au marché de l'emploi dans le « Parcours Avenir », etc.

65. Cette critique de la compétence a été faite, à partir de l'exemple des animaux et des plantes dans le cours de sciences naturelles, par Frédéric Metz dans : *Quelques considérations sur l'enseignement des sciences naturelles, dans les écoles, au début du XX^e siècle ou Le Plongeur de Pélasge*, Pontcerq, 2021. Y est montré que l'animal n'entre plus dans la classe que comme objet d'exercice, matériau d'expérience. Et plus jamais pour lui-même.

66. « Le problème de la pensée [...] est [...] lié [...] à l'évaluation de ce qui a de l'importance et de ce qui n'en a pas, à la répartition du singulier et du régulier, du remarquable et de l'ordinaire, [...] et l'esprit faux, la bêtise elle-même, se définit avant tout par ses perpétuelles confusions sur l'important et l'inimportant, l'ordinaire et le singulier. » (*Différence et répétition*, op. cit., p. 245)

67. Sur Müntzer, voir : Ernst Bloch, *Thomas Müntzer, als Theologe der Revolution*, Munich, 1922, rééd. Francfort-sur-le-Main, 1962 [trad. fr., Les Prairies ordinaires, 2012].

68. Gérald Bronner, *La Démocratie des crédules*, PUF, 2013, p. 126.

69. « De tout temps, la philosophie a croisé ce danger qui consiste à mesurer la pensée à des occurrences aussi inintéressantes que de dire “bonjour, Théodore” quand c'est Théétète qui passe » (Deleuze/Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Éditions de Minuit, 1991, p. 132).

70. « Afin de faciliter l'exploration des conditions de succès de ces prophéties catastrophistes, nous proposons une catégorisation en trois types : millénaristes, soucoupistes et techno-scientifiques. [...] Le terme “soucoupiste” est emprunté aux travaux de Jean-Bruno Renard qui distingue les groupes “ufologiques”, qui ont une démarche scientifique, des groupes “soucoupistes”, qui “proclament leur certitude d'une communication établie avec des entités de l'espace”. » (DefEsprC, p. 140-143) Au moyen de ces distinctions conceptuelles, les élèves apprennent à traiter les questions de soucoupes différemment⁹⁵.

71. Et quand on dit « attentats terroristes », il est entendu que cela veut dire : « théories du complot délirantes et fantasques nées sur internet à l'occasion des attentats terroristes » (et non pas du tout le traitement des attentats terroristes eux-mêmes, qui serait moins trivial sans doute).

72. La pédagogie de la compétence élève cet arbitraire en principe. Dominique Raulin, l'un de ses théoriciens et promoteurs dans l'institution (il fut secrétaire général du Conseil national des programmes de 2002 à 2005), soutient ouvertement l'indifférence de l'objet enseigné et assume l'abdication devant la question de l'*importance*. « Face à la masse de connaissances, il n'y a pas de critère absolu pour dire : "ça, ça doit être enseigné ou pas". » (Dominique Raulin, « L'évaluation des acquis des élèves », conférence donnée à l'École supérieure de l'éducation nationale de Poitiers, le 23 mars 2012 ; <https://www.youtube.com/watch?v=SjwNtt-rLHg>; 23min30) / « On n'a plus aucun élément pour choisir les connaissances qu'il convient d'enseigner » (24min20) / « c'est la réalité que, à l'heure actuelle, on n'a aucune façon raisonnable, acceptable, compréhensible, pour justifier le choix d'une connaissance, pour l'inscrire dans un contenu d'enseignement, dans un programme. » (26min20) ⁹⁹

73. Sur la présence dans la liste ci-dessus (p. 42-43) – faisant exception pour ce qui est de l'arbitraire – de la psychanalyse et de la séquence « Lacan, Derrida, Deleuze ou encore Badiou » (p. 18) : nous pensons pouvoir la mettre au compte de la haine de la philosophie et de la psychanalyse qui habite, à leur corps défendant peut-être, la plupart de ces chercheurs cognitivistes. Il nous semble qu'à son terme notre étude (comprise comme réponse de la philosophie aux sciences cognitives) aura, de cette haine constitutive, donné une explication – le point de rupture, de divorce, étant très ancien ⁹⁶.

74. Dominique Raulin, dans sa conférence (cf. *supra*, note 72), énonce très clairement et très explicitement ce renversement et ce qui, selon lui, en fonde la nécessité : « Il vaut bien mieux qu'on se dise : la mission essentielle de l'école ne peut plus ou ne doit plus être simplement la transmission des savoirs : il y aura et il y a déjà d'autres façons [*id est* : internet] pour accéder aux savoirs et aux connaissances. » (28min30) Pour Dominique Raulin, la consé-

quence est que « la mission [...] essentielle de l'école est en train de voler en éclats » (26min40). Nous sommes placés typiquement, ici, en face d'une des prophéties autoréalisatrices courantes chez les penseurs de la pédagogie : la révolution a bien lieu dans l'école, mais non d'abord par l'effet d'une cause extérieure qu'ils décèlent (en l'occurrence l'internet), mais en raison des conséquences et réformes que précipitamment ces penseurs croient devoir en tirer.

75. Pour chaque discipline il serait possible de faire, concernant cette situation précisément, le constat – simple – que cet auteur fait pour la sienne (la botanique) : « Les sources sur internet livrent dans un sauvage pêle-mêle de la bonne information et du n'importe quoi [*Unfug*]. [...] Plus le niveau de savoir dont on dispose [*der eigene Wissenstand*] est élevé, plus le jugement qu'on porte sur la qualité de telles sources sera sûr. » (Thomas Stützel, *Botanische Bestimmungsübungen*, Stuttgart, Verlag Eugen Ulmer, 2015, 3^e rééd., p. 14, n. t.).

