

ACTUALITÉ

Rallonge budgétaire :
100 millions d'euros, pour qui ?



EXPRESSION

Accès en master :
les positions des tendances



INTERNATIONAL

Turquie : soutien aux
scientifiques et universitaires



ENTRETIEN

Roland Pfefferkorn,
sociologue

MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR - N° 650 DÉCEMBRE 2016

le snesup



DOSSIER

La pensée critique : l'anti-pensée unique ?

À la CASDEN, le collectif est notre moteur !

Banque coopérative créée par des enseignants, la CASDEN repose sur un système alternatif et solidaire : la mise en commun de l'épargne de tous pour financer les projets de chacun.

Comme plus d'un million de Sociétaires, faites confiance à la CASDEN !



L'offre CASDEN est disponible
dans les Délégations Départementales CASDEN
et les agences Banques Populaires.

Rendez-vous également sur casden.fr

Suivez-nous sur [f](#) [t](#) [in](#) [v](#)



CASDEN, la banque coopérative de toute la Fonction publique

Une revalorisation sur fond de menaces

L'accord sur l'accès et la délivrance du grade de master a été débattu dans les instances de notre syndicat. Les camarades inscrits dans les tendances ont souhaité communiquer leur position, nous leur ouvrons les pages de ce mensuel.

Les négociations sur les carrières des enseignants-chercheurs (PPCR) s'ouvrent en ce mois de décembre 2016. La revalorisation de la grille des enseignants agrégés est une référence à partir de laquelle il nous faudra revendiquer la prise en compte du doctorat, de l'âge d'entrée dans le corps et de l'étendue de nos missions.

Le budget 2017 intègre bien la revalorisation salariale du protocole PPCR et du point d'indice mais il accorde moins de 1 000 euros par nouvel étudiant, ce qui ne permettra pas d'enrayer la baisse depuis 2009 du financement moyen par étudiant, ni de réduire les inégalités entre établissements.

Alors que l'État poursuit sa politique de désengagement financier, les établissements autonomes se bousculent pour espérer gagner les moyens d'assurer leurs missions grâce à la course aux appels à projets concurrentiels des programmes d'investissements d'avenir (PIA). Depuis que l'excellence a été réduite par le gouvernement au concept de fusion, ils sont contraints d'improviser des regroupements technocratiques au mépris



Hervé Christofol, secrétaire général

des collaborations existantes entre les équipes de recherche ou les équipes pédagogiques. Ainsi les communautés d'universités et d'établissements (Comue) sont-elles dans la tourmente puisqu'en l'état, elles ne sont plus éligibles aux financements des PIA. Leurs équipes de direction se déchirent sur les stratégies à adopter. Certaines proposent à leur conseil d'administration de quitter leur Comue, d'autres de changer de Comue, d'autres de la scinder, voire de revenir dans le cas où un premier vote n'aurait pas permis de satisfaire l'orientation présidentielle.

Dans tous les cas, les périmètres d'excellence étant restreints et n'embrassant pas l'ensemble des équipes de recherche et des équipes pédagogiques, ces processus de « structuration » divisent, stigmatisent et finissent par détruire des pans entiers de la recherche universitaire aux dépens de sa diversité. Le SNESUP-FSU combat cette politique, que ce gouvernement a mis en œuvre et que François Fillon veut développer.

Enfin, la fonction publique est l'objet de toutes les attaques des candidats de droite. Nous fêtons les 70 ans de nos statuts, ils garantissent à la fois notre indépendance, notre égalité de traitement et la qualité des services publics : luttons pour que d'autres puissent encore s'en prévaloir dans soixante-dix ans !

ACTUALITÉ 5

- Rallonge budgétaire : répartition
- PPCR : négociations pour les enseignants-chercheurs
- Le HCERES revisite les référentiels d'évaluation de la recherche pour la vague D : quels changements ?
- Internationale de l'éducation : vers des actions internationales pour défendre l'ESR ?
- Syrie : sauver Alep d'une agonie programmée
- 29 novembre : la fonction publique comme clé de voûte d'une société solidaire

VOIX DES ÉTABLISSEMENTS 8

DOSSIER 9

La pensée critique : l'anti-pensée unique ?

Pourquoi la société a-t-elle besoin de citoyen.ne.s émanicipé.e.s ? En quoi une pensée critique permet-elle aux citoyen.ne.s de construire un raisonnement qui leur est propre afin de s'affranchir des dogmes culturels, politiques, économiques, etc. ? La première partie du dossier se propose d'aborder entre autres ces questions puis de faire un état des lieux sur la « pensée critique » par un résumé de l'ouvrage *Hémisphère gauche. Une cartographie des nouvelles pensées critiques*, de Razmig Keucheyan. Aujourd'hui, le travail du chercheur se fait principalement à l'aide des modèles. Des sciences de la matière à la sociologie en passant par l'environnement et l'économie, la modélisation est devenue, grâce à l'informatique, le mode d'expression le mieux adapté à la préparation des projets et à la décision collective sous toutes ses formes, parce qu'elle met en œuvre l'interdisciplinarité indispensable aux problèmes complexes. Faut-il pour autant prendre ces modèles pour la vérité ? C'est la question que se pose Nicolas Bouleau dans son livre *La Modélisation critique*. Puis, au travers de l'exemple de l'économie, des chercheurs démontrent aussi qu'on pourrait prendre les choses autrement, qu'une autre approche fait apparaître d'autres aspects, d'autres idées, d'autres risques. Enfin, comment apprendre aux étudiant.e.s des masters MEEF, futur.e.s enseignant.e.s, à apprendre à leurs futur.e.s élèves à raisonner ? La formation des enseignant.e.s, dans un contexte budgétaire contraint, tente cet impossible défi.



MÉTIER 16

- Parité chez les enseignants-chercheurs : un coup d'accélérateur est indispensable
- Effectifs MCF et PR

EXPRESSION 18

- Positions d'AS, PSL, ÉE-PSO, sur l'accès en master

INTERNATIONAL 20

- Turquie : soutien aux scientifiques et universitaires
- CSFEF : pour une éducation publique, gratuite et de qualité pour toutes et tous !

ENTRETIEN 22

- Roland Pfefferkorn, Genre et rapports sociaux de sexe

CULTURE 23

- Penser le nazisme

ÉPHÉMÉRIDE

12 DÉCEMBRE

CNESER – Formation plénière.

13 DÉCEMBRE

- **Secrétariat national** SNESUP-FSU.
- **CNESER accréditations :**
université de Nouvelle-Calédonie
+ Comue de Lyon.

14 DÉCEMBRE

Réunion du **secteur Recherche**.

15 DÉCEMBRE

Commission administrative
SNESUP-FSU.

3 JANVIER

Secrétariat national SNESUP-FSU.

5 JANVIER

- Réunion du **collectif FDE**.
- Réunion du **secteur Vie syndicale**.
- Réunion du **secteur Formations**.
- Réunion du **secteur International**.

9 JANVIER

Bureau délibératif fédéral national (BDFN).

9 ET 10 JANVIER

Stage FSU – Femmes.

10 JANVIER

Secrétariat national SNESUP-FSU.

11 ET 12 JANVIER

États généraux de la formation des enseignant.e.s et CPE.

12 JANVIER

Commission administrative
SNESUP-FSU.

VIOLENCES FAITES AUX FEMMES

L'enseignement supérieur et la recherche ne sont pas épargnés

Instaurée en 1999 par l'ONU, la Journée internationale pour l'élimination de la violence à l'égard des femmes s'est déroulée le 25 novembre dernier. Elle a été l'occasion de rappeler que si des comportements et décisions sexistes persistent dans les entreprises, la violence physique, verbale ou symbolique, le harcèlement moral ou sexuel, sont également des réalités dans la fonction publique et donc dans l'enseignement supérieur et la recherche.

Cette réalité peine pourtant à être reconnue et combattue et peu de poursuites disciplinaires sont engagées dans le milieu universitaire pour ces motifs. Il est urgent que cesse l'impunité des agresseurs auteurs de violences au travail, quelle que soit leur fonction. Pour que cesse l'omerta, des procédures de signalement des violences faites aux femmes doivent être sans délai instaurées dans tous les établissements et universités qui, sans faillir, doivent soutenir les victimes de violences. ●

*Anne Roger, secrétaire nationale,
responsable du groupe Égalité femme-homme*

GRÈCE

Menace de grève générale

La centrale syndicale nationale grecque GSEE lance un appel à la grève générale le 8 décembre, compte tenu des résultats des négociations entre les crédettes et le gouvernement, qui visent à supprimer en bloc les droits des travailleurs. Les crédettes, avec l'Union européenne (UE) et le Fonds monétaire international (FMI) à leur tête, exigent le retrait des restrictions concernant les licenciements collectifs de travailleurs, veulent imposer de nouveaux obstacles à l'organisation des syndicats et à la négociation collective, demandent des limites supplémentaires pour le droit de grève et des réductions plus importantes sur les retraites.

D'après Sharan Burrow, la secrétaire générale de la Confédération syndicale internationale (CSI), « *le FMI semble mal comprendre ce qui se passe réellement en Grèce aujourd'hui et, à vrai dire, dans le reste du monde en général. La volonté du capital financier qui s'impose depuis six ans au détriment des travailleurs se révèle être un échec total. Elle a privé l'économie grecque de la possibilité de revenir vers la croissance et la création d'emplois. Cette dernière série de demandes montre que l'idéologie l'emporte une fois de plus sur l'économie rationnelle – un économiste, même novice, serait capable de prévoir que cette approche ne fera qu'aggraver la situation économique et condamner encore plus de personnes à une extrême pauvreté* ».

La nature idéologique des demandes du FMI transparait au travers de son insistance à l'égard des dispositions de *lock-out* pour les employeurs, alors même que les employeurs grecs n'ont pas demandé ces mesures. Le Conseil général de la CSI, qui se réunit aujourd'hui à Vienne, fait part de sa solidarité et de son soutien aux travailleurs grecs et à leurs syndicats.

