

## **École, structurations subjectives et potentiels de mutation**

Jean-François Nordmann

Référence :

Nordmann, J.-F. (2014). École, structurations subjectives et potentiels de mutation. Dans M. Meskel-Cresta, J.-F. Nordmann, P. Bongrand, C. Boré, S. Colinet et M.-L. Elalouf (dir.), *École et mutation ; reconfigurations, résistances, émergences*, pp. 63-73. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

### **Une représentation commune : individualisation et émancipation**

Selon une représentation commune, nos sociétés seraient engagées depuis déjà plusieurs siècles dans un long et décisif processus historique, dit développement de la « modernité », par lequel s'accompliraient une « individualisation » et une « émancipation » progressives des sujets humains. Là où ils auraient été auparavant voués à des horizons restreints déterminés par la faible espérance de vie, les impératifs de la survie, les contraintes de la guerre..., soumis à de multiples pouvoirs et tutelles familiales, religieuses, sociales... et bridés dans leurs sentiments et leur vie intérieure tenus pour le reste négligeable du fonctionnement de l'ordre naturel et collectif, les individus se seraient vu peu à peu reconnaître une place de plus en plus conséquente et centrale par la promotion de la satisfaction de leurs besoins et de leurs désirs en source et fin mêmes de l'ordre collectif, la reconnaissance et la protection de leur sphère « privée », puis l'habilitation même de la singularité du désir de chacun, l'autorisant à assumer des formes de plus en plus variées de modes de vie, de sexualité, de choix professionnel, etc. Le risque guetterait bien sûr que ce mouvement général n'entraîne la formation d'individus engagés exclusivement dans la poursuite de leurs intérêts personnels, mais ce risque serait contenu par le développement, supposé concomitant, d'une faculté « naturelle » de raison conduisant chacun à prendre conscience de la pluralité, de l'altérité et de l'égalité en droit des points de vue, constituant la base d'une morale du respect d'autrui et d'une politique des droits de l'homme. Dès lors, ce mouvement général de la modernité ne ferait pas que produire des individus de plus en plus libres, singularisés et heureux ou au moins potentiellement heureux, mais aussi de plus en plus rationnels, moraux et citoyens. L'École, pour sa part, accompagnerait et soutiendrait ce processus d'émancipation en visant à la fois au « plein épanouissement de la personnalité humaine » et au « renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales »<sup>1</sup>, et cela par le biais du développement des savoirs, des capacités réflexives, rationnelles et critiques et de l'« autonomie » et de la « responsabilité » des sujets. Et certes, cette morale du respect et ce vivre-ensemble citoyen enseignés à l'École se trouveraient ensuite cruellement démentis par le régime dominant des relations de lutte pour le pouvoir et la puissance : reste qu'ils garderaient leur rôle fondamental de balise et de garde-fou en donnant au moins à identifier « les valeurs » et « les idéaux » de la modernité et en maintenant l'espoir de leurs progrès futurs.

### **Hypothèse : l'(auto-)assignation des sujets à des Lois transcendantes**

À l'encontre de cette représentation commune faisant à notre sens illusion et écran, nous avons avancé ailleurs (Nordmann, 2013) l'idée que l'École n'escomptait en fait nullement une

---

<sup>1</sup> Déclaration universelle des droits de l'homme, art. 26, al. 2.