76. La phrase de Deleuze sur l'information comme « mot d'ordre » (citée ci-dessus, cf. note 31) pouvait paraître excessive. On commence à comprendre un peu mieux, sur l'exemple de cet « esprit critique » contemporain, qu'elle exprime en réalité quelque chose qui est peut-être profond : toute image de la pensée qui fait de celle-ci une instance occupée à distinguer le vrai du faux en vient de manière nécessaire à empêcher la pensée, ou bien à la soumettre à l'ordre existant – la condamnant à la répétition tautologique du vrai, et à ses interminables reconnaitions.

77. En cela la pédagogie de la compétence *réalise* enfin à la lettre le premier grand principe de la révolution pédagogique contemporaine : « placer l'élève au centre du système éducatif », promulgué sous cette forme de slogan dès la fin des années 1980.

78. Par là se trouve honoré (après « l'élève au centre ») le second grand principe de la révolution pédagogique actuelle : l'interdisciplinarité.

79. À l'heure où on en est à la critique *apparente* de la note et de la sanction, l'évaluation prolifère à l'école dans son extension et dans son détail : 1^o elle atteint des tranches d'âge jusque-là épargnées (des enfants de deux ou trois ans, soumis aux grilles de compétences dans les écoles maternelles) ; 2^o elle en vient à mesurer des aptitudes

jusqu'à présent tenues hors de l'évaluation scolaire par la note (les compétences comportementales et citoyennes). Ainsi la disposition morale et civique de l'élève, son adhésion à des valeurs – qui avaient pu être ouvertement évaluées dans l'école de la III^e République – peuvent redevenir objet de notation suivie et de contrôle.

80. Il faut signaler que ce que nous exposons ici ne correspond pas à l'état réel et actuel de l'École, mais donne seulement la tendance à quoi la pédagogie de la compétence conduirait si on la laissait pousser jusqu'au bout sa logique. Dans les faits, les disciplines résistent ; ainsi que de nombreux enseignants et enseignantes, depuis leur discipline.

81. Nous dépassons ainsi la fixation stérile sur l'opposition entre connaissances et compétences qui, depuis des années, paralyse le débat : la véritable ligne de partage, pour s'y retrouver, est à faire passer entre, d'un côté, savoir et méthode disciplinaires, et, de l'autre, pure méthode extra-disciplinaire (compétences abstraites, détachées des disciplines). S'opposer à la « compétence » et à sa pédagogie ne revient pas à défendre la connaissance contre la méthode, le savoir contre le savoir-faire ; mais à défendre les disciplines (savoir *et* méthode ; savoir *et* savoir-faire) contre la pédagogie pensée comme abstraite des disciplines. / Et l'on s'aperçoit ainsi que l'école a évidemment toujours enseigné *aussi* des compétences (nous les appelons seulement « savoir-faire ») : savoir faire une dissertation de philosophie (en philosophie) ; savoir faire une expérience de physique (en physique), etc.

82. « le fait que nous commençons par l'expérience d'un monde et que nous vivons dans la perception a une signification absolue qu'il faut affronter » (Renaud Barbaras, *Le Désir et la distance. Introduction à une phénoménologie de la perception*, Vrin, 2006, p. 11).

83. La philosophie de la « ressource » et du « monde comme ressource » donnerait après « l'élève au centre » et « le primat de l'interdisciplinarité sur la discipline » le troisième grand principe de la révolution pédagogique ⁹⁷.

84. Pour cette raison est en train d'être livré aujourd'hui, dans les écoles, un combat de Titans : la lutte improbable, inattendue, ouverte ou larvée, entre les Disciplines et la Pédagogie... (dont l'enjeu serait : l'existence d'un monde encore capable d'*importer*.) / Signa-

lons que les repréailles des rectorats à l'encontre d'enseignants et d'enseignantes luttant pour défendre l'école contre les réformes néolibérales actuelles sont chaque année plus brutales. Voir, pour un exemple parmi d'autres, la situation en septembre 2022 au Lycée Mozart du Blanc-Mesnil, en Seine-Saint-Denis.

85. Cf. H. Arendt, « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, trad. Chantal Vezin, Gallimard, coll. Folio essais, 1972, p. 223-252. Cf. *infra* note 130.

86. Voilà le contexte où il était à notre avis nécessaire de resituer l'euphorie actuelle (la nervosité actuelle, l'inquiétude...) autour de l'« esprit critique ». On comprend très mal ce qui se passe et ce qui s'opère autour de cette notion devenue soudainement si centrale dans les écoles, si impérative et si urgente, si on ne la resitue pas dans ce cadre général des compétences où elle est explicitement appelée à devenir « compétence clé » – compétence reine venant couronner l'édifice. « Depuis une dizaine d'années, l'esprit critique est reconnu comme l'une des compétences clés du XXI^e siècle par l'OCDE. Depuis cette reconnaissance, l'appellation "esprit critique" n'a cessé d'être promue dans le monde éducatif. » (DefEsprC, p. 78; même concept de « *Schlüsselkompetenz* » en Allemagne, cf. MK-Bonn, p. 207 et sq.) En cela, l'on peut dire que cet « esprit critique » donne la vérité de toute la pédagogie de la compétence : son impuissance à être un enseignement (c'est-à-dire à rejoindre le monde). (N. B. D'autres critiques de la pédagogie de la compétence ont été faites par le passé et continuent d'être menées actuellement. Voir en particulier : Angélique del Rey, *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte, 2010.)

87. « Bloom's (1956) famous taxonomy of cognitive skills » (St-CrTh, p. 6; cf. DefEsprC, p. 80); « Gagne's (1965) well-known hierarchy of learning skills » (St-CrTh, p. 6).

88. « *bridging the gap between thinking skills and the real world* » (St-CrTh, p. 16).