« *Nous exhortons le FMI à renoncer à ces politiques destructrices en Grèce, qui sont à l'origine d'une profonde souffrance pour les travailleurs et leur famille et d'une situation économique catastrophique* », a déclaré Mme Burrow.

La CSI (www.ituc-csi.org) représente 180 millions de travailleurs au sein de 333 organisations affiliées nationales dans 162 pays et territoires. ●

Communiqué CSI, Bruxelles/Vienne, 1^{er} décembre 2016

le snesup

MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

SNESUP-FSU
78, rue du Faubourg-Saint-Denis,
75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10
Internet : www.snesup.fr

Directeur de la publication : Hervé Christofol
Coordination des publications : Pascal Maillard

Rédaction exécutive :
Laurence Favier, Claudine Kahane,
Isabelle de Mecquenem, Marc Neveu,
Christophe Pébarthe

Secrétariat de rédaction :
Catherine Maupu, Latifa Rochdi
Tél. : 01 44 79 96 23

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 0245 9663

Conception et réalisation : C.A.G., Paris

Impression :
SIPE, 10 ter, rue J.-J. Rousseau, 91350 Grigny

Régie publicitaire :
Com d'habitude publicité,
Clotilde Poitevin. Tél. : 05 55 24 14 03
contact@comdhabitude.fr

Prix au numéro : 0,90 € • Abonnement : 12 € / an

Illustration de couverture : © DR

RALLONGE BUDGÉTAIRE

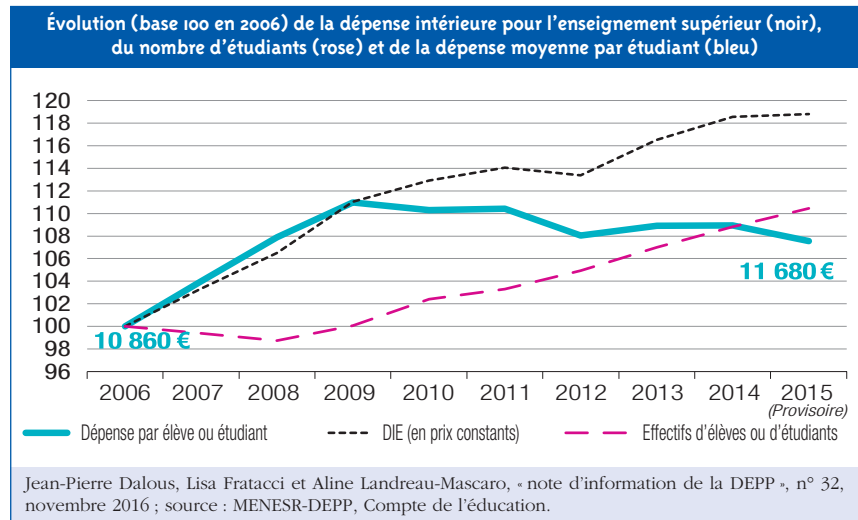
Répartition : 100 millions d'euros, pour qui ?

La répartition des 100 millions d'euros de dotation supplémentaire aux établissements permettra, au mieux, d'abonder 10 % du financement d'une année d'étude par nouvel étudiant accueilli !

→ par Hervé Christofol, secrétaire général

La note d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), du mois de novembre 2016, illustre les analyses que le SNESUP-FSU porte depuis plusieurs années : en France, depuis 2009, la croissance du nombre d'étudiants n'a pas été accompagnée par une hausse du financement de l'enseignement supérieur à la hauteur des besoins et des enjeux d'élévation du niveau de qualification de nos concitoyens. Le financement de l'État, qui représente 78 % des ressources des établissements publics et 9 % des ressources des établissements privés en 2015, a baissé en euros constants entre 2009 et 2016 !

Si 2016 aura été la rentrée universitaire la plus difficile, les 100 millions d'euros supplémentaires du budget 2017 affectés aux établissements ayant accueilli plus d'étudiants au cours des trois dernières années ne vont pas suffire à enrayer cette baisse. Sur cette période, 100 000 étudiants supplémentaires ont été accueillis dans l'enseignement supérieur. L'effort financier de l'État pour ces étudiants se réduit donc à 1 000 euros par étudiant, alors que le



financement moyen alloué pour un étudiant en 2015 se montait à 11 680 euros (92 % fonds publics + 9 % fonds privés + 9 % contribution des ménages).

De plus, l'application d'une clé de répartition opaque a abouti à des dotations minimales de 200 000 euros pour chaque université et de 50 000 euros pour chaque école, y compris pour les établissements ayant accueilli moins d'étudiants ! Encore une occasion manquée de corriger les

inégalités historiques de dotation entre établissements.

Le financement moyen par étudiant devrait donc encore baisser en 2017. L'objectif de la Stranes de consacrer 2 % du produit intérieur brut à l'enseignement supérieur en 2025 (soit 50 milliards d'euros contre 30 milliards aujourd'hui), dont le livre blanc concevant la mise en œuvre est attendu dans les semaines qui viennent, semble toujours être repoussé. ●

PPCR

Négociations pour les enseignants-chercheurs

Les négociations sur la transposition du protocole fonction publique PPCR dans l'enseignement supérieur et la recherche pour les corps d'enseignants-chercheurs, de chercheurs, d'ingénieurs et de bibliothécaires ont lieu en décembre.

→ par Philippe Aubry, secrétaire national

La FSU a obtenu en 2015 que l'accord PPCR intègre le principe de modalités de transposition aux corps de catégorie A+ des revalorisations décidées pour les corps de catégorie A (attachés d'administration, ingénieurs...), afin de ne pas laisser de côté ceux qui depuis bien longtemps n'ont pas bénéficié d'amélioration de leurs grilles indiciaires, principalement les enseignants-chercheurs et les chercheurs.

La revalorisation des grilles des enseignants agrégés décidée avant l'été leur ouvre un accès à la hors-échelle B en fin de carrière, soit une augmentation de plus de 5 000 euros brut annuels. Leur nouvelle grille doit servir de référence aux mesures pour les enseignants-chercheurs. Cependant, pour le SNESUP-FSU, l'affirmation dans le protocole PPCR que « le

niveau hiérarchique d'un corps est lié non seulement au niveau de diplôme ou de qualification requis au recrutement, mais également au niveau des missions à accomplir » justifie que les maîtres de conférences et les professeurs de 2^e classe bénéficient d'un accès à la hors-échelle C, afin de prendre en compte tant la reconnaissance du doctorat que leurs missions élargies à la recherche. Pour les débuts et milieux de carrière, notre organisation demande des revalorisations indiciaires permettant de compenser l'entrée tardive dans les corps d'enseignants-chercheurs et de chercheurs. Celle-ci est de plus en plus repoussée par l'allongement des périodes de contrats post-doctoraux. Elle a déjà des conséquences sur la future pension de retraite des jeunes collègues

qui ne peuvent plus faire valider ces périodes pour le régime fonctionnaire, et pourrait être dévastatrice sur le montant de leur pension si certains projets sur les retraites étaient mis en œuvre.

Le SNESUP-FSU a par ailleurs exprimé auprès du ministère la nécessité d'engager, au-delà de la seule application du protocole PPCR, un plan qui corrige la sous-rémunération des enseignants du supérieur par rapport aux autres corps de la fonction publique de même niveau, en visant une revalorisation des primes statutaires au niveau de celle des ingénieurs de recherche hors classe, ainsi qu'un taux de l'heure TD complémentaire au niveau de l'heure supplémentaire en classes préparatoires (c'est-à-dire multiplié par trois). ●

Le HCERES revisite les référentiels d'évaluation de la recherche pour la vague D : quels changements ?

→ par Heidi Charvin, coresponsable du secteur Recherche

Les nouveaux référentiels d'évaluation proposés en novembre 2016 par le HCERES émanent du groupe de travail du G7, auquel s'est associée la Communauté européenne sur la recherche.

Dans un objectif de reconfiguration régionale de l'évaluation afin de « mettre en lumière la dynamique d'un territoire », mais également de simplification, la refonte des référentiels de la recherche par le HCERES est de trois ordres.

LE RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION DES UNITÉS DE RECHERCHE

Il réduit les critères d'évaluation de 6 à 3 et met l'accent sur la qualité des produits et des activités de recherche : 1) production de connaissance et activités concourant au rayonnement et à l'attractivité scientifiques ; 2) interaction avec l'environnement ; 3) formation par la recherche en termes d'organisation et de vie de l'unité de recherche et de projets scientifiques à cinq ans.

LE RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION DES CHAMPS DE RECHERCHE

Le champ de recherche évalué est défini comme « un mode de structuration permettant d'organiser des entités de recherche

d'un site en ensembles définis selon des cohérences thématiques ou disciplinaires ». Plus précisément, sont étudiées les capacités « à positionner le champ dans l'environnement académique au niveau régional, national, et international », « à positionner le champ dans l'environnement socio-économique, culturel et/ou sanitaire », la « pertinence des objectifs stratégiques » et l'« adéquation entre les objectifs et les résultats ». Pour le Haut Conseil, selon la disparité de structuration des sites, la mise en œuvre de l'évaluation des champs de recherche doit être progressive et modulable. « L'idée est de s'intéresser à un grain plus gros que celui des unités de recherche », afin de mieux comprendre l'organisation de la recherche à l'échelle d'un regroupement.

LE RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION DES UNITÉS DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRES

Une unité ou une équipe en son sein peut bénéficier d'une évaluation interdis-

ciplinaire. Pour ce faire, le comité d'experts constitué prend en compte la diversité des disciplines représentées dans l'unité ou bien l'équipe est pilotée par deux délégués scientifiques, l'un principal et l'autre secondaire. Le rapport d'évaluation suit la trame propre à l'interdisciplinarité : 1) production de connaissance et activités contribuant au rayonnement et à l'attractivité scientifiques ; 2) interactions avec l'environnement économique, social, culturel et/ou sanitaire ; 3) implications dans la formation par la recherche. Enfin, au-delà des trois référentiels, le HCERES s'engage « à vérifier, lors des évaluations, que des mécanismes de lutte contre la fraude scientifique sont bien en place dans les collectifs de recherche, et que l'on éduque bien les jeunes à ces questions ».

