Cours deleuze

Gilles Deleuze insistait sur ce qu’il nommait un « tenseur », à savoir une contradiction qui génère une tension où s’engage la pensée. Cette dernière, pour G. Deleuze, procède souvent par des itinérances, par ce qu’il nommait des « lignes de fuites » enchevêtrées et déployées à partir de ce centre tensionnel. Telle est la configuration qui sera ici suivie, en prenant déjà comme « tenseur » l’exemple des phénomènes de résistance observables chez certains adolescents envers la « forme scolaire » ou l’école.

Parlons déjà de l’école, lieu de la formation (forme)

L’éducation a toujours été conçue comme une formation [[1]](#footnote-1) qui suppose, par principe, ce que E. Cassirer nommait les « formes symboliques ». Il s’agit des langages, des savoirs qui constituent tant la finalité que le moyen de la formation du sujet. C’est en effet par les formes culturelles, symboliques, langagières, institutionnelles et sociales que le sujet se construit en modelant sa pensée aux schèmes véhiculés par ces dernières, à l’image du titre d’un célèbre ouvrage de J. Bruner, *Car la culture donne forme à l’esprit*. Ceci suppose que la forme présente une stabilité et une unité, nécessaires au « modelage » des énergies psychiques où, selon la formule d’E. Cassirer, « au contenu fuyant qui s’écoule se substitue l’unité de la forme, en elle-même close et permanente [[2]](#footnote-2) ».

Cette notion de forme, sans laquelle l’éducation ne pourrait se concevoir, se fonde sur l’idée, déjà développée par Aristote et reprise par saint Thomas, de l’hylémorphisme. La forme gouverne la matière, elle agit sur celle-ci pour la modeler vers un but déterminé. Ainsi opère-t-elle sur une matière plus ou moins passive ─ le rôle souvent attribué à l’élève ─ qui peut de la sorte être formée. On retrouve ici les conceptions éducatives centrées sur les disciplines enseignées. L’apprentissage est alors subordonné aux formes qui le permettent, aux savoirs qu’il propose et par lesquels il se réalise. Il s’agit de former *à* et *par* tel ou tel savoir, tel ou tel domaine disciplinaire jugé nécessaire dans un contexte donné.

On sait pourtant que ce primat de la forme-discipline, devant pétrir une « matière » passive, a souvent été accusé de nier l’élève lui-même. Sous l’influence de l’humanisme, puis des Lumières et de l’Education Nouvelle, l’élève, en tant que personne active, distincte d’une matière amorphe, n’a pu qu’être pris en compte. Pourtant, cette prise en compte n’a pas évacué la question de la forme. D’une part, elle l’a appliquée, en plus des formes-savoirs, au modèle d’un sujet à former, à une « forme-sujet » comme le sujet citoyen chez J.-J. Rousseau, le sujet critique chez E. Kant. Par ailleurs, c’est aussi l’activité même de l’élève qui est devenue pour ainsi dire la « matière » à mettre en forme, à orienter ou à cadrer. Ainsi, J. Piaget mit-il en évidence le développement dans l’activité de l’enfant de l’intelligence opératoire, mais telle que celle-ci se déploie en s’accommodant aux formes mathématiques et logico-déductives. A chaque fois, les processus d’apprentissage sont abordés et étudiés selon l’intentionnalité d’une forme culturelle donnée (les mathématiques, la musique…) qui leur sert de référent.

Après les savoirs, puis l’activité du sujet à former, cette détermination reconnue aux formes en éducation concerne également l’institution elle-même. Parce qu’il est unifié, réglé, coordonné et systématisé, tout dispositif de formation est lui aussi une forme. Ainsi en est-il de la notion de « forme scolaire ». Celle-ci a été définie en référence à l’émergence de l’institution éducative et de la culture écrite, par opposition aux anciennes configurations, toujours très individualisées, du type préceptorat. La forme scolaire se comprend comme une entité, une organisation sociale déterminée, régie pas des règles impersonnelles où l’on « n’obéit plus à une personne [[3]](#footnote-3)”, mais à des principes auxquels sont contraints tant les élèves que les enseignants. Ainsi suppose-t-elle un cadre d’interactions qui est toujours médiatisé de façon symbolique par l’institution. Celle-ci impose par exemple un type de relation entre l’enseignant et un groupe d’élèves, un lieu et une temporalité spécifiques, des systèmes généraux d’évaluation, de sanctions et de récompenses.

La notion de « forme scolaire » n’a pu qu’ouvrir des débats au regard des écoles alternatives, des diversifications et aménagements des programmes, par exemple avec des parcours individualisés de formation. Toutefois, de tels constats ne remettent pas en cause le principe de l’unité même d’une forme nécessaire à tout dispositif éducatif. La pédagogie Freinet, par exemple, est aussi une forme « scolaire », avec ses protocoles propres, ses modes de régulation des apprentissages. En fait, toute institution éducative, même celles qui se veulent « expérimentales », « ouvertes », ne saurait évacuer la propre forme qui lui permet de fonctionner, de régir le choix et la transmission de formes de savoirs pour former des sujets selon un objectif déterminé.