89. « Il y a dans le monde quelque chose qui force à penser. Ce quelque chose est l'objet d'une rencontre fondamentale » (Deleuze ¹²⁹, *Différence et répétition*, op. cit. p. 182).

90. « les peurs d'aujourd'hui isolent les individus parce qu'elles ne désignent pas un "autre" comme danger, mais se défient du réel

social lui-même. » (Michaël Fœssel, *État de vigilance*, op. cit., p. 137) / « À mesure que le dehors désigne un danger confus et pour cela hyperbolique (immigrés clandestins, trafiquants de drogue, terroristes), le dedans se qualifie lui-même comme une forteresse assiégée. » (p. 9)

91. Facione, au sujet des tests de « *critical thinking* », précise en note : « *These instruments are published in English and several authorized translations exclusively by Insight Assessment.* » (Facione-CriticalTh, p. 7) On peut, pour savoir ce qu'est Insight Assessment et quels sont ses partenaires, se rendre par exemple sur le site internet de cette plateforme. Pour une présentation de ses quatre grands domaines d'exercice, voir *infra* note 93.

92. Dans notre source DefEsprC est pris comme exemple pour illustrer le biais « conséquence majeure cause majeure » la mort de la princesse Diane de Galles à Paris (cf. p. 174), ce qui implique que l'auteur considère l'événement comme important : on peut faire remarquer que cet auteur spécialiste en « esprit critique » infère lui-même l'importance de la mort de la princesse de l'abondance d'articles d'une certaine presse sur cette question – autrement dit tombe dans le biais « conséquence majeure cause majeure » dans le moment même où il est en train de l'exposer à ses élèves (ou à des enseignants). Remarquons plus utilement que cet exemple témoigne significativement de ce que les sciences cognitives sont *par nature* (par le fait qu'elles ne s'intéressent qu'aux processus de validation *formels* du vrai et du faux) incapables de se demander si ce dont elles parlent est important ; incapables de faire le tri, en ce monde, *entre ce qui importe et ce qui n'importe pas* (cf. *supra*, note 66).

93. Les quatre grands domaines dans lesquels intervient – en mettant à disposition des ressources, des formations, des services ponctuels rémunérés – *Insight Assessment* (l'entité pour laquelle P. Facione produit ses travaux sur l'esprit critique) sont : 1° BUSINESS (« Tools that provide employers with the metrics you need to hire strong critical thinkers along with the training programs to create lifelong learners with the soft skills required for the future of work. ») ; 2° EDUCATION (« Validated assessments used to measure critical thinking skills in students, from K-12 schools to graduate and post graduate students in over sixty nations and 20 languages. ») ; 3° HEALTHCARE

(« Critical thinking skills and mindset assessments designed specifically for health science professionals, workers and students. ») ; 4° GOUVERNEMENT (« Tools calibrated to measure the critical thinking skills and mental disciplines required of military, first responder and public service professionals. ») [Site de *Insight Assessment*, page d'accueil, 8 juillet 2021 : <https://www.insightassessment.com>]

94. « L'idée défendue [...] que puisse exister quelque chose comme une perception "anépistémique", pur accueil d'informations qui n'auraient été ni identifiées ni catégorisées, cette idée ravale la perception vivante au rang d'un mécanisme anonyme, sans que personne ne soit là pour voir et organiser depuis soi le spectacle. » (Étienne Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, Gallimard, coll. Folio essais, 2011, p. 172 ¹²⁶)

95. « Как вдруг в задних рядах послышался одинокий, но громкий голос: – Господи, какой вздор! Это выскочило невольно и, я уверен, безо всякой демонстрации. Просто устал человек. » (Достоевский, *Бесы*. Часть третья, Глава первая, III) ¹²⁷

96. « Quel est l'art que va lui apprendre Protagoras ? – L'art de bien parler, dit Hippocrate. Bien parler de quoi ? reprend Socrate ; on parle bien de la chose qu'on connaît. Quelle est donc cette chose que le sophiste connaît lui-même et qu'il fait connaître à son disciple ? / Hippocrate est perplexe. Il ne sait pas quelle est cette chose particulière dont la connaissance appartient au sophiste. Le lecteur moderne est perplexe également. Pour une raison bien différente, d'ailleurs. Il ne peut admettre que Socrate ignore l'existence de la rhétorique – "art de parler" –, qu'il ignore qu'on apprend la parole comme on apprend la course, la lutte ou la gymnastique. Aussi la question de Socrate lui apparaît-elle, à lui, passablement sophistique. – À tort cependant. Car Socrate n'ignore pas l'existence de la rhétorique ; il en nie la valeur. La rhétorique, pour lui, n'est pas un art. [...] Et qu'il [le rhéteur] ne nous dise pas que la rhétorique est un art purement formel ; un art purement formel de la parole aboutirait à une parole sans pensée, puisqu'il n'y a pas – ainsi que nous l'a expliqué le *Charmide* – de pensée purement formelle, et donc ne formerait pas, mais au contraire *déformerait* l'âme qui aurait le malheur de s'y livrer. » (Alexandre Koyré, *Introduction à la lecture de Platon* [1945], Gallimard, 1962, p. 39-40 ¹²⁵)

97. À partir de son constat d'acosmisme (« perte » ou « inévidence » du monde; « *Entweltlichung* »), Michaël Fœssel retrouve, dans d'impressionnantes analyses s'appuyant sur Weber puis Arendt, exactement lui aussi cette « réduction du monde au rang d'espace pour la vérification de soi et de sa valeur » (M. Fœssel, *Après la fin du monde*, Seuil, 2012, p. 102); « le monde perd toute valeur propre pour devenir un lieu de vérification de soi et de sa propre "virtuosité" » (p. 93). La compétence et la validation de compétences à l'école (à l'occasion d'exercices dans le monde) donnent à notre avis l'illustration la plus contemporaine de cette thèse (transposée de l'ascète protestant au petit élève de nos écoles).