maturation naturelle de la raison conduisant à un développement spontané et un « épanouissement » de la moralité et de la citoyenneté, mais qu'elle travaillait au contraire activement, par un ensemble de biais et de contraintes spécifiques, à produire des sujets assignés à l'instance d'une Loi supérieure et transcendante s'imposant à eux de façon impérative et inconditionnelle — la singularité de cette assignation tenant à ce qu'elle ne devait pas rester un processus imposé de l'extérieur, mais devenir peu à peu l'œuvre même du sujet en son « for intérieur ». Faisant suite à un premier temps, tenu pour nécessaire et irréductible, d'obéissance forcée (hétéronomique) au commandement autoritaire édicté par l'enseignant ou l'éducateur, c'est ainsi une véritable auto-assignation à une Loi trouvée au fond de sa conscience ou de sa raison qui devait ensuite s'instaurer et se mettre en place de façon permanente dans le sujet. L'« autonomie » et la capacité même de penser, de juger et d'agir par soi-même que l'École visait à produire pouvaient être ainsi réinterprétées : elles ne signifiaient pas que le sujet accède à un plan où, s'éprouvant pleinement engagé, de façon immanente, dans sa conduite, il cessait d'éprouver l'astreinte de l'obéissance à une Loi extérieure et transcendante, mais au contraire qu'il en venait à reconnaître, accepter et désirer activement une telle Loi trouvée profondément en lui-même. Le signe caractéristique de ce nouvel état était que la Loi devait toujours être éprouvée à la fois comme force contraignante et comme principe constituant et fondateur — en tant que condition *a priori* de la vie ou de la survie individuelle et collective ou en tant qu'essence à laquelle l'existence devait s'élever comme à sa vérité et son accomplissement. Par ailleurs, nous avons soutenu l'idée que cette production du sujet (auto-)assujetti n'était pas seulement dévolue à un petit nombre d'enseignements et de dispositions éducatives, mais qu'elle était mise en œuvre de façon cohérente par tout l'ensemble de ce qui se fait à l'École, jusque dans le détail de ses objets et de ses modalités : instruction morale et civique fondée sur la reconnaissance d'impératifs et de devoirs supérieurs (envers autrui, envers la loi civile et juridique, envers l'État...), attribution d'une vertu éducative à la discipline et à la sanction, prescription-programmation de tous les contenus de savoirs, mise en œuvre de pédagogies à orientation directive-magistrale, présentation dogmatique des sciences sous un régime épistémologique de vérité voire de Vérité en soi, conception de l'histoire, de l'art, de la culture... en termes d'héritage fondateur, etc. Cet ensemble de représentations et de pratiques pouvait être caractérisé comme « configuration », avec l'idée qu'à la différence d'un simple « dispositif » renvoyant à l'idée d'une manipulation dans le cadre d'une relation de pouvoir, une configuration était à comprendre comme un ensemble englobant, convergent et structuré, déterminant également pour tous l'ensemble des horizons de pensée et d'action, sans s'exercer donc au bénéfice de quelques-uns et au détriment des autres. Bien plus, on pouvait avancer l'idée que cette configuration particulière — d'« assujettissement » ou plus précisément d'« (auto-)assignation à des Lois transcendantes » — non seulement ne visait pas à asservir et dominer les sujets, mais était bien plutôt fondamentalement de nature protectrice, devant servir à réprimer et inhiber ou au moins à contenir et limiter l'irruption d'une violence pouvant à tout moment surgir de l'intérieur même des sujets comme de l'ensemble du collectif.

### **Hypothèse complémentaire : la production de sujets passionnels et pulsionnels**

C'est une hypothèse complémentaire que nous introduirons ici, présentant le même caractère interprétatif et relevant du même registre phénoménologique et clinique que la précédente : c'est celle, à première vue paradoxale, suivant laquelle l'École fonctionnerait en même temps comme une configuration productrice de sujets passionnels et pulsionnels, c'est-à-dire de sujets livrés à l'emprise de désirs se caractérisant par leur haut degré d'intensité comme par leur apparente « irrationalité » et leur « aveuglement » au principe de réalité. C'est

à trois titres qu'en partie de façon résignée, en partie de façon intentionnelle et délibérée, l'École travaillerait à cette production subjective :

1°) en lien direct avec ce qu'on vient d'indiquer, elle regarderait toujours les sujets comme doués d'un « fond » originaire de tels désirs passionnels et pulsionnels — désirs érotiques, désirs agressifs, désirs de toute-puissance... — remontant à la « nature », attestables dès la première enfance et ne pouvant pas être contrés sinon par l'infliction d'une force d'intensité au moins égale comme celle de l'assignation ou de l'auto-assignation contraignante. Ce fond serait supposé inéradicable, rendant à jamais inachevé et inachevable le travail de l'éducation (et expliquant par exemple pourquoi le régime de la discipline doit se maintenir à tous les niveaux de l'École, contrairement à ce qu'aurait laissé attendre l'idée d'une autonomisation du sujet). Et même le processus dit de « refoulement », lié peut-être toujours à une expérience de type traumatique, venant soustraire ces désirs à la conscience et les vouant à rester ou à devenir pulsionnels, n'empêcherait pas le fond d'« inconscient » ainsi constitué de venir perturber et parasiter constamment la conscience de façon plus ou moins envahissante (rêves, fantasmes, symptômes...).