Ainsi, l'agence d'évaluation aligne ses missions au rôle dominant donné aux regroupements ! ●

INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION

Vers des actions internationales pour défendre l'ESR ?

→ par Marc Delepouve, secteur International

Du 14 au 16 novembre 2016 s'est tenue à Accra (Ghana) la 10^e Conférence internationale des syndicats de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) membres de l'Internationale de l'éducation (IE).

Cette Conférence se réunit tous les deux ans. Sa 10^e édition a constaté l'accentuation des politiques néolibérales dans l'ESR à l'échelle mondiale : accroissement de la précarité, affaiblissement des libertés académiques, gestion de moins en moins démocratique, baisse des financements publics et augmentation des financements privés (frais d'inscription, cursus payants, universités concurrentielles privées...), etc. Organisé pour la première fois en Afrique, cet événement a mis l'accent sur une recherche faiblement financée dans la plupart des pays du continent. Les enseignants-chercheurs n'y disposent généralement que de très peu de temps disponible pour la recherche, en raison du temps consacré à l'enseignement ; ainsi, au

Sénégal, l'effectif étudiant a fortement augmenté, alors que le nombre de collègues n'a que peu varié. En outre, de nombreux collègues du secteur public donnent des cours dans l'enseignement privé, afin de compenser la faiblesse des salaires.

La Conférence a décidé de proposer au bureau exécutif de l'IE, seule instance pouvant prendre des décisions entre deux congrès, de lancer des actions internationales de défense des libertés académiques et d'organiser une journée internationale contre la précarité dans l'ESR en 2017. Le bureau exécutif ouvrira-t-il des perspectives d'actions internationales effectives, permettant aux syndicats de l'ESR d'amplifier leurs luttes ? Si oui, les syndicats nationaux vont-ils s'en saisir ?



La Conférence a condamné les arrestations et les licenciements d'universitaires en Turquie et l'IE est engagée pour que les collègues victimes de cette situation soient libérés et/ou rétablis dans leurs fonctions. La Conférence a accueilli Miguel Ángel Beltrán, professeur à l'université de Colombie, emprisonné pour avoir défendu la pensée critique et récemment libéré. L'IE s'était mobilisée en sa faveur. ●

Sauver Alep d'une agonie programmée

→ par Gérard Lauton, secteur Droits et libertés

Alep-Est⁽¹⁾ subit depuis plusieurs mois un siège par les forces du régime de Bachar al-Assad qui, avec son allié russe, bombarde quartiers résidentiels, écoles et hôpitaux.

En 2013, Alep a entrepris de s'affranchir de la dictature Assad en se dotant d'une société civile et d'instances élues. Depuis huit mois, elle subit frappes aériennes et siège par le régime qui veut soumettre ses habitants : famine, absence d'accès aux soins, morts et blessés ensevelis sous les décombres. Ses hôpitaux sont hors service et il n'y a plus de vivres (OMS).

Les forces du régime larguent barils d'explosifs et bombes au chlore. L'artillerie pilonne les quartiers. L'ONU se dit « extrêmement attristée et horrifiée », mais tout projet de résolution du Conseil de sécurité, même de pure condamnation, est bloqué par un veto russe.

États-Unis, Union européenne (UE) et pays arabes se bornent à déplorer. La France dénonce à l'ONU. La Turquie, qui a accueilli 2,7 millions de réfugiés syriens, se focalise sur sa frontière (question kurde). Fort de l'appui des pasdarans iraniens et des milices du Hezbollah appuyés par l'aviation russe, Assad a lancé l'offensive terrestre et repris des quartiers.

Censée intervenir contre l'organisation État islamique (EI), la Russie ne vise que les opposants au régime : tapis de bombes, armements prohibés⁽²⁾, appui des forces navales⁽³⁾. Vladimir Poutine et Bachar al-Assad, forts de la complaisance de Donald Trump, ne craignent aucun ajout de sanctions de la part des pays de l'Union européenne (UE) et organisent leur



© Ammar Abd Rabbo

Depuis leur dernière offensive dans la nuit du 4 au 5 décembre, les forces du régime contrôleraient désormais deux tiers d'Alep-Est, selon l'Observatoire syrien des droits de l'homme.

impunité. La Russie va retirer sa signature du Statut de Rome pour échapper à la Cour pénale internationale (CPI).

Avec ses quartiers, son gouvernorat, ses groupes rebelles modérés et ses Casques blancs⁽⁴⁾, Alep réclame l'arrêt de tout survol par des avions porteurs d'explosifs, un cessez-le-feu aérien et terrestre, des parachutes

humanitaires sans lesquels ses 250 000 habitants vont s'éteindre ou se livrer au régime, des couloirs sûrs pour ceux qui s'enfuient.

Cette barbarie ne peut qu'engendrer désespoir et radicalisation. La communauté universitaire française, qui

s'est mobilisée plusieurs fois avec le SNESUP⁽⁵⁾ lors des bombardements de l'université d'Alep, est à même d'appeler à une solidarité accrue, d'exiger un arrêt des frappes et l'accès de l'aide humanitaire afin de sauver Alep⁽⁶⁾ et préserver les chances d'une Syrie libre et démocratique. ●

(1) Article écrit le 30 novembre 2016.

(2) Au phosphore, à sous-munitions...

(3) Porte-avions *Amiral Kourzetsov* (avions Su-33), frégate *Amiral Grigorovitch* (missiles Kalibr).

(4) Secouristes.

(5) www.snesup.fr/pEriI-sur-la-ville-d-alep

(6) Rencontre du SNESUP avec le maire d'Alep le 5 décembre 2016.

▼ Selon l'OMS, tous les hôpitaux d'Alep sont hors service et les réserves de vivres épuisées. ▲

JOURNÉE DU 29 NOVEMBRE

La fonction publique comme clé de voûte d'une société solidaire

→ par Claire Bornais, secrétaire nationale

Cette journée d'action était destinée à attirer l'attention sur les réalités vécues par les agents, rappeler leurs revendications et la nécessité de renforcer le service public pour lutter contre les inégalités. Sans illusion sur la satisfaction de revendications en l'ab-

sence de rapport de forces donné par la mobilisation des agents, les organisations appelantes estiment important d'agir pour rappeler le rôle des services publics dans la cohésion sociale, tout particulièrement en cette période où la campagne électorale s'ouvre sous un

assaut de promesses de suppressions d'emplois de fonctionnaires. La FSU a par ailleurs décidé lors de son Conseil délibératif fédéral national (CDFN) du 23 novembre de lancer une campagne pour déconstruire clichés et projets destructeurs pour la fonction publique. ●

Du Fillon avant l'heure !



Malgré un contexte de hausse importante des effectifs à Rouen – reconnu par une augmentation de la dotation budgétaire de 2,2 millions d'euros (M€) et la possibilité de créer 11 postes supplémentaires –, la présidence de l'université a décidé de geler près des trois quarts des emplois d'enseignant-chercheur (27 sur 37) et un bon nombre des postes Biatss vacants. Si la responsabilité première doit en être imputée à l'austérité imposée par le gouvernement, qui nous « doit » 3,86 M€ sur la dotation 2017 (GVT, réserve de précaution et contribution au redressement de la dette publique), les décisions prises par la direction de l'université n'en demeurent pas moins inadmissibles en orientant les activités de l'établissement vers celles d'un collège universitaire, avec un développement exclusif de l'apprentissage voulu par la région. ●

Pierre-Emmanuel Berche, section locale

Élection locale, enjeu national ?

Les élections aux conseils centraux de l'université de Strasbourg du 17 novembre ont vu un niveau de mobilisation électorale particulièrement important. Il convient de saluer le beau score réalisé par les listes d'entente présentées par la CGT et le SNASUB-FSU dans les collèges Biatss. Deuxième à seulement 5 % de la liste majoritaire, ce résultat se traduit par l'élection de deux collègues du SNASUB, l'un au CA, l'autre à la CFVU.

En ce qui concerne les enseignants-chercheurs, les conditions dans lesquelles la campagne électorale s'est déroulée sont inquiétantes. Plusieurs faits à la limite de la légalité sont à déplorer : appels de doyens ès qualité sur les listes de diffusion internes, toujours en faveur de la liste présidentielle, pressions individuelles, collecte hiérarchique des procurations...



© DR

Dans un tel contexte, il faut se féliciter que les listes Alternative 2017, soutenues par le SNESUP et le SNCS, aient obtenu 28 élus dans les trois conseils contre 32 pour les listes soutenant Michel Deneken. Les conditions sont ainsi réunies pour que le 13 décembre prochain le conseil d'administration fasse le choix d'un changement de politique en élisant Héléne Michel (*photo*) à la présidence de l'université.

Cependant, beaucoup dépendra de la position qu'adopteront les 4 élus étudiants de l'Afges (FAGE), les 6 élus Biatss du collège C, et bien sûr les 8 personnalités

extérieures qui, en raison des habituels jeux politiques, seront en très grande majorité favorables au président sortant. La lourde responsabilité de tous ces élus sera de faire un choix entre deux projets bien différents.

D'un côté celui de Michel Deneken, qui s'inscrit dans la continuité de l'équipe sortante, dont il a été le premier vice-président pendant deux mandats. Son bilan est pour le moins contrasté. Les réussites aux concours d'excellence (IDEX, LABEX...) ne sauraient masquer le développement exponentiel de la souffrance au travail, une gestion financière très imprudente, quelques fiascos retentissants (échec du projet Alisée avec une perte sèche de 4,5 M€) et un taux de réussite en licence parmi les plus bas des universités françaises. À force de tout miser sur la politique dite « d'excellence » et de vouloir briller à l'international, Michel Deneken et ses équipes successives ont fini par oublier le socle du service public de l'enseignement supérieur : former des étudiants. Dérive ultime de la loi LRU et des politiques d'excellence...