98. « Ce n'est pas un hasard si au XIX^e siècle, le dogmatisme, alors qu'il était déjà éventé et que les Lumières lui avaient donné mauvaise conscience, se réclamait précisément du bon sens [...]. *A fortiori* le "sens des proportions" part-il du principe qu'on doit penser en fonction des canons et des ordres de grandeurs qui sont bien établis dans la réalité. Il suffit d'avoir entendu un représentant endurci de la clique dominante dire : "Ce n'est pas si grave que ça", il suffit d'observer quand les bourgeois parlent d'exagération, d'hystérie et de folie pour savoir que c'est immanquablement une apologie de la déraison qui est en jeu au moment même où, systématiquement, ils se réclament de la raison. » (Adorno, *Minima Moralia*, §45, trad. Éliane Kaufholz et Jean-René Ladmiral, Payot, 2003, p. 98)

99. « *But the theory of value in general, of value generically, has to use the phenomenological method. There is, in fact, no other method since requiredness or interest does not as yet occur among the data of any science of nature.* » (Wolfgang Köhler, *The Place of Value In a World of Facts*, New York, Liveright Publishing Corporation, 1938; conférences données au semestre d'hiver 1934-1935 à Harvard; p. 67)

100. Avec le « sens des savoirs » ainsi envisagé (externalisé) est introduit – après l'« élève mis au centre », l'« interdisciplinarité » et la « ressource » – un quatrième grand principe de la pédagogie de la compétence.

101. On lit dans les textes officiels présentant ces « parcours » : « Il s'agit de donner du sens aux apprentissages [...]. »; « Un parcours

éducatif [...] contribue à l'interdisciplinarité, donne du sens et de la diversité aux apprentissages scolaires, et établit les liens entre l'univers de l'école et le monde extérieur. » (Présentation du « Parcours Santé », site Eduscol) Les quatre parcours sont : le « Parcours Citoyen », le « Parcours Santé », le « Parcours Art et culture » et le « Parcours Avenir ». Le sens est reconstitué à partir des « attendus » qui sont, non interrogés, ceux du monde « extérieur » à l'école.

102. « *A clash of doctrines is not a disaster, it is an opportunity.* » / « Un heurt de doctrines n'est pas un désastre, c'est une chance à saisir. » (Whitehead, *Science and the Modern World*, p. 186, cité par Prigogine/Stengers, in *La Nouvelle Alliance*, Gallimard, 1979, p. 199) / Dire que le véritable esprit critique est disciplinaire n'implique la promotion d'aucun conservatisme des disciplines. À cet égard, l'« esprit critique » des pédagogues cognitivistes est infiniment plus conservateur : effectué par principe à l'extérieur des disciplines et tenu en dehors d'elles, il n'a aucune influence sur elles ; il les conserve, les reconduit – comme il conserve et reconduit l'ordre social, économique, politique, idéologique, au sein duquel il s'exerce.

103. Ce qui manque aux concepts qui laissent la pensée tranquille, écrit Deleuze, c'est « une griffe », c'est-à-dire « une violence originelle faite à la pensée », « une étrangeté, une inimitié » qui seules peuvent la sortir « de sa stupeur naturelle » ou « de son éternelle possibilité » (*Différence et répétition*, op. cit., p. 181). S'appuyant sur un texte de Platon (*Rép.*, VII, 523b), il distingue, parmi les choses, « celles qui laissent la pensée tranquille » et « celles qui forcent à penser » (*ibid.*). « Le chercheur de vérité, c'est le jaloux qui surprend un signe mensonger sur le visage de l'aimé. » (*Proust et les signes*, op. cit., p. 119)

104. Il est possible de suivre très précisément la trace de ces concepts depuis le milieu théorique où ils ont en effet pris naissance dans les années 1980 et 1990 : le management et la gestion de la ressource humaine. (De nombreuses publications ont donné le détail de cette généalogie.)

105. Pour la dimension expressément néo-libérale du discours pédagogique actuel, voir par exemple le « Parcours Avenir » ; voir aussi son infiltration à l'intérieur des programmes d'enseignement, par

exemple dans celui des sciences naturelles (l'organisme vivant pensé comme instance d'exploitation de ressources) ; à ce sujet, voir : « TAPISSERIE DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES NATURELLES, EN FRANCE, AU DÉBUT DU XX^e SIÈCLE », Pontcerq, 2021.

106. C'est la proposition faite très sérieusement, par Dominique Raulin par exemple, ancien secrétaire général du Conseil national des programmes, et l'un des actifs introducteurs des compétences dans l'école (cf. *supra*, note 72) : « Dans une démocratie représentative, ce type de choix relève du Parlement : pourquoi n'en serait-il pas ainsi pour les contenus d'enseignement ? Le Parlement pourrait en fixer les objectifs généraux sous forme globale rédigée en termes de compétences, comme il l'a fait par exemple en définissant le socle commun des connaissances et des compétences dans l'article 9 de la loi de 2005. Ce serait donc le choix d'une approche curriculaire des contenus qui pourrait être fait. » (Dominique Raulin, Bernard Toulemonde, « La réforme en éducation, vue par des acteurs », entretien avec Bruno Poucet, in *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n° 41, 2016, p. 212-213) Le « curriculaire », ce sont précisément les « parcours pédagogiques », ces lignes donatrices de sens courant parallèlement aux disciplines. (Remerciement à Samuel Chaîneau pour nous avoir indiqué cette source.)