Un autre plan critique peut se reconnaître sur ce dernier point. Il s’agit, notamment face au projet d’une école démocratique, des analyses principalement issues de la sociologie des apprentissages. Leur argument central postule que la forme scolaire, du moins l’école, privilégie des formes de langage, de pensée, de savoirs, de conduite sociale ou culturelle ─ « l’habitus » ─ qui ne coïncident pas avec celles des élèves des milieux populaires. Or là aussi, ce qui est mis en cause n’est pas la forme en elle-même, qu’elle soit scolaire, langagière ou culturelle, mais le choix des formes que propose l’école.

Formes de savoirs ou formes d’apprentissage et d’activité de l’élève, formes scolaires « traditionnelles » ou formes pédagogiques « nouvelles », formes culturelles et sociales liées à un « habitus » académique ou formes « populaires » : si l’on reconnaît ici les grands débats qui traversent de façon récurrente la scène éducative, ils laissent pour ainsi dire intacte l’idée même de forme. Ce qui est en question relève plus du choix de la forme, qu’il s’agisse des savoirs, de l’élève à former, des dispositifs de médiation, des institutions. Et ceci se poursuit face à l’actuelle violence : retrouver des formes marquées par « l’autorité », faire appel, au contraire, à des formes plus souples, intermédiaires, comme les structures de « réinsertion » en milieu scolaire, ou encore recourir à des formes culturelles censées correspondre à celles des élèves. Il s’agit toujours de former, de transformer, sans remettre en cause la question de la forme, telle qu’elle hérite de l’hylémorphisme.

Parlons désormais des cultures des jeunes, souvent opposée à celle instituée par l’école.

Il s’agit des autres espaces, parfois qualifiés « d’informels », propres à ce qu’on a pu nommer dans les années soixante, pour reprendre le vocable amplement commenté par Georges Lapassade, les « cultures juvéniles ».

Deux grands postulats peuvent être remarqués. Le premier avance que ces « cultures juvéniles » s’opposent à une culture instituée, un peu sur le mode de la « contre-culture » qu’analysa C. Saint Jean-Paulin, de ce que W Turner nomma la « contre-structure », ou encore, pour le langage vernaculaire tel que l’étudia Labov chez les enfants des ghettos noirs américains en le distinguant de la langue (anglais) standard.

Le second postulat avance que ces espaces « contre », fussent-ils parfois qualifiés « d’informels », n’en sont pas moins régis par des permanences formelles, des invariants structuraux, des régularités comme par exemple les rituels propres à la *communitas* décrite par W Turner ou les jeux de langage très complexe qui régissent, selon Labov, le vernaculaire.

Si la permanence est, à suivre Ernst Cassirer, l’un des critères majeurs de la forme, on mesure l’équation induite par ces deux postulats : à une forme instituée, que sert l’école, s’opposent des « formes » propres aux « cultures juvéniles », que celles-ci concernent les groupes, les modes de sociabilité ou les langages. De même, cette opposition a été très souvent référée à un évolutionnisme plus ou moins latent, où les formes liées aux « cultures juvéniles » seraient le reflet d’un stade liminaire par rapport à celles instituées, voire « archétypal » à suivre ce que Michel Maffesoli pointe à propos des « nouvelles sociabilités ».

Nombre de débats ont ainsi pu s’engager sur la base de ces précédents postulats, à savoir le constat d’une disjonction entre deux univers formels, doublé de la recherche de leurs possibilités d’accommodation sous-tendue par leur caractéristique même de forme. Soit on préconisera un principe coercitif au profit du formel institué (école caserne, retour au pensionnat, à l’unforme) , soit un assouplissement de celui-ci (auto-école, classes à la campagne) afin qu’il accepte les formes liées aux référents culturels des élèves. Dans un cas comme dans l’autre, la notion de forme, que ce soit celle institutionnalisée ou celle des « cultures juvéniles », fonde l’analyse en ne saurait alors être l’objet d’une critique.

Pourtant, peut-être faut-il de nos jours envisager ces débats autrement que selon une opposition « forme contre forme ». C’est sur ce point qu’il devient possible de situer la contribution deleuzo-guattarienne.

Mais avant, continuons dans l’espace des « cultures juvéniles » actuel, et notons quelques changements.

En effet, quelques signes récents peuvent laisser supposer une remise en cause du second postulat, celui de formes, avec des permanences délimitées, qui étaient auparavant reconnues sur le terrain des « cultures juvéniles ». Par exemple, pour les « nouvelles sociabilités », le *net* rompt l