2°) L'École reconnaîtrait par ailleurs aussi comme un mal inévitable — mais comme un moindre mal — que l'(auto-)assignation produise dans les sujets des manifestations affectives réactionnelles du type du rejet, de la haine, du ressentiment..., découlant directement de la force subie de la contrainte (fût-elle auto-imposée). Et elle escompterait que ces affects réactionnels prennent « naturellement » une forme passionnelle, les sujets ne pouvant incriminer personne en particulier et ne faisant face, par delà l'enseignant et l'institution scolaire, qu'à la nécessité anonyme et abstraite d'une Loi générale. Elle concevrait aussi que ces affects puissent en partie se retourner contre le sujet même — auteur de l'auto-assignation — et donner ainsi lieu à du ressentiment et de la haine contre soi. Et, de façon très pragmatique, non seulement elle anticiperait et tolérerait certains désordres tenus pour des effets de ces affects réactionnels : inattention, bavardage, distraction, expression de résistances au moment de la mise au travail, etc., mais elle organiserait une certaine « canalisation » de ces affects vers des voies d'exutoire et de « défoulement », par exemple en cour de récréation (où il s'agirait seulement de prévenir excès et débordements) ou dans l'acceptation complice des manifestations du « chahut traditionnel » (cf. Testanière, 1967).

3°) À un autre niveau enfin, notre hypothèse est aussi que c'est de façon active et assumée (quoique inavouée et inavouable) que l'École chercherait à produire des sujets mus par certains désirs passionnels ne servant pas seulement à assurer une satisfaction compensatoire aux contraintes de l'(auto-)assignation, mais destinés à devenir de véritables noyaux organisateurs de l'ensemble de la vie. Et c'est tout particulièrement le *désir de puissance et de pouvoir* qu'elle travaillerait à mobiliser et développer, en organisant, malgré les déclarations d'intention contraires, une compétition scolaire des résultats et des notes dont l'un des enjeux majeurs serait bien de produire à terme une inégalité discriminante (et vécue comme telle, voire souvent même essentialisée et ontologisée par les élèves) entre des premiers et des derniers, des « bons » et des « mauvais ». Censée en apparence consacrer le seul mérite, accompagnée en principe de mesures correctrices d'égalisation des chances et justifiée en tant qu'émulation favorable aux apprentissages, cette configuration compétitive et concurrentielle peut être de fait regardée (et apparaît aux yeux de nombre d'élèves) comme l'une des finalités essentielles primordiales du système scolaire. Et elle se trouve régulièrement présentée (et perçue) comme préfiguration à vertu d'entraînement voire comme primo-manifestation d'une compétition sociale qui apparaît elle-même comme l'horizon indépassable de notre existence collective — cette compétition sociale visant elle aussi à instaurer une organisation hiérarchique et discriminante des places et des positions qui permette à des vainqueurs de s'éprouver et de se constituer subjectivement comme des « dominants », dotés d'un pouvoir et d'une puissance source de droits et de prérogatives sur

les autres, et disposant en retour ces autres à se reconnaître comme des vaincus, subjugués et abaissés. Les ressorts subjectifs d'une telle configuration (qui est ainsi à la fois scolaire et sociale) mettent évidemment en jeu des désirs passionnels, enracinés peut-être dans les désirs infantiles de toute-puissance, qui cherchent à jouir au moins autant de l'aveu que l'autre peut faire de sa soumission que de son état objectif de soumission.

Mais ce n'est pas seulement du côté du désir de puissance et de distinction que l'École cherche à développer passionnellement les subjectivités. Le développement du sentiment d'« appartenance » continue ainsi d'y être régulièrement à l'ordre du jour, et constitue par exemple l'un des enjeux déclarés de l'acquisition des 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> compétences dans le texte du décret du 11-7-2006 relatif au Socle commun de connaissances et de compétences. Mais, qu'il s'agisse d'une « appartenance » à sa nation, à l'Europe, aux pays développés ou même à l'ensemble du monde, les sujets s'avèrent disposés à se représenter par là d'une part qu'ils sont du côté — voire au sommet — du progrès, de la civilisation, de la « grande histoire », de la « grande culture »..., et d'autre part que les devoirs voire les sacrifices que leur impose le fait d'avoir à être à la hauteur de cette appartenance leur donnent aussi des droits *a priori* à disposer de tous ceux (hommes, animaux...) qui se trouvent en arrière ou en dehors de cette histoire et de ce destin.