107. À ce titre, c'est la mise en place de l'enseignement d'« esprit critique » (objet de cet essai) qui fournit un parfait exemple de séquence institutionnelle au cours de laquelle un enseignement nouveau (prétendant définir ou redéfinir rien moins que ce qu'est l'« esprit critique » d'un élève) a pu se trouver instauré dans l'urgence, très concrètement, très efficacement – sans qu'aucune des disciplines constituées n'ait pu à aucun moment exercer un regard critique. (On mettra cette remarque *institutionnelle* en regard avec le *nota bene* n° 2.) / Nous n'avons pas cependant la naïveté de croire que les programmes disciplinaires seraient quant à eux exempts d'idéologie : seulement ils sont au moins discutés à l'intérieur de chacune des disciplines comme « institutions », où un débat peut faire rage, publiquement, et fait rage presque toujours.

108. Une étude institutionnelle de cette « externalisation » du discours pédagogique, et du « contournement des disciplines », aurait

à se pencher, au-delà de la question des compétences elles-mêmes et des « parcours éducatifs », sur ce qui est arrivé aux Centres de documentation pédagogique (CRDP) depuis qu'ils ont été « réorganisés » en un « opérateur » intitulé Canopé (le « é » de ce mot est en réalité un sigle, que nous ne savons reproduire), agence nouvelle créée en 2014 avec laquelle le gouvernement entre désormais dans un rapport de contrats renouvelables (cf. « Contrat d'objectifs et de performance entre l'État et le Réseau Canopé », signé en 2021 par Jean-Michel Blanquer et Marie-Caroline Missir pour la période 2021-2024 : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/espace_institutionnel/Coperf2021_2024.pdf). C'est à ce même opérateur qu'est rattaché le CLEMI (Centre pour l'éducation aux médias et à l'information). Une telle externalisation permet de produire du matériel pédagogique certifié, et en grande quantité, en réaction à tel ou tel événement ou demande, sans l'encombrement disciplinaire. / L'ensemble de ces opérateurs sont en constante et rapide restructuration (ou pilotage ministériel). Voir la récente circulaire du 24 janvier 2022 intitulée « Généralisation de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) » (NOR : MENE220 2370C) contenant des propositions de « pilotage pour renforcer la place de l'EMI ». / Notons enfin que de nombreuses associations extérieures à l'Éducation nationale ou para-institutionnelles participent spontanément au mouvement. Par exemple le CIDJ (Centre d'information et de documentation jeunesse), en partenariat avec le site « Le vrai du faux » ; l'association « Eloquentia », etc. Les services et formations clés en main proposés ensuite aux écoles sont selon les cas gratuits, ou payants.

109. « les épidémies de crédulité qui touchent le Web » (GBron-Monde) ; les « épidémies de crédulité » (GBron-interv, 55^e min) ; « les épidémies d'infox » (G. Bronner, *Apocalypse cognitive*, op. cit., p. 228)

110. Lettre dite « Edum_Num Thématique N°01 », titrée « Infopollution », mars 2016, Eduscol (https://eduscol.education.fr/numerique/edunum-thematique/edunum_01). Le terme, très significatif à ce titre, d'« infopollution » est récurrent dans les textes officiels de l'Éducation nationale où on essaie explicitement de le faire « entrer » (cf. « Glossaire sur l'Infopollution »). « Alexandre

Serres, chercheur en SIC (Sciences de l'Information et de la Communication) reprend cette typologie des infopollutions dans le cadre de ses travaux sur l'évaluation de l'information en ligne et plus précisément l'évaluation de "la crédibilité d'une ressource sur le web". » (*ibid.*) Il est question dans ces mêmes pages d'« une alimentation plus filtrée et d'un dispositif d'élimination des "déchets informationnels" » (*ibid.*).

111. Respectivement : in GBron-interv, 14^e min ; DefEsprC, p. 228 ; DefEsprC, p. 202.

112. « De la même façon que nous prenons le risque de devenir obèse parce que la fluidification des rapports entre l'offre et la demande fait émerger des produits gras et sucrés et qu'il est difficile de résister à un hamburger, des frites ou des sucreries, de même il est difficile de résister aux raisonnements captieux qui se répandent à grande vitesse sur la toile. » (G. Bronner, in DefEsprC, p. 73)

113. « L'esprit critique est régulièrement mentionné comme une prophylaxie pour prévenir la "désinformation" de la jeunesse » (DefEsprC, p. 78).

114. « une *hygiène mentale* comme le dit si bien Christophe Michel de l'Observatoire de zététique. » (DefEsprC, p. 205) / « L'Heure d'Hygiène Mentale, une Émission du docteur Berger... *Fondu enchaîné.* » (W. Burroughs, *The Naked Lunch*, trad. fr. Éric Kahane, Gallimard, coll. Folio, p. 203 ¹²⁸)

115. « Le Before du grand journal de Canal Plus fait notamment des vidéos humoristiques [...]. » (in « Déconstruire la désinformation et les théories conspirationnistes », in Eduscol : <https://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html>, janvier 2020)

116. « Dans ce travail de fond qui doit occuper la société dans son ensemble, nous contribuons à imprégner la culture populaire des mots de la zététique, des concepts stars comme le rasoir d'Ockham, le syndrome de Galilée ou le retournement de la charge de la preuve. » (DefEsprC, p. 205) Les tenants de l'« esprit critique » parlent le langage des communicants. « On pourrait appeler cette technique du *marketing cognitif*, puisqu'il s'agit d'habiller un objet mental de ses meilleurs atours pour qu'il soit attractif pour la logique ordinaire. » (G. Bronner, *La Démocratie des crédules*, op. cit., p. 320)