De l'autre côté le projet d'Héléne Michel, issu d'un processus participatif au plus près de l'attente des personnels, centré sur l'amélioration des conditions de travail et donnant la priorité aux missions fondamentales d'enseignement et de recherche. Mettre fin à la chute vertigineuse du nombre de postes d'enseignants et d'enseignants-chercheurs (-7 % depuis 2010) est devenu une urgence quand le nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter et que leur condition d'accueil et d'encadrement n'est plus acceptable. ●

Pascal Maillard, secrétaire académique





La pensée critique : l'anti-pensée unique ?

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

→ Dossier coordonné par Pierre Chantelot et Anne Roger

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Éléments de définition

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

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

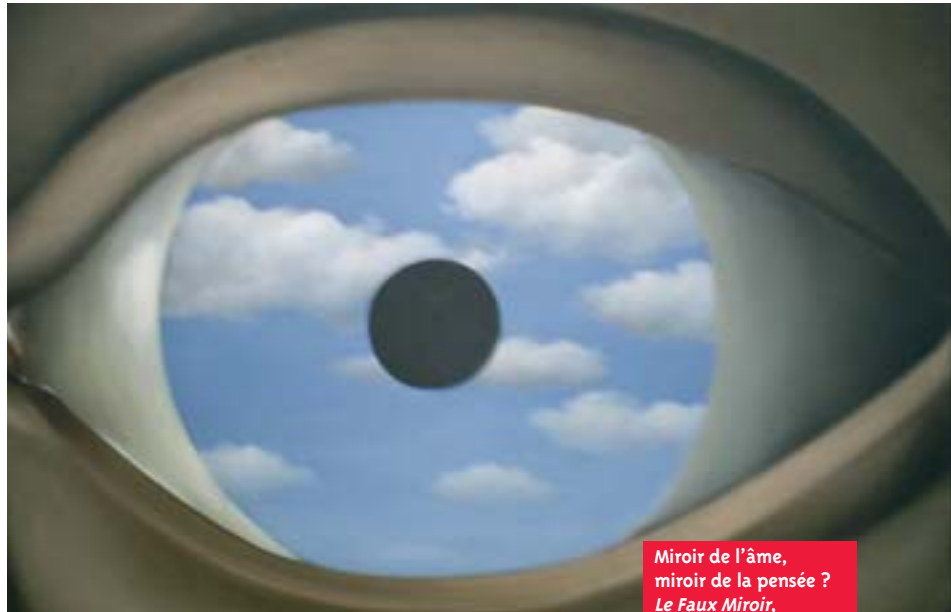
Son développement

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

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

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

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



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

© Wally Gobbetz/Flickr

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

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

La contribution particulière de l'enseignement supérieur

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

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

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

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

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

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

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



© Collection BIU Santé Médecine

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

→ par Fabrice Guilbaud, membre de la Commission administrative

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



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

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

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

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

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

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

Héritages

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

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

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

Renouveau et internationalisation

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

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

Des professionnels de la critique sans pratique

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

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

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

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

Modélisation et critique constructive

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

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

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

La modélisation

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

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

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

Les questions de validation et de pertinence deviennent plus délicates

En premier lieu, la socialité de celui qui parle par le modèle – quoique souvent dissimulée pour donner l'illusion de l'objectivité – apparaît par les valeurs qui s'introduisent implicitement dans les choix. Par exemple, dans les modèles climatiques, faut-il considérer les émissions de CO₂ des divers pays rapportées à l'habitant ou au PIB ? Cela change le classement des États-nations. L'équité semble plaider en faveur de l'habitant, mais le rapport au PIB qualifie mieux la « propreté » de l'économie. Seconde caractéristique : le pluralisme des approches. Même dans les sciences de la nature, la modélisation peut être prise le plus souvent de différentes manières. Un exemple qui le fait bien comprendre est celui des hauteurs d'eau d'un fleuve en vue de la gestion des inondations. Il y a plusieurs façons de traiter les séries temporelles qui sont chacune indéfiniment perfectibles en fonction de nouvelles données et qui fournissent néanmoins des probabilités de franchissement de seuil différentes. C'est général, par un nombre fini de points on peut faire passer plusieurs familles de courbes paramétrées. On sort de l'épistémologie où une expérience dirimante est attendue. Mais quoique plurielle, la modélisation rend des services immenses. C'est devant cette réalité que la vision positiviste « moderne » nous apparaît rétrospectivement bien pauvre. Elle est un outil dont nous avons de plus en plus besoin pour appréhender les situa-

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

Difficulté et nécessité de la critique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



© Gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France

Des économistes critiques proposent des modélisations alternatives, qui ont permis à certains de voir venir la crise.

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

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

(2) Voir par exemple le site sfc-models.net

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

(4) *Ibid.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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



© Gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France

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

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

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

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

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

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

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

PARITÉ CHEZ LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Un coup d'accélérateur est indispensable

→ par Dominique Faudot, responsable du secteur CNU

Si le nombre de femmes a globalement progressé depuis le début des années 1990, les hommes demeurent aujourd'hui le plus souvent majoritaires au sein des effectifs des enseignants-chercheurs, en particulier chez les professeurs. Les recrutements féminins restent en dessous de la barre des 50 %, la parité est loin d'être acquise.

Les Comités de sélection (CoS) doivent être composés d'au moins 40 % de personnes de chaque sexe. Pour le recrutement de PR, le décret n° 2015-455 du 21 avril 2015 fixe la liste des sections pouvant déroger à ces 40 %, pour cause d'insuffisance de PR femmes. Ces 40 % et les disciplines dérogoires auraient pu (dû) avoir une influence sur la parité dans les constitutions des CoS. Ci-après les onze disciplines dérogoires : www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030513310&categorieLien=id pour 2015. Ces pourcentages sont établis en multipliant par deux le pourcentage des femmes PR de la section en 2014. Par exemple, il y a 16,5 % de femmes PR en section 04, ce qui entraîne un minimum de 33 % de femmes dans les CoS pour cette section. Un bilan doit être tiré en 2017 afin de réactualiser ces pourcentages. Nous avons les données suivantes sur les années 2013, 2014, 2015 (voir tableau 1).

	2013	2014	2015
PR			
Effectifs	15 315	15 395	15 416
F	3 662	3 750	3 860
%	23,91	24,36	25,04
H	11 653	11 645	11 556
%	76,09	75,64	74,96
MCF			
Effectifs	33 953	34 142	34 154
F	14 926	14 872	14 933
%	43,08	43,56	43,72
H	19 327	19 270	19 221
%	56,92	56,44	56,28

En première lecture, il semblerait que le nombre de PR femmes augmente en pourcentage depuis deux ans, à raison d'environ un demi-point par an. Il faudra, d'après ces tableaux, et si les pourcentages continuent d'évoluer dans ce sens, environ cinquante ans pour arriver à une parité. Les pourcentages chez les MCF semblent assez stables, + 0,64 % sur les trois années, soit environ + 0,21 % par an. Il faudra environ cinq ans pour augmenter le pourcentage de

	PR			MCF		
	% F 2013	% F 2014	% F 2015	% F 2013	% F 2014	% F 2015
I	28,72	29,30	30,14	48,24	48,85	49,39
II	21,01	22,65	23,57	46,57	47,03	47,80
III	45,91	46,72	47,67	64,30	65,24	65,74
IV	28,82	29,17	30,82	50,37	51,13	51,42
V	14,67	14,64	14,76	26,04	26,57	26,24
VI	12,50	12,81	13,69	27,77	27,67	27,11
VII	22,47	22,07	23,27	43,75	44,02	44,12
VIII	13,35	13,96	14,29	34,68	34,51	35,02
IX	11,70	12,07	12,06	21,57	21,69	21,76
X	26,55	27,00	27,85	53,33	53,63	53,71
XI	33,22	34,48	35,74	58,98	59,21	58,81
XII	27,79	29,23	29,86	47,47	47,78	48,27
XX	25,00	24,24	27,59	40,00	40,00	33,33
Tous	23,77	10,12	25,04	43,08	43,56	43,72

▼
**Au 15 novembre 2016, nous dénombrons
 1 341 postes MCF et 863 postes PR,
 donc autant de CoS (2 204). La surcharge
 des femmes est ici une évidence.**

femmes MCF de 1 point. Soit environ trente-six ans pour arriver à l'équilibre. Les pourcentages ne sont pas identiques entre les sections CNU et entre groupes de sections. Ci-dessus, le pourcentage de femmes pour chacun des treize groupes de sections CNU sur les trois dernières années pour les deux corps (voir tableau 2). Dans aucun groupe, le pourcentage de femmes PR est supérieur à celui des hommes ; il y a, en revanche, quatre groupes pour lesquels nous avons plus de femmes que d'hommes chez les MCF. Dans chaque groupe, les différences entre sections sont parfois importantes. Nous trouverons ci-contre les pourcentages minimaux et maximaux de femmes PR par groupe de sections CNU (voir tableau 3). (Lecture = le plus petit pourcentage de femmes pour le groupe I se trouve en section 03.) La section la moins féminisée est la section 25 avec les tristes records de 6,23 % de femmes PR et 18,20 % de femmes MCF ;

la plus féminisée en PR est la section 14 avec 55,51 % de femmes et la section 07 chez les MCF avec 69,76 % de femmes. Quelques sections voient leurs effectifs féminins PR diminuer entre 2013 et 2015. Il s'agit de sections de droit (03), littéraires