Incitation à la lutte pour le pouvoir et la puissance, autorisation de l'hostilité collective contre certaines catégories d'étrangers : ce sont là simplement deux exemples qui nous semblent attester de la place et du rôle que l'École accorde au développement des affects passionnels. Cette orientation peut évidemment sembler à première vue paradoxale et directement contraire au programme de formation du sujet réflexif, rationnel et critique. Elle apparaît pourtant d'abord soutenue par divers arguments, explicites ou implicites, dont certains reposent sur un calcul rationnel d'utilité collective à la manière de la « main invisible » d'A. Smith (la mise en compétition des élèves permettrait une production globalement accrue de travail et d'application qui profite à tous), et dont d'autres font déjà ouvertement valoir le rôle fondamental d'une compétition qui permet aux égoïsmes humains de se satisfaire dans une forme de guerre qui reste, sinon « symbolique », au moins relativement pacifique et civilisée. Mais, au delà de ces légitimations qui réactivent toujours la représentation du mauvais fond inhérent au cœur humain, notre hypothèse est qu'il y aurait un accord collectif, non dit et non dicible, pour que soient produits des sujets qui se trouvent sous l'emprise de désirs qui les excèdent et avec lesquels ils ne se sentent pas ni ne peuvent se sentir profondément en adéquation — autrement dit des sujets divisés, malheureux et qui restent superficiels, empêchés de constituer et de déployer une intériorité consistante. La production de cet état singulier ne reposerait d'ailleurs pas seulement sur le développement de telles passions, mais aussi sur l'instauration de la configuration d'(auto-)assignation, elle-même génératrice, à un autre niveau, de scission et de conflit intérieurs. On trouve de fait une homologie des deux structurations, qui viennent par suite à conjuguer leurs effets et à constituer un sujet en proie à deux transcendances contraires — celle de la Loi supérieure et celle du désir passionnel. De ce point de vue, le « malaise » dans l'éducation comme dans l'ensemble de la « civilisation » n'apparaît pas seulement dû, selon l'analyse de Freud (1929/1971), à la tyrannie des exigences inconditionnelles et culpabilisatrices du « surmoi », mais tout aussi bien à la subjugation par un « ça » qui forme en nous une partie étrangère et hostile.

### **La continuité avec les éducations religieuses « traditionnelles »**

Mais, si (auto-)assignation et emprise passionnelle caractérisent — selon l'hypothèse avancée ici — la structuration subjective que cherche à produire l'École, et cela, rappelons-le, à des fins de protection individuelle et collective, la continuité apparaît frappante entre nos