Or cet usage terminologique est justifié jusque dans les publications les plus officielles du Ministère de l'Éducation nationale, sur « Eduscol », où le concept d'« infopollution » est présenté comme ayant été introduit par un spécialiste, dans un article qualifié de « *séminal* »... (Cf. « Lettre Édu_Num Thématique n° 01 », art. cit.) / En ce sens, les « biais » et les « effets » eux-mêmes – et leurs noms souvent amusants et pittoresques, savamment choisis – sont conçus non comme concepts mais comme éléments séminaux pour une pénétration efficace communicationnellement : « effet râteau », « effet Werther », « effet Gourou », « effet Ésope », etc. « Les acteurs de la connaissance n'ont pas pris conscience que leur incompétence en termes de marketing cognitif leur a fait perdre des parts de marché. » (G. Bronner, op. cit., p. 323) ⁹⁶

117. « La réponse ne peut être que systémique, diffuse, généralisée, et nous pensons qu'elle consiste à équiper le public avec les outils qui permettent d'exercer une pensée méthodique dans l'examen des idées, des discours, et, en particulier, ceux que l'on croise sur Internet. Chacun doit acquérir la maîtrise d'une bonne critique des informations qu'il reçoit – une *hygiène mentale* [...]. » (DefEsprC, p. 205)

118. Plusieurs grands journaux travaillent ainsi à l'entreprise critique de tri de la mauvaise information (activité par exemple appelée *fact-checking* ou *désintox*). « Nous, par exemple, on travaille pour Facebook, comme un certain nombre de médias en France travaillent pour Facebook et rémunérés par Facebook pour faire le ménage dans les contenus qui circulent » (Cédric Mathiot [journaliste responsable à *Libération* d'une rubrique « désintox »], déclaration au « Journal de 13 heures » de *France Inter*, 30 décembre 2017, cité par Frédéric Lordon in, « Macron décodeur-en-chef », *Le Monde diplomatique*, 8 janvier 2018). / « Le Service d'information du gouvernement (SIG) [est] dirigé par Michaël Nathan (ancien vice-président de Dassault Systèmes) et placé sous l'autorité directe du Premier ministre » (Jean Pérès et Pauline Perrenot, « Désinfox gouvernemental : un tollé justifié... à généraliser », in *Acrimed*, lundi 18 mai 2020 ; <https://www.acrimed.org/Desinfox-gouvernemental-un-tolle-justifie-a>).

119. « Tali Sharot est chercheuse en neuropsychologie au University College de Londres. Elle s'est penchée sur la question de la démyst-

tification : comment faire (re)venir des citoyens à la raison ? » (Def-EsprC, p. 114). « Dans une autre étude, Tali Sharot et ses collègues ont étudié par imagerie cérébrale le cerveau de personnes interagissant. » (*ibid.*, p. 117)

120. C'est finalement la définition que ce chercheur donne lui-même de l'esprit critique : « l'esprit critique, c'est un juste milieu en quelque sorte » (Gauv-interv, 32^e min). Le « vrai », qui avait été initialement donné par ces chercheurs et chercheuses comme l'objectif de l'« esprit critique » – ou au moins son horizon –, s'infléchit ; peut-être le « vrai » est-il plutôt à comprendre comme le juste milieu, le mitan de la structure sociale – ou *norme*. Un tel esprit critique ne critique pas : il ramène à ce qui est majoritaire, il ramène au milieu ; au bon sens ; à la raison ; à la moyenne ; au normal⁹⁸. P. Facione a en ce sens les déclarations (malgré lui peut-être) les plus explicites. Voir par exemple note 134 ci-dessous.

121. « Déconstruire la désinformation et les théories conspirationnistes » [document transversal aux catégories « Éducation aux médias et à l'information » et « Éducation à la citoyenneté – valeurs républicaines »], in Eduscol : <https://eduscol.education.fr/1534/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes> (mars 2020).

122. C'est bien par méthode que Gérard Bronner disait décider de traiter apolitiquement les terroristes même et de s'en prendre, en cogniticien, à leur seul raisonnement (cf. ci-dessus, p. 29). / Pour le pédagogue cogniticien, l'émotion est ce qui vient potentiellement aveugler – c'est contre elle que l'« esprit critique » vient aussi s'exercer : « distinguer ou confronter les faits et les interprétations en cherchant à faire preuve de lucidité et en écartant autant que possible l'affect » (DefEsprC, p. 233). Se méfier de « l'influence de nos émotions et de nos motivations » (DefEsprC, p. 264).

123. « ... il est remarquable que l'image dogmatique, de son côté, ne reconnaisse que *l'erreur* comme mésaventure de la pensée, et réduise tout à la figure de l'erreur. [...] La bêtise, la méchanceté, la folie sont considérées comme des faits d'une causalité externe, qui mettent en jeu des forces elles-mêmes extérieures, capables de détourner du dehors la droiture de la pensée – et cela, dans la mesure où nous ne sommes pas uniquement penseurs. Mais préci-

sément le seul effet de ces forces dans la pensée est assimilé à l'erreur, censée recueillir en droit tous les effets des causalités de faits externes. C'est donc *en droit* qu'il faut comprendre la réduction de la bêtise, de la méchanceté, de la folie à la seule figure de l'erreur. » (*Différence et répétition*, op. cit., p. 192-194)

124. « Conspiracy Watch et la Fondation Jean-Jaurès se sont associés pour commander à l'Ifop une étude, publiée le 7 janvier 2018, visant à estimer la pénétration du complotisme dans la société et dessiner plus finement le profil de ceux qui adhèrent à ce type de contenus. » (DefEsprC, p. 189) ¹³²

125. « Nous comprenons [...] que, malgré ses dénégations, Protagoras estime que le savoir est chose faible [...]. » (Alexandre Koyré, *Introduction à la lecture de Platon*, op. cit., p. 53) ¹³¹

126. « Avant d'être dans le jugement vrai ou faux, nous sommes dans la mise en commun de l'objet » (Étienne Bimbenet, *L'Animal que je ne suis plus*, op. cit., p. 264).