(10, 11, 12, 15, 72), et des sciences dures (25, 27, 30, 33, 34, 37, 62, 69), avec des baisses allant de 0,04 % à 3,36 %. Les raisons de ces baisses sont certainement multiples et mériteraient une étude à elles seules : vivier, nombre de postes au concours, etc. La baisse des effectifs féminins est encore plus importante chez les MCF (baisse dans 18 sections sur 57), avec des baisses allant de 0,5 à 1,5 %. Au 15 novembre 2016, nous dénombrons 1 341 postes MCF et 863 postes PR, donc autant de CoS (2 204). La surcharge des femmes est ici une évidence. Nous ne pouvons statistiquement pas participer à plus de trois CoS simultanés. Il faut donc trouver des femmes PR et MCF pour assurer le bon déroulement de ces 2 204 concours. Il faut reconnaître que nous n'avons pas assez de recul (deux ans) pour constater le bien ou le mal-fondé de ce décret sur la féminisation du corps des PR. Forcer des femmes PR à siéger dans les CoS, pour des risques d'invalidation d'un CoS, peut engendrer des surcharges d'activité de ces rares femmes acceptant de s'investir. Nous sommes donc loin de constater les effets bénéfiques des ratios de femmes présentes dans les CoS! ●

	En 2015 PR		En 2015 MCF	
	Valeur minimale et section correspondante	Valeur maximale et section correspondante	Valeur minimale et section correspondante	Valeur maximale et section correspondante
I	16,67 % section 03	37,54 % section 01	40,74 % section 04	53,54 % section 01
II	20,19 % section 05	27,73 % section 06	42,16 % section 05	52,22 % section 06
III	30,28 % section 15	55,51 % section 14	52,90 % section 15	69,76 % section 07
IV	21,26 % section 17	41,08 % section 16	32,44 % section 17	63,35 % section 16
V	6,23 % section 25	18,52 % section 27	18,20 % section 25	32,97 % section 26
VI	9,78 % section 29	14,97 % section 28	19,95 % section 30	31,05 % section 28
VII	21,56 % section 31	25,31 % section 32	42,29 % section 31	45,25 % section 33
VIII	11,48 % section 36	18,97 % section 37	22,13 % section 34	38,34 % section 36
IX	8,86 % section 60	21,86 % section 62	18,84 % section 63	33,38 % section 62
X	21,92 % section 68	34,09 % section 65	47,24 % section 67	59,78 % section 65
XI	32,12 % section 85	37,76 % section 87	56,40 % section 85	60,16 % section 87
XII	20,83 % section 74	35,39 % section 71	35,88 % section 74	55,76 % section 70
XX	26,67 % section 77	28,87 % section 76	33,33 % pour les deux sections	33,33 % pour les deux sections

STATISTIQUES

Les effectifs des maîtres de conférences et des professeurs

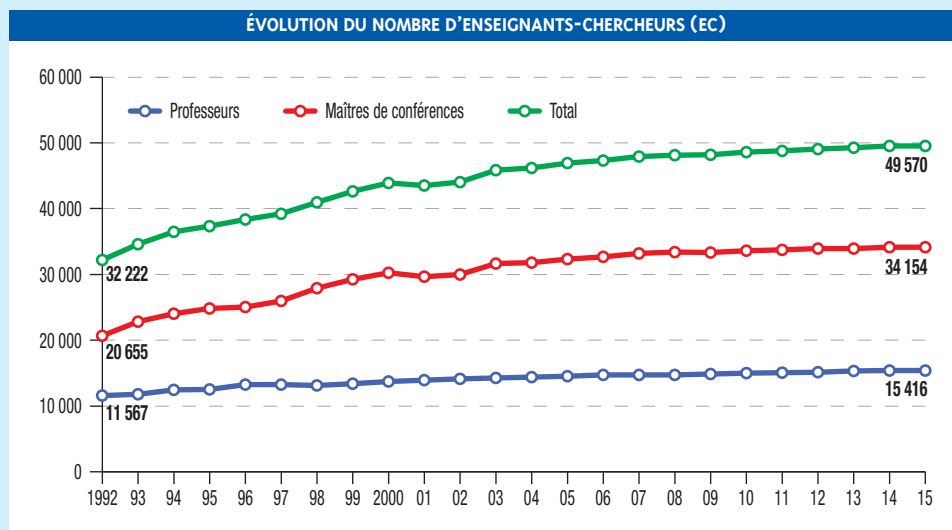
→ par Dominique Faudot, responsable du secteur CNU

Tous les ans, la DGRH publie les statistiques des effectifs de maîtres de conférences et de professeurs pour l'année écoulée, par corps, par grand secteur, par groupe CNU et par section, avec des informations sur les âges par genre et corps, sur les résultats de qualification et sur les non-titulaires.

Les statistiques annuelles des effectifs de maîtres de conférences (MCF) et de professeurs (PR) de la DGRH, en lieu et place du défunt « cocotier » disparu en 2009, fournissent les effectifs MCF et PR (les assistants ont été inclus dans ces données) pour les années n, n-5, n-10, n-15 et n-20. Ainsi en 2015, nous retrouvons les effectifs pour les années 1995, 2000, 2005, 2010 et 2015, ainsi que les effectifs par établissement et par corps.

Ces statistiques (www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid85019/fiches-demographiques-des-sections-du-cnu.html), présentées dans des fichiers PDF – un pour chacune des 52 sections CNU, des 3 sections de pharmaciens mono-appartenants et des 2 sections de théologie –, fournissent pour les années concernées les effectifs par corps, puis par grand secteur (sciences, théologie, lettres...), puis par groupe CNU, et enfin pour la section. Les fichiers contiennent également les informations sur les âges par genre et corps, ainsi que des informations sur les résultats de qualification et les non-titulaires (doctorants avec et sans enseignement, ATER, maîtres de langues, invités et associés).

Le graphique ci-dessus fournit les nombres de PR et MCF de 1992 à 2015 (les effectifs des assistants sont inclus, ce qui engendre quelques approximations les premières années). Enfin, les fichiers PDF permettent de connaître les



En 2015, on note une augmentation de 21 PR et 12 MCF, ce qui, au regard de la hausse des effectifs des étudiants, pourrait apparaître comme un mépris total pour la pédagogie.

effectifs par établissement et par corps.

Il est donc à noter que le nombre d'enseignants-chercheurs (EC) n'évolue que très peu depuis 2009 : passage de 33 368 MCF et 14 839 PR en 2009 (soit 48 207 EC) à 34 154 MCF et 15 416 PR en 2015 (pour un total de 49 570). En 2015, on note une augmentation de 21 PR et 12 MCF, ce qui, au regard de la hausse des effectifs des étudiants, pourrait apparaître comme un

mépris total pour la pédagogie (effectifs des étudiants depuis 2001 : www.publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/atlas/atlas-PAYS-PAYS_100-les_etudiants_inscrit_dans_l_enseignement_superieur_en_france.php).

Toutes les sections CNU ne sont pas logées à la même enseigne. Ainsi, les sections 03, 05, 08, 09, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 23, 25, 28, 29, 31, 32, 36, 66, 68, 73, 76, 77, 85, 86 et 87 voient leurs effectifs

diminuer cette année par rapport à l'an dernier. Si on étend ce calcul sur les cinq dernières années, ce n'est pas moins de 21 sections – sur 57 – qui voient leurs effectifs diminuer (sections 05, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 73, 76, 77, 25, 28, 29, 30, 32, 36, 66, 68, 85, 86 et 87). Les sections du groupe XX subissent une chute de 12,28 %, la section 13 chute de plus de 12 %, la section 12 de 11,16 %, etc.

Rappelons à cette occasion notre mandat de transformation des MCF-HC HDR qualifiés en PR (nous dénombrons 7 339 MCF-HC pour un effectif de 49 570 EC ; l'âge moyen des promotions HC est de 48 ans 5 mois pour les promus par la voie CNU et 49 ans 1 mois pour les promus par la voie locale).

RÉMUNÉRATIONS

Versement de la GIPA

L'indemnité est due à tous les fonctionnaires qui ont subi une baisse de leur pouvoir d'achat sur les quatre années précédentes. Petits rappels.

La garantie individuelle du pouvoir d'achat (GIPA) a été instaurée en 2008 pour rendre plus présentable la politique de baisse du point d'indice des fonctionnaires. Le dispositif reconduit depuis chaque année a été prolongé pour 2016 par le décret 2016-845 (JORF du 28 juin 2016) et l'arrêté du 27 juin 2016. Les universités versent habituellement la GIPA en fin d'année, bien après les versements dans l'enseignement scolaire. Un effet de l'autonomie ?

La GIPA est attribuée aux agents de la fonction publique dont le pouvoir d'achat du traitement a régressé entre le 31 décembre 2011 et le

31 décembre 2015. En bénéficient les titulaires et les non-titulaires employés de manière continue sur la période de référence, y compris ceux partis en retraite en 2016. Ceux qui exercent à temps partiel la perçoivent à proportion de la quotité travaillée.

Tous les agents dont l'indice n'a pas progressé sur la période de référence sont concernés. Le champ d'application couvre également dans nos métiers les certifiés passés du 4^e au 5^e échelon, ou du 5^e au 6^e échelon, et les contractuels ayant eu une augmentation indiciaire peu importante. Chacun peut déterminer le montant dû à l'aide du calculateur de la FSU (www.fsu.fr/GIPA-2016-decret-de-prolongation.html).

Philippe Aubry, secrétaire national

ACCÈS EN MASTER

Objet d'un large débat, la sélection au niveau du master est loin de faire l'unanimité au sein même du SNESUP. Ce numéro du mensuel ouvre ainsi ses colonnes aux différents courants de pensée afin que chacun puisse exprimer sa position.

Action syndicale (AS) : se mobiliser pour la poursuite d'études

Le droit, théorique, d'accès au master n'est pas forcément un droit effectif à la poursuite d'études des diplômé.e.s de licence.

Ainsi, aujourd'hui, bien que les cursus de master soient, le plus souvent, conçus comme une formation cohérente en deux ans, la sélection à l'entrée du M2 est très répandue. Des étudiant.e.s ayant validé le M1 se voient refuser l'accès en M2 et sont contraint.e.s de chercher, sans aucune information complète sur l'offre disponible, une éventuelle seconde année au sein d'un master compatible. En outre, une sélection « sauvage » illégale, variable selon les disciplines, est également largement pratiquée à l'entrée du M1.