éducations modernes supposément « émancipatrices » et les éducations religieuses « traditionnelles ». Des unes aux autres, la différence est évidemment considérable pour tout ce qui concerne les objets et contenus apparents de savoir, mais n'est-elle pas que de simple degré pour ce qui concerne l'économie psychique et la structuration intérieure des sujets ? Car l'éducation à la Loi divine, telle qu'elle ressort des dites « religions du Livre », peut être décrite aussi en termes de production d'un sujet en (auto-)soumission à une Loi donnée indissociablement comme impérative-catégorique et comme constituante-fondatrice ; et sa singularité peut apparaître comme tenant seulement à ce que le caractère de transcendance de la Loi s'y trouve accentué au point que le sujet éprouve une distance ou un écart infini par rapport à ce qui se donne comme Origine et Fin absolues, Alpha et Oméga... et comme « mystère » excédant *a priori* toutes ses capacités de compréhension. Une telle Loi ne demande donc pas à être reconnue rationnellement comme bonne et salutaire, ni *a fortiori* à être interrogée et discutée critiquement : le sujet doit seulement se trouver comme infiniment traversé, astreint et intimé par elle. Par ailleurs, c'est bien aussi comme foncière passionnalité et pulsionnalité que se trouve constitué ce sujet, et ceci à un triple titre, en tant qu'il porte en lui une part de « Mal » et de « Péché » originels dont la Loi ne peut jamais venir à bout, en tant que se développe en lui une puissante affectivité réactionnelle à l'encontre de cette Loi écrasante et intraitable, en tant enfin que cette dernière ne vient pas seulement autoriser mais ordonner à tous, de façon singulière, l'accomplissement d'actes immoraux et même inhumains notamment sous l'espèce du meurtre et du repas sacrificiels. Les sujets ainsi structurés (ou « déstructurés ») ne sont pas seulement divisés et en conflit intérieur, ils sont scindés, déchirés à chaque instant entre les deux infinis de la Loi et du Mal, et ainsi radicalement empêchés de se constituer comme adéquation à soi et profondeur. Et on comprend pourquoi, dans une telle configuration, la violence — physique et psychique, et d'intensité traumatique — puisse se voir conférer un rôle éducatif central, en tant que mode « naturel » par lequel seul l'infini de la Loi peut essayer de marquer comme « au fer rouge » cet infini du Mal qui se soustrait et résiste à jamais aux lumières de la raison.

Et certes, notre éducation a rompu avec ce régime des deux transcendances infinies comme avec ce mode d'exercice assumé de la violence traumatique, et n'a désormais plus en vue que la formation du sujet rationnel, moral et citoyen qui culmine dans l'auto-assignation à une Loi supposée activement reconnue et désirée. Il n'en demeure pas moins, selon notre hypothèse, que le sujet que notre éducation produit — et cherche à produire — est, de façon analogue, un sujet structurellement scindé en une pluralité d'instances et qui reste à jamais d'une part voué au travail inachevé et inachevable de l'auto-assignation à la Loi, d'autre part livré à l'ascendant irréductible de ses passions et pulsions. Un tel sujet, disions-nous, est un sujet malheureux et empêché de se développer comme profondeur : c'est aussi un sujet qui est principalement occupé et préoccupé de lui-même, et qui n'est soucieux et disponible ni pour l'altérité, ni pour l'ensemble du monde.

### **Concevoir une autre École : la production de sujets perlaborants et créatifs**

Ne peut-on concevoir pourtant une autre École, qui serait portée par un autre projet de production des subjectivités et un autre projet sociétal et civilisationnel ? Il n'est pas si difficile de l'imaginer, et on peut avancer l'idée qu'un certain nombre d'acteurs singuliers travaillent déjà au moins partiellement en ce sens dans certaines pédagogies actives notamment coopératives et institutionnelles, malgré — et contre — l'emprise considérable de la fabrique des sujets (auto-)assignés à la Loi et passionnalisés-pulsionnalisés.

C'est évidemment à la fois un autre rapport à la loi et au désir qu'un tel projet devrait instaurer et déployer. Dans une telle École, on peut ainsi concevoir tout d'abord que c'est l'expérience même des difficultés et des conflits qui ne manquent pas de se produire dans

toute vie en collectivité (et en premier lieu dans la classe elle-même) qui servirait de point de départ pour que les élèves recherchent ensemble des règles de vie en commun, cette recherche ne culminant aucunement dans la reconnaissance de quelque Loi valide *a priori*, mais dans la discussion et l'essai pragmatique de procédures de règlement restant toujours ouvertes à ajustements et révisions. Mais de façon connexe, et en amont même, c'est un autre espace singulier que cette École viendrait ouvrir, dans lequel, comme dans certaines formes de « Quoi de neuf ? » de la pédagogie institutionnelle, ce sont tous les désirs et les aspirations autant que les contrariétés, les déceptions, les échecs..., vécus aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, qui seraient invités à être exprimés, partagés et réfléchis en commun, en devenant eux aussi le point de départ du travail quotidien de la classe. Au lieu d'être écartés et renvoyés à une sphère subjective privée supposée inessentielle, voire interdits d'expression et refoulés, tous ces affects et les situations dont ils dérivent appelleraient ainsi l'attention et le souci communs et deviendraient l'objet d'un véritable processus collectif d'élaboration voire de « perlaboration » au sens freudien. À la faveur de cette double transformation, on peut concevoir qu'il ne serait pas de situation problématique ou conflictuelle advenant en classe qui ne pourrait faire l'objet de conciliation ou d'apprentissage du différend, de même qu'il n'y aurait pas de désir, individuel ou collectif, même passionnel ou pulsionnel, qui ne pourrait venir à être reconnu et « entendu » par tous.