127. « Soudain, dans les derniers rangs, on entendit une voix, isolée, mais sonore : – Jésus, quelles âneries ! / Ça avait jailli tout seul, et j'en suis sûr, sans la moindre volonté de choquer. Juste quelqu'un qui n'en pouvait plus. » (*Les Démons*, 3^e partie, chapitre 1, III ; trad. Markowicz, t. 3, p. 39)

128. « *Carl Peterson found a postcard in his box requesting him to report for a ten o'clock appointment with Doctor Benway in the Ministry of Mental Hygiene and Prophylaxis.... "What on earth could they want with me?" he thought irritably... "A mistake most likely." But he knew they didn't make mistakes... Certainly not mistakes of identity.....* » (W. Burroughs, *The Naked Lunch*, Londres, John Calder, 1982, p. 185) ¹³³

129. « Muzaffer Shérif et Carl Hovland ont révélé que les individus ont tendance à surévaluer les compétences d'individus qu'ils apprécient, voire qu'ils aiment, alors qu'ils sous-estiment celles d'individus qu'ils n'apprécient pas. » (Gérald Bronner, *La Démocratie des crédules*, PUF, 2013, p. 325)

130. « Ainsi l'enfant, objet de l'éducation, se présente à l'éducateur sous un double aspect : il est nouveau dans un monde qui lui est étranger, et il est en devenir; il est un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain. Ce double aspect ne va absolu-

ment pas de soi et ne s'applique pas aux formes animales de la vie ; il correspond à un double mode de relations, d'une part la relation au monde et d'autre part la relation à la vie. L'enfant partage cet état de devenir avec tous les êtres vivants ; si l'on considère la vie et son évolution, l'enfant est un être humain en devenir, tout comme le chaton est un chat en devenir. Mais l'enfant n'est nouveau que par rapport à un monde qui existait avant lui, qui continuera après sa mort et dans lequel il doit passer sa vie. Si l'enfant n'était pas un nouveau venu dans ce monde des hommes, mais seulement une créature vivante pas encore achevée, l'éducation ne serait qu'une des fonctions de la vie et n'aurait pas d'autre but que d'assurer la subsistance et d'apprendre à se débrouiller dans la vie, ce que tous les animaux font pour leurs petits. / Cependant, avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde. Ces deux responsabilités ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit. En un certain sens, cette responsabilité du développement de l'enfant va contre le monde : l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque génération. » (H. Arendt, « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, trad. Chantal Vezin, Gallimard, coll. Folio essais, 1972, p. 238-239)

131. La haine du *savoir* et de l'*enseignement du savoir* n'est qu'implicite dans DefEsprC. Elle s'exprime plus librement chez Facione ; et chez Bronner. « *And who is being liberated? You! Liberated from a kind of slavery. But from whom? From professors.* » (Facione-CriticalTh, p. 23) / « *In fact, many of the experts fear that some of the things people experience in school are actually harmful to the development and cultivation of strong critical thinking. Critical thinking came before schooling was ever invented, it lies at the very roots of civilization.* » (p. 11) Sur la haine du savoir chez Gérald Bronner, comprise en ce même sens (« l'estimer chose faible... »), voir : *La Démocratie des crédules*, PUF, 2013, p. 296.

132. « La dialectique ne saurait accepter tels quels des concepts comme “sain” et “malade”, ni même les concepts de rationnel et d’irrationnel qui leur sont apparentés. Une fois qu’elle sait que l’Universel dominant et les proportions qui sont les siennes, sont malades – à proprement parler : atteints de paranoïa et de “projection pathologique” – alors ce qui se présente précisément comme malade, aberrant, paranoïde et même complètement “fou”, au regard des critères de cet ordre dominant, c’est pour elle le seul germe de guérison. Maintenant comme, au Moyen Âge, le bouffon à son seigneur, seul le “fou” dit à la domination sa vérité. Dans cette perspective, la tâche du dialecticien serait alors d’amener cette vérité du fou à la conscience de la raison qui est en elle, faute de quoi elle risquerait de sombrer dans l’abîme de la maladie où, sans pitié, l’enferme la santé du bon sens des autres. » (Adorno, *Minima Moralia*, §45, trad. Éliane Kaufholz et Jean-René Ladmiral, Payot, 2003, p. 99)

133. « Carl Peterson trouva dans sa boîte à lettres une convocation au Ministère d’Hygiène et de Prophylaxie mentale, service du docteur Benway, dix heures du matin... “Que me veulent-ils donc ? songea-t-il avec impatience. C’est certainement une erreur...” Il savait pourtant qu’ils ne commettaient jamais d’erreurs – et, en tout cas, pas d’erreur d’identité... » (Burroughs, *Le Festin nu*, trad. fr. Éric Kahane, Gallimard, coll. Folio, p. 269)

134. « *Education which includes a good measure of critical thinking skills and dispositions like truth-seeking and open-mindedness, is a problem for terrorists and extremists of every stripe because terrorists and extremists want to control of what people think. They are ideologists of the worst kind. Their methods include indoctrination, intimidation, and the strictest authoritarian orthodoxy. In the “black-and-white” world of “us vs. them” a good education would mean that the people might begin to think for themselves. And that is something these extremists do not want.* » (Facione-CriticalTh, p. 26)

135. « J’ai montré à plusieurs reprises dans ce livre qu’il n’existait pas de discours scientifique sur la sorcellerie, mais seulement une idéologie savante qui prenait avantage de la sorcellerie pour cantonner un paysan imaginaire dans la place du crédule. » (Jeanne Favret-

Saada, *Les Mots, la mort, les sorts*, Gallimard, coll. Folio essais, 1977, p. 400)

136. « De nos jours, la conscience de soi comprise comme *self-consciousness* ne désigne plus que la réflexion que l'on fait sur le moi, en prenant conscience de ses limites, de son embarras et son impuissance : c'est savoir qu'on n'est rien. » (Adorno, *Minima Moralia*, Francfort-sur-le-Main, 1951, rééd. 2003, §29, p. 55 ; trad. mod., op. cit., p. 64).