Se battre pour la démocratisation de l'enseignement supérieur et une éléva-

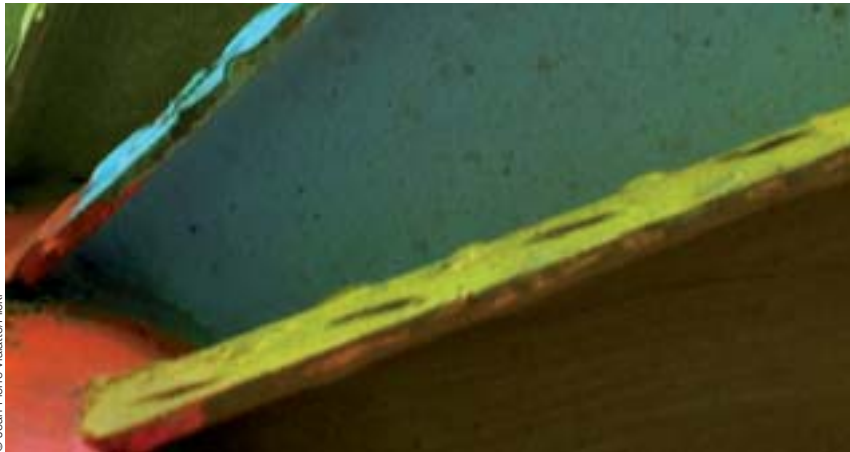
tion générale du niveau de qualification ne peut donc signifier « laisser les choses en l'état ».

C'est pourquoi, pour le courant majoritaire Action syndicale, l'accord signé le 4 octobre 2016 représente un compromis qui va dans le sens des mandats du SNESUP-FSU. En effet, cet accord, bientôt traduit dans la loi, reconnaît le master comme un cycle de formation cohérent sur quatre semestres et supprime la sélection à l'entrée du M2. Il instaure également des dispositions concrètes de mise en œuvre du droit à la poursuite d'études en master pour tout.e titulaire d'une licence.

Ainsi, le droit inscrit dans la proposition de loi votée au Sénat s'accompagne de l'obligation, pour le recteur ou la rectrice, de proposer aux étudiant.e.s non

accepté.e.s dans les parcours de master de leur choix trois parcours compatibles avec leur projet, en fonction des capacités d'accueil et, quand l'offre de formation le permet, dans leur établissement. Une cartographie des compatibilités entre mentions de licence et de master doit aussi être réalisée et rendue publique pour une orientation plus éclairée, facteur de réduction des inégalités sociales.

L'accord signé est un compromis, par nature non totalement satisfaisant. Il contient cependant des avancées législatives positives, sur lesquelles il faut s'appuyer pour permettre une augmentation significative du nombre de diplômé.e.s de master. Que des forces réactionnaires se mobilisent contre n'est donc pas étonnant (cf. F. Fillon le 17/11, QSF et SupAutonome-FO). Sa mise en œuvre effective nécessitera une augmentation conséquente des moyens dont nous devons exiger dès à présent la programmation. Nous devons également nous mobiliser dans les établissements pour que l'offre de formation en master réponde de façon cohérente aux attentes des titulaires de licence et que les échanges scientifiques et pédagogiques entre étudiant.e.s, enseignant.e.s-chercheurs/ses et enseignant.e.s – déterminants pour les choix d'orientation des étudiant.e.s – ne soient pas remplacés par des décisions bureaucratiques gérées par les rectorats. ●



© Jean-Pierre Viatte/Flickr

Pour un syndicalisme de lutte (PSL) au SNESUP : non à une politique de sélection !

Depuis des décennies, le sous-financement chronique déstabilise nos universités. La sélection à l'université, vieux rêve de la droite réactionnaire, va être mise en place en master dès la rentrée 2017. Le « droit à la poursuite d'études » relève de la pure hypocrisie, car il reviendra aux recteurs de déterminer le choix de l'orientation. Le soi-disant « compromis historique » du 4 octobre ne représente que l'aboutis-

sement d'une logique budgétaire et financière imposée par une austérité économique libérale. Ce que la droite universitaire a rêvé dans le cadre de l'excellence, la gauche l'a imposé, poursuivi et accentué.

Que devient l'article 11 de l'arrêté du 25 avril 2002 autorisant le passage automatique de la licence en première année de master d'une même filière non professionnalisante ? Comment

accepter que l'État puisse bafouer ses propres lois ?

Cette politique aggrave le désengagement financier et délaisse l'Université en parent pauvre, *a fortiori* dans les masters. L'attitude des présidents d'université à travers la CPU lors de la signature en faveur de la sélection dénote un comportement mandarinal.

PSL s'oppose à cet outil pervers de « gestion des flux » qui cautionne la

libre concurrence entre les composantes au sein des universités sommées de déterminer dans les prochains mois les capacités d'accueil de l'ensemble de leurs masters. Après le massacre des IUFM et la mise en place à marche forcée des masters MEEF, qu'advient-il dans les ÉSPÉ prises en étau entre universités et rectorats ?

PSL condamne sans ambiguïté l'« élitisme » dans une institution dont la vocation première est la diffusion du savoir et de la culture, et exige le respect de la loi de 2002 et celui de la mission de service public dévolue à l'Université et à sa recherche.

PSL refuse que la jeunesse fasse les frais d'une politique sélective, dont les laissés-pour-compte représenteront les « dommages collatéraux » d'une politique libérale.

PSL rejette catégoriquement le double



© Jean-Pierre Vialatte/Flickr

langage de la ministre qui consiste à « entendre » et « partager » les demandes des étudiants et des syndicats en mettant en péril leur avenir.

PSL dénonce l'attitude d'organisations syndicales, SNESUP et FSU, qui, au mépris

de toute démocratie, ont apposé, sans concertation de leurs mandants, une signature inique de sélection en master. PSL au SNESUP exige le retrait de cette signature et la démission des responsables de cette forfaiture. ●

École Émancipée – Pour un syndicalisme offensif (ÉÉ-PSO) défend le mandat du SNESUP

Le 20 octobre, une commission administrative (CA) exceptionnelle a été convoquée afin de « débattre sur l'avant-projet de loi sur l'accès au master » au sujet duquel le secrétaire général (SG) avait déjà signé un accord proposé par le ministère le 4 octobre. Nous ne reviendrons pas ici, même si c'est un fait grave, sur le dysfonctionnement qui a permis une telle signature sans débat préalable en CA. Les élu.e.s ÉÉ-PSO ont alors proposé une motion rappelant ce qui nous paraît essentiel : la signature du 4 octobre contredit un mandat fort adopté lors du congrès d'orientation de 2015 : « *Le SNESUP-FSU s'oppose à toute forme de sélection tant à l'entrée en licence qu'à l'entrée*

en master ou entre M1 et M2. » Cette motion a recueilli 17 voix pour, 21 contre et 6 abstentions. En comparaison, la motion en soutien à la signature du SG (*Lettre Flash* n° 5) a recueilli 25 pour, 19 contre et 1 abstention. Force est de constater que le syndicat n'est pas unanime sur l'instauration officielle de la sélection en master.

Pour ÉÉ-PSO, dire que l'accord signé avec le ministère contient des points de convergence avec nos mandats, ce que soutiennent les votants de la motion majoritaire, relève de contorsions qui masquent mal la réalité. Si la situation actuelle fait problème, au moins disposons-nous d'un mandat qui soutient que « *tout étudiant qui a validé une licence*

doit pouvoir accéder de droit à un master correspondant à son parcours antérieur ». Cela vole en éclats dans le projet de loi. Il n'y a plus de « droit » à poursuivre des études en master. On note simplement que les étudiant.e.s recalé.e.s se verront proposer trois affectations par le recteur, après accord des établissements concernés. La régression est donc significative. Et garantir qu'il n'y aura plus de sélection entre M1 et M2 ne peut pas apparaître au nombre des gains dès lors que l'on fait glisser cette sélection à l'entrée du M1.

Les conséquences sont graves. C'est la démocratisation de l'accès aux études supérieures qui est en jeu. C'est la liberté de choix des étudiant.e.s à poursuivre de droit des études dans une filière compatible avec leur licence qui est attaquée. En acceptant la sélection en master, on cède une première fois. Que dira-t-on lorsque la sélection en licence sera réclamée, y compris par des collègues ? Ajoutons que le SNESUP contribue à dévaloriser le diplôme national de licence puisqu'il accepte, au moins implicitement, que tous/tes les diplômé.e.s de licence n'ont pas leur place dans le master de leur choix. Ce sont toutes ces régressions que les syndicalistes de transformation sociale, dont ceux d'ÉÉ-PSO, ne peuvent accepter. ●



© Jean-Pierre Vialatte/Flickr

PLUIE DE LICENCIEMENTS ET VAGUE DE SOLIDARITÉ

Soutien aux scientifiques et universitaires de Turquie

→ par Gérard Lauton, secteur Droits et libertés, et Marc Delepouve, secteur International

Les universitaires ayant signé la pétition pour la paix de janvier 2016 ont subi de vives tracasseries, des interrogatoires et des procédures disciplinaires, des suspensions et des licenciements.

Pour rappel, « le gouvernement turc a lancé la chasse aux signataires d'une pétition réclamant la fin des opérations controversées de l'armée contre la rébellion kurde qui a suscité l'ire du président Recep Tayyip Erdogan, ravivant les critiques sur sa dérive autoritaire », selon L'Orient-Le Jour⁽¹⁾.