Plus radicalement encore, on peut imaginer comment l'École pourrait se constituer comme un espace d'élaboration méthodique de tous les vécus, de toutes les expériences et de toutes les représentations que les élèves peuvent développer dans la multiplicité des domaines de leur existence, ce processus d'élaboration se produisant au travers de l'expression, de l'examen et de la discussion en commun, mais aussi au travers de la réalisation de productions et de créations en tous genres — travaux d'écriture, de recherche, d'expérimentation, travaux artistiques... Dans une telle configuration, on conçoit facilement comment viendraient à se développer de tout autres rapports aux savoirs, aux sciences, à la culture, à l'histoire, à l'art, à la multiplicité des langues, des cultures, des manières de vivre... et finalement à l'ensemble de l'expérience et de l'existence. Et corrélativement, c'est une tout autre relation pédagogique qui viendrait à se développer puisque, loin de toute position surplombante et frontale-directive, l'enseignant prendrait part avec ses élèves et de plain-pied avec eux à ce travail d'élaboration théorique et pratique qui ne l'implique constitutivement pas moins qu'eux en tant que sujet du (ou des) monde(s).

On conçoit qu'un tel projet d'extension et d'approfondissement par les élèves de toutes leurs expériences serait en mesure de produire des sujets incommensurablement plus *actifs*, *coopératifs* et *réflexifs-rationnels-critiques* qu'ils ne peuvent l'être au sortir de notre École. Mais, au-delà, deux traits partiellement inédits en seraient caractéristiques. Les sujets en question seraient *profonds*, non pas seulement parce qu'ils se trouveraient de fait développer ensemble une vie intérieure (réflexive et affective) riche et intense, mais parce qu'ils seraient structurellement disposés, au travers du travail mené en classe, à regarder en face et à affronter « le réel » même (et non pas les abstractions des savoirs programmés) ainsi qu'à reconnaître, comprendre et assumer, sans plus les imputer à quelque « mauvais fond » originaire du cœur humain, toutes les sortes de désirs et d'affects qui peuvent se produire en eux comme entre eux ; et ces sujets profonds viendraient aussi à se développer « naturellement » comme des sujets *éthiques* et *démocratiques* (et non plus *moraux* et *républicains*), se guidant autrement dit sur ce qu'ils jugent profondément bien de faire et ce qu'ils tentent de trouver avec les autres être bien pour tous (et non plus sur le respect, même auto-imposé, de lois et de devoirs supérieurs). Mais par ailleurs, ces sujets seraient également des sujets *créatifs*, chez qui viendrait à être considérablement développée l'expérience de la création, c'est-à-dire l'expérience décisive — et à notre sens très insuffisamment reconnue et comprise dans notre tradition — d'une modalité tout à fait spécifique de travail consistant

dans un « corps à corps » avec un matériau et conduisant à l'avènement de réalités vivantes inouïes qui viennent se déployer avec leur consistance, leur individualité et leur altérité propres. Mais si la caractéristique remarquable d'une telle expérience, outre le surgissement bouleversant d'un nouveau « réel », est de mobiliser le sujet avec toutes ses capacités et ses ressources, autrement dit avec ses désirs, ses souffrances, ses haines, ses passions et ses pulsions mêmes, et si la création artistique peut dès lors être reconnue comme une des voies d'issue de la pulsionnalité du sujet névrosé (selon le processus nommé — bien problématiquement d'ailleurs — « sublimation » dans la psychanalyse freudienne), à plus forte raison peut-on concevoir qu'aux côtés de l'élaboration-perlaboration des affects, elle jouerait un rôle fondamental dans la nouvelle économie psychique en permettant de mobiliser toutes les potentialités du sujet et de les orienter dans une tout autre direction — et autrement plus riche et profonde — que celle à laquelle engage le désir passionnel du pouvoir et de la puissance.