137. « Traquer les fausses informations dès l'école primaire », titre du chapitre 13, in DefEsprC, p. 207-221.

138. « contre les erreurs qu'on fait spontanément, intuitivement » (Gauv-interv, 13^e min) ; contre les « intuitions fausses » (*ibid.*) ; contre les « idées fausses » (DefEsprC, p. 119), etc.

139. « Le négatif est une illusion : c'est seulement l'ombre des problèmes. » (Deleuze, *Différence et répétition*, op. cit., p. 261)

140. « Jamais la forme de la reconnaissance n'a sanctifié autre chose que le reconnaissable et le reconnu, jamais la forme n'inspira autre chose que des conformités . » (Deleuze, *Différence et répétition*, op. cit., p. 176) / « ce qu'il faut reprocher à cette image de la pensée, c'est d'avoir fondé son droit supposé sur l'extrapolation de certains faits, et de faits particulièrement insignifiants, la banalité quotidienne en personne, la Reconnaissance » (*ibid.*).

141. « ... le tour de passe-passe dialectique, où l'on ne fait que retrouver ce qu'on s'est d'abord donné et où l'on ne tire des choses que ce qu'on y a mis. » (Deleuze, *Proust et les signes*, op. cit., p. 128)

142. « La raison, l'esprit critique, est seulement le chemin le plus sûr ; celui qui, selon toute vraisemblance, minimise le risque d'erreur en général. » (Nicolas Gauvrit et Sylvain Delouée, in DefEsprC, p. 91)

143. « ... rendre moins vulnérables les internautes que nous sommes à la désinformation » (Nicolas Gauvrit et Sylvain Delouée, DefEsprC, p. 9).

144. « repérer des situations à *risques* et suspendre son jugement » (Gauv-interv, 17^e min) ; « protéger [...] contre les *risques* liés [...] au foisonnement informationnel » (Nicolas Gauvrit et Sylvain Delouée, DefEsprC, p. 11) ; « avoir l'esprit critique, c'est être

capable de détecter des situations où l'on *risque* de se tromper » (Gauv-interv, 13^e min) ; nous soulignons.

145. Nicolas Gauvrit, DefEsprC, p. 31.

146. Voir chez Facione la nécessité du permanent « monitoring de soi » et du « double contrôle » (« *to double check yourself* », « *to monitor one's cognitive activities* », Facione-CriticalTh, p. 7).

147. « De par la faiblesse de l'esprit... » ; « ... les faiblesses de la pensée humaine ordinaire » (Nicolas Gauvrit et Sylvain Delouée, DefEsprC, p. 91 et p. 11) ; « ... la mollesse du raisonnement humain » (Nicolas Gauvrit, p. 29). C'est aussi la figure (ascétique) d'une pensée constamment prise en faute : « avoir conscience des limites inhérentes à notre pensée humaine » (Nicolas Gauvrit et Sylvain Delouée, p. 13). Facione, hésitant ou oscillant toujours lui aussi entre haute métaphysique et bon sens, ramène semble-t-il cette limitation à quelque nature humaine viciée : « ... *because we are, after all, human* » (Facione-CriticalTh, p. 22) / Günther Anders, en partant du concept de honte, met bien en évidence le fait que dans l'immense fonctionnement technico-social contemporain le seul à pouvoir faire échouer quoi que ce soit dans un processus c'est l'homme, l'individu isolé, trop faible et lent pour l'appareil : « *Primär ist der Mensch hier als Fehlerquelle gesehen. [L'homme est ici considéré en premier lieu comme source d'erreur.]* » (G. Anders, *Die Antiquiertheit des Menschen (I)*, Munich, C. H. Beck, 1956, rééd. 2002, p. 326-327 ; trad. fr. Christophe David, éd. Ivrea et L'Encyclopédie des nuisances, 2001, p. 48) ¹³⁶

148. « ... comme si la pensée ne devait pas chercher ses modèles dans des aventures plus étranges ou plus compromettantes. » (Deleuze, *Différence et répétition*, op. cit., p. 176) Ce à quoi conduit la pensée figée en « méthode », en opération de tri de l'information, ce ne peut plus être qu'« à des vérités abstraites, qui ne compromettent personne et ne bouleversent pas » (*Proust et les signes*, op. cit., p. 24)

149. « Nous avons vu tout ce que signifiait cette valorisation du négatif, l'esprit conservateur d'une telle entreprise, la platitude des affirmations qu'on prétend ainsi engendrer, la manière dont nous sommes alors détournés de la plus haute tâche – celle qui consiste

à déterminer les problèmes, à porter en eux notre pouvoir décisive et créateur. » (*Différence et répétition*, op. cit., p. 344)

150. « Les conditions d'une véritable critique et d'une véritable création sont les mêmes : destruction de l'image d'une pensée qui se présuppose elle-même, genèse de l'acte de penser dans la pensée même. » (*Différence et répétition*, op. cit., p. 182)

TABLE

Essai de présentation du problème	p. 11
Nota Bene n° 1 : Les disciplines et la pédagogie	p. 63
Nota Bene n° 2 : L' « esprit critique » comme prophylaxie	p. 69
Nota Bene n° 3 : L' « esprit critique » et le négatif dans la pensée ...	p. 77
Notes	p. 83

Cet ouvrage a été achevé d'imprimer
à Rennes (Ille-et-Vilaine), par Kennedy-Impressions
Dépôt légal : troisième trimestre 2022
Imprimé en France