CSEE⁽²⁾-EĞİTİM SEN : SÉISME DANS L'ÉDUCATION⁽³⁾

À la suite de l'état d'urgence après le coup d'État raté, le gouvernement turc a mis fin à l'État de droit et mis en place une politique de répression. Ainsi, 93 000 employé.e.s des services publics ont été suspendu.e.s et près de 70 000 ont été licencié.e.s, perdant le droit de travailler en Turquie. Plus de 38 294 personnels de l'éducation, dont 3 613 universitaires, ont été révoqués. La pression sur les syndicats de l'éducation, en particulier Eğitim Sen, est particulièrement aiguë : le 29 octobre, parmi 2 219 licencié.e.s, 616 étaient membres d'Eğitim Sen.

Les autorités turques outrepassent la législation internationale et leur propre Constitution : licenciements injustifiés, enquêtes, persécutions et arrestations⁽⁴⁾. Des poursuites ont été entamées contre 6 792 universitaires et personnels administratifs. Une suspension peut valoir renouvellement, mais à deux tiers du salaire.

L'Internationale de l'éducation (IE) et le CSEE réaffirment leur engagement pour les droits humains et syndicaux en Turquie et appellent à une solidarité accrue : courriers de protestation aux autorités turques et aux ambassades, manifestations devant les ambassades de Turquie.

L'IE et le CSEE continueront à suivre l'évolution de la situation en Turquie et à soutenir Eğitim Sen dans ses efforts visant à préserver les droits humains et syndicaux et les libertés fondamentales. Une nouvelle mission IE-CSEE devrait être dépêchée en Turquie en février 2017.

Eğitim-Sen a demandé à l'IE-CSEE une aide financière pour les enseignant.e.s



© Sosyal demokratlar

Eğitim Sen à l'université Uludağ, à Bursa.

licencié.e.s. La solidarité peut s'exprimer en effectuant des versements sur le compte du CSEE avec les coordonnées bancaires suivantes :

- IBAN : BE05 3101 0061 7075 ;
- SWIFT/BIC : BBRUBEBB ;
- indiquer : « UAA Eğitim Sen ».

UNIVERSITAIRES : RÉPRESSION ET SOLIDARITÉS

À la suite d'une conférence de presse en mars, quatre collègues ont été arrêtés, déferés devant un tribunal et condamnés à un mois et demi de prison. Leur audition

en avril a mobilisé une délégation internationale d'observateurs universitaires (Français, Belges, Suisses, députés, représentants de consulat). Les prévenus ont été relâchés. Cette

répression a fait émerger le mouvement « BAK » (Universitaires pour la paix).

Deux conférences publiques ont été tenues à l'EHESS par des membres de BAK, qui a créé un Comité international de solidarité avec les universitaires pour la paix, décliné par pays (CCFR-Cisup pour la France), dans l'attente de création d'une ONG.

Si les universitaires turc/que.s accusés d'avoir signé la pétition ont été relâchés, en revanche, les licenciements ont frappé plus de 150 collègues.

Du fait du coup d'État raté, un mouvement inédit de solidarité a vu le jour. Le Fisup (Fonds international de solidarité avec les universitaires pour la paix) établit un lien entre donateurs et collègues privés de tout ou partie de leur salaire. À la faveur des liens de solidarité qu'entretient le SNE-SUP avec Eğitim Sen, les universitaires français sont à même d'y contribuer. ●

(1) www.lorientlejour.com/article/965042/ankara-declare-la-guerre-aux-signataires-dune-petition-pour-la-paix.html.

(2) CSEE : Comité syndical européen de l'éducation.

(3) Entretien du 27 octobre 2016 avec Mesut Fırat, SG d'Eğitim Sen, via Skype (extraits).

(4) 2 829 agents de l'éducation et 25 membres d'Eğitim-Sen arrêté.e.s sans procès.

LE SNESUP ET LE SNCS PROTESTENT !

Par un communiqué commun (www.snesup.fr/article/turquie-soutien-aux-scientifiques-et-universitaires) du 16 novembre 2016, les deux syndicats SNCS et SNESUP ont émis une protestation contre les arrestations et les persécutions des scientifiques, enseignant.e.s universitaires, docteur.e.s et doctorant.e.s turc/que.s, le licenciement de plus de 3 600 universitaires en Turquie depuis plus d'un an et la nomination directe des président.e.s (recteurs) des universités par le président de la République.

Un fonds de solidarité redistribue l'argent collecté aux collègues licenciés.

Pour une éducation publique, gratuite et de qualité pour toutes et tous !

→ par Hervé Christofol,
secrétaire général

La XV^e Rencontre du Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation, qui s'est tenue du 13 au 16 novembre 2016 à Antananarivo (Madagascar), a permis d'aboutir à la « Déclaration d'Antananarivo », pour un accès plus juste à une éducation de qualité.

Plus de cinquante congressistes représentant trente-huit syndicats de l'éducation issus de trente pays, dont quatre syndicats malgaches, se sont réunis du 13 au 16 novembre 2016 à Antananarivo (Madagascar) à l'occasion de la XV^e Rencontre du Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation (CSFEF : www.csfef.org). En effet, tous les deux ans, en amont du Sommet mondial de la francophonie, le CSFEF réunit ses membres pour débattre des enjeux de nos champs de syndicalisation et promouvoir le développement de l'éducation auprès des chefs d'État et de gouvernement des pays membres de la francophonie.

La ministre malgache de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a ouvert la rencontre accompagnée du ministre de l'Éducation nationale, en présence de Madame l'Ambassadeur de France à Madagascar ; la ministre en charge de l'Emploi, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle l'a clôturée.

Entre-temps, les tables rondes et ateliers auront permis de débattre sur différents points :

- les leviers pour atteindre le quatrième objectif consacré à l'éducation, parmi les dix-sept objectifs du développement durable (ODD) adoptés par les chefs de gouvernement. Cet objectif vise notam-

- ment la scolarisation de tous les enfants jusqu'au secondaire et l'octroi de bourses pour l'accès aux études supérieures. Les évaluations du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie (Pasec/Confemen) concernant le passage du primaire au secondaire ont alimenté les réflexions ;

- les financements pour atteindre les ODD et la place des secteurs public et privé ;

- le développement de la formation professionnelle et technique ainsi que l'adéquation formation-emploi ;

- la précarité des enseignants et particulièrement de celle des collègues contractuels malgaches ;
- les droits syndicaux, la protection sociale, la santé au travail et les conditions de travail, la représentativité syndicale et les élections professionnelles. Enfin, après le renouvellement du bureau du CSFEF et l'adoption du programme de travail pour les deux années à venir, trois motions ont été votées pour :

- dénoncer les conflits au nord du Mali et en Afrique centrale qui nuisent à la scolarisation des enfants ;

- à l'initiative du SNESUP-FSU, inviter les syndicats de l'éducation à se joindre à la Journée mondiale de lutte contre la précarité des travailleurs scientifiques lancée par le FMTS et qui sera organisée le 15 mars 2017 (www.insecurerescience.org). Après cette rencontre et à la suite de la transmission de l'Appel de la société civile francophone contre la marchandisation de l'éducation rédigé par les syndicats

- du CSFEF, les cinquante-sept chefs d'État et de gouvernement des pays membres de la francophonie ont publié, dimanche 27 novembre 2016, la « Déclaration d'Antananarivo », qui clôture la 16^e Assemblée générale de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) – officiellement la « XVI^e Conférence des chefs d'État et

- de gouvernement des pays ayant le français en partage ». Le paragraphe 39 de la déclaration, qui reprend en grande partie nos demandes détaillées à travers l'Appel de la société civile francophone contre la marchandisation de l'éducation, indique : « 39. Constatant le développement des établissements scolaires et éducatifs à but commercial, et attachés à une éducation publique, gratuite et de qualité pour tous et toutes, nous demandons à l'OIF et à la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie (Confemen), en collaboration avec la société civile, de poursuivre la réflexion abordée lors du Sommet de Kinsbasa (2012) et de prendre des mesures pour promouvoir des dispositifs institutionnels efficaces de régulation des acteurs privés de l'éducation, afin de garantir la qualité et l'équité des services éducatifs. » (bit.ly/2gMyRS5)

C'est un premier pas contre la marchandisation de l'éducation et un succès que nous pouvons mettre au crédit du bureau sortant du CSFEF ! ●

« [...] Promouvoir des dispositifs institutionnels efficaces de régulation des acteurs privés de l'éducation, afin de garantir la qualité et l'équité des services éducatifs. »



ENTRETIEN AVEC Roland Pfefferkorn

Sociologue, professeur à l'université de Strasbourg

L'ouvrage *Genre et rapports sociaux de sexe*^(*) offre une synthèse claire sur les concepts et les théories développés depuis plus de quarante ans dans le champ des études féministes, dénommées plus couramment aujourd'hui « études de genre ». Roland Pfefferkorn y présente la multiplicité des outils théoriques pour penser et agir face au maintien des inégalités entre les femmes et les hommes. Une lecture stimulante qui invite à davantage d'approfondissements.

Dans ce livre, vous privilégiez une approche en termes de rapports sociaux de sexe, et plus précisément de rapports de pouvoir entre classes de sexe, pouvez-vous nous dire de quoi il s'agit ?

Longtemps, on a parlé de « condition féminine » ou de « rôles de sexe », attendus ou prescrits. On considérait en outre les femmes comme une déclinaison particulière d'un universel... masculin. S'inscrivant de manière critique dans la filiation de la pensée marxienne, les chercheuses féministes ont innové en montrant que les hommes et les femmes constituent des catégories ou des groupements, voire des classes, qui procèdent d'une mise en forme sociale d'un donné naturel construit sur la base de rapports de forces, l'oppression prenant des formes diverses : domination, exploitation, discrimination, stigmatisation, etc. Le concept de patriarcat élaboré par le courant matérialiste du mouvement des femmes au cours des années 1970 a permis, parmi d'autres, de souligner trois points essentiels : l'oppression des femmes résulte d'un fonctionnement systémique ; la dimension matérielle de l'oppression est centrale (notamment par une appropriation du corps des femmes) ; la question de l'exploitation par les hommes du travail effectué par les femmes est constitutive de la production et de la reproduction des inégalités entre les femmes et les hommes. La discussion autour du patriarcat, de son caractère spécifique en termes de rapports de pouvoir, a permis de visibiliser le travail domestique et de penser ensemble le travail dans la structure familiale et dans le système productif.