### **Improbabilité de la mutation**

Mais si, comme nous le disions, une telle École de l'élaboration-perlaboration et de la création est facilement concevable et qu'on en trouve déjà des mises en œuvre conséquentes (quoique souvent partielles) dans certaines pédagogies, l'adoption collective d'un tel projet d'éducation et de production des subjectivités apparaît-elle aujourd'hui à l'ordre du jour ? Des éléments peuvent donner à le penser, et en particulier la mise en question contemporaine de la place et du rôle de la figure de l'autorité en éducation et, au-delà peut-être, de l'ensemble de la configuration d'assignation à des Lois transcendantes — cette mise en question ayant sans doute des causes multiples, entre la prise de conscience de l'impuissance de nos sociétés (et de notre « civilisation ») à prévenir le basculement récurrent dans la violence et la guerre, l'expérience traumatique du passage à des formes inédites de programmes politiques d'exactions collectives au XX<sup>e</sup> siècle et le refus croissant de vivre avec le « malaise » irréductible produit par l'inhibition-répression des désirs. Mais d'un autre côté, ce qui peut sembler si proche et accessible peut aussi être tenu pour considérablement éloigné et hors d'atteinte, et cela au moins pour deux raisons. L'une tient à ce que, conformément à une première représentation de la « mutation », le passage à une telle École nécessiterait une véritable transformation de l'ensemble de cette configuration scolaire dont on a fait l'hypothèse, venant mettre par exemple en question, comme on l'a vu, la notion même de programmes, de disciplines, de curricula... aussi bien que la forme de la relation pédagogique ou la compréhension même de la nature du « travail » mené en classe — ce qui n'apparaît jamais à l'ordre du jour des réformes qui se succèdent. L'autre tient à ce qu'une telle reconfiguration ou restructuration scolaire ne serait pas possible si elle n'était accompagnée d'une transformation analogue et conjointe de l'ensemble des pratiques, des représentations et des valeurs sociétales, impliquant entre autres une sortie de l'organisation hiérarchique-discriminante des relations sociales ainsi que des valeurs du capitalisme. Or, ces horizons ne semblent aujourd'hui pas seulement se maintenir, mais s'étendre et se renforcer alors que la mise en question des formes traditionnelles d'autorité apparaît surtout laisser place à un puissant individualisme hédoniste et prédateur et à une valorisation collective de la « loi de la jungle » et qu'on assiste, du côté de la « communication » et de l'« information », à un processus de pulsionnalisation et de superficialisation croissantes des subjectivités traitées partout comme « cibles » du marché. Le déséquilibre des forces apparaît dès lors manifeste entre les initiatives d'un petit nombre d'acteurs et les orientations collectives dominantes.

On peut dès lors évidemment douter que le passage à une telle École puisse jamais advenir. On peut aussi se représenter, en s'en remettant à la puissance d'altération du temps, qu'un changement du rapport des forces en présence pourrait se produire, dans un

avenir nécessairement indéterminé et indéterminable. Mais on peut encore concevoir, selon une autre compréhension (génétique) de la mutation, que quelque événement extérieur, fortuit et inattendu, pourrait se produire qui viendrait reconfigurer/ restructurer l'ensemble des représentations et des pratiques sociétales et rendrait soudain collectivement désirable et évident le projet de développer les sujets suivant la voie de la perlaboration et de la création. À quoi pourrait ressembler un tel événement ? En suivant J.-J. Rousseau (1762), on pourrait se le représenter comme analogue voire comme identique à celui qui présiderait à l'engagement dans le contrat social et qui passerait par la prise de conscience par chacun d'une menace critique imminente pesant sur la vie de tous<sup>2</sup>. Sans être impossible, une telle mutation apparaît très peu probable. Et Rousseau lui-même (1755) pouvait envisager la possibilité inverse d'une sorte d'arrêt et d'impasse de l'histoire consistant dans l'instauration d'un régime de domination et de terreur dont il ne serait plus constitutivement possible à l'humanité de sortir.

---

<sup>2</sup> « Je suppose les hommes parvenus à ce point où (...) le genre humain périrait s'il ne changeait de manière d'être » (Rousseau, 1762/1964, p. 360).