Le mouvement de femmes du 7 novembre 2016 à 16 h 34 a dénoncé le fait que les femmes salariées continuent encore, en 2016, à être sous-payées...

Dans ce domaine comme dans d'autres, les résistances patronales à la réalisation de



▼
« Si le travail est le levier des rapports de domination des hommes sur les femmes, il est aussi facteur d'émancipation. »
 ▲

l'égalité entre femmes et hommes restent fortes. Car si l'extension de l'activité salariée des femmes a permis à ces dernières de conquérir dans la plupart des pays de la planète des marges d'autonomie plus

grandes, pour autant la division sexuelle du travail continue à assigner les hommes et les femmes à des travaux différents, et valorisés différemment. Par exemple, les femmes se retrouvent massivement dans les travaux du *care*, sous-payés, alors même que leur valeur sociale est indiscutable. Globalement, les femmes en France perçoivent des salaires inférieurs de l'ordre de 37 % à ceux des hommes si on prend

en compte les emplois à temps partiel. N'oublions pas, par ailleurs, que les conservatismes cherchent toujours à contrôler les femmes et en premier lieu leur corps. L'élection de Trump, le soutien à Fillon

venant des sphères les plus rétrogrades de la droite catholique ou les prises de position récentes du pape à l'égard d'une supposée « théorie du genre » doivent nous appeler à la vigilance.

La notion de genre ne permet-elle pas aussi d'analyser les rapports de forces et les mécanismes de ségrégation à l'origine des inégalités entre les femmes et les hommes ?

Oui, absolument, encore faut-il pointer les confusions dans les usages de la notion de genre. L'essentiel est de penser les rapports de pouvoir, comme le propose la définition du genre de Joan Scott. Le concept de rapports sociaux de sexe permet précisément tout cela, y compris de mettre l'accent sur les dimensions matérielles et pas seulement sur les représentations ou le langage. ●

Propos recueillis par Cécile Ottogalli, MCF, université de Lyon-I, membre du L-VIS, groupe Égalité femme-homme du SNESUP-FSU

(*) Paru en 2012, réédité en 2016, coédition Syllepse/Page deux, Paris/Lausanne.

RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE

Le concept de rapports sociaux de sexe a été élaboré à partir du début des années 1980 par des chercheuses féministes en connexion avec celui de division sexuelle du travail. Ce dernier renvoie d'abord au constat de l'assignation des hommes et des femmes à des tâches différentes. Celle-ci s'applique tant à la sphère salariée et professionnelle qu'à la sphère domestique. Un rapport social, suivant Danièle Kergoat, est une tension qui traverse le champ social et qui érige certains phénomènes sociaux en enjeux autour desquels se constituent des groupes sociaux aux intérêts antagoniques. Le concept de rapports sociaux de sexe ne désigne cependant pas un champ de tension autonome et indépendant des rapports de classe. Ce concept vise à articuler explicitement rapports de sexe et rapports de classe et à souligner la dimension antagonique des rapports entre la classe des hommes et celle des femmes, sans oublier la centralité du travail.



Penser le nazisme

→ par Alain Policar

Le grand historien, dans un livre d'entretiens avec Stéphane Bou, évoque quelques grandes questions liées à l'historiographie du nazisme. Une lecture passionnante.

La parution d'un livre d'entretiens⁽¹⁾ du grand historien Saul Friedländer⁽²⁾, remarquablement interrogé par Stéphane Bou, est l'occasion de revenir sur un certain nombre de thématiques liées à l'historiographie du nazisme.

INTENTIONNALISME VERSUS FONCTIONNALISME

On peut concevoir l'histoire de l'Allemagne nazie comme la réalisation de la volonté de Hitler : conquête de l'espace vital à l'Est, victoire totale sur le bolchévisme, extermination des Juifs, etc. Cette vision privilégie l'étude des intentions du Führer, d'où son nom : intentionnalisme. Friedländer la privilégie.

Mais on peut aussi admettre que les singularités du nazisme ne sont pas épuisées par la considération de la personnalité de son chef. Le régime nazi a, bien entendu, été confronté à des contradictions économiques et sociales, à des intérêts politiques divergents et à des réactions internationales. Aussi, Hitler aurait-il, *a posteriori*, cherché à donner une cohérence à une politique qui en était singulièrement dépourvue. Dans cette perspective, dite « fonctionnaliste », l'antisémitisme hitlérien compte moins que l'enchaînement de décisions fortuites.

Pourquoi ne pas retenir le meilleur de chacune des approches ? Si l'idée d'extinction totale des Juifs (et des Tsiganes) était présente dès le départ, elle ne put devenir une politique nationale qu'au fil d'événements en partie imprévisibles. Il vaut mieux parler, comme le fait Jacques Sémelin, d'un « processus de décision », c'est-à-dire « d'un enchaînement de mesures qui, dans des circonstances toujours changeantes, évolue vers une "solution" de plus en plus brutale »⁽³⁾.

Cette confrontation, sans perdre de son intérêt, a laissé la place, à la fin des années 1980, à un autre débat, connu sous le nom de « querelle des historiens » et qu'évoque longuement Friedländer, en particulier au travers de ses rapports avec Ernst Nolte. Ce dernier, dans un article de 1986, « Un passé qui ne veut pas passer », cherche à faire du nazisme un objet d'histoire comme les autres. Entreprise dont on peut douter des motivations réelles lorsque l'on sait que, quelques années auparavant, Nolte avait affirmé que l'idée de la solution finale se trouvait déjà chez Marx, ce dernier ayant souhaité la disparition d'une classe entière, la bourgeoisie. On comprend qu'il s'agit avant tout d'amoindrir considérablement la responsabilité de l'Allemagne nazie et de nier la spécificité de ses crimes. Ses tendances apologétiques ont été vivement dénoncées, notamment par Jürgen Habermas.

LE POINT DE VUE DES BOURREAUX

Pour mieux comprendre le génocide des Juifs, ne faudrait-il pas l'envisager du point de vue des bourreaux ? L'hypothèse à privilégier peut s'énoncer simplement : c'est pour eux-mêmes que les nazis ont exterminé les Juifs et non à cause

de ce qu'étaient leurs victimes. Les nazis ont tué pour être (et non pour avoir, ce qui distingue radicalement le judéocide de l'esclavagisme). C'est pourquoi les nazis ne purent se contenter (si l'on ose dire) de massacrer et durent exterminer. L'extermination fut, pour eux, une libération, une rédemption. L'expression d'« antisémitisme rédempteur » que retient Friedländer, pour caractériser la haine antijuive dans l'Allemagne des années 1930, est particulièrement suggestive. Reste à expliquer les conduites des individus chargés d'exécuter les massacres. Ce questionnement parcourt le livre, notamment à propos de la portée des analyses d'Arendt sur la « banalité du mal », avec lesquelles Friedländer prend clairement ses distances.

Arendt ne relativise pas la monstruosité du mal, mais pour elle la banalité de celui-ci est le résultat de celle de son auteur (Eichmann, en l'occurrence). La question est donc de savoir comment un homme « banal » peut commettre des crimes qui ne le sont pas. La réponse généralement apportée souligne qu'il s'agit d'une « affaire de circonstances ». Ce qui implique, ainsi que l'affirme Christopher Browning décrivant les « hommes ordinaires » du 101^e bataillon de police⁽⁴⁾, l'impossibilité de prédire de tels comportements criminels. On sait que Daniel Goldhagen s'est élevé contre cette idée de l'imprédictibilité. La raison en est simple. Si les réservistes de la police allemande ont agi ainsi, c'est tout simplement parce qu'ils n'étaient pas des hommes ordinaires, à moins de considérer l'antisémitisme éliminationniste comme une croyance morale ordinaire. S'ils ont pu participer sans états d'âme aux exécutions, c'est parce qu'ils approuvaient la politique nazie d'extermination. Il y a donc d'excellentes raisons de refuser la thèse de la banalité du mal.

En ces temps d'identitarisme mortifère, il est précieux de lire le témoignage d'un homme qui se décrit sobrement comme un Juif sans aucune attache religieuse, défini uniquement par la Shoah, « déterminé en tant que Juif par ce que les autres ont fait de lui en tant qu'enfant, détermination qui m'a suivi, pendant toute ma vie, même quand je ne le voulais pas ou quand je m'en défendais ». ●

(1) Saul Friedländer, *Réflexions sur le nazisme. Entretiens avec Stéphane Bou*, Seuil, Paris, 2016.

(2) Saul Friedländer est né en 1932. Il est, notamment, l'auteur d'une somme impressionnante, en 2 volumes, *L'Allemagne nazie et les Juifs* (1997 et 2008). Ses parents sont des victimes de la Shoah.

(3) Jacques Sémelin, *Purifier et détruire. Usages politiques des massacres et génocides*, Paris, Seuil, 2005, p. 221.

(4) Christopher Browning, *Des hommes ordinaires*, Les Belles Lettres, Paris, 1994.

▼
C'est pour eux-mêmes
que les nazis ont exterminé
les Juifs et non à cause
de ce qu'étaient leurs victimes.
▲





2017 UNE SEULE APPLICATION POUR TOUT FAIRE

HYPERPLANNING

Complet ■ Simple ■ Efficace ■ Économique



IUT ■ UNIVERSITÉS ■ GRANDES ÉCOLES ■ ÉCOLES D'INGÉNIEURS
ÉCOLES DE COMMERCE ■ ÉSPÉ ■ CFA ■ GRETAS

TESTEZ GRATUITEMENT HYPERPLANNING

➡ VERSION COMPLÈTE D'ÉVALUATION DISPONIBLE EN TÉLÉCHARGEMENT

➡ FORMULAIRE EN LIGNE DE DEMANDE DE PRÉSENTATION SUR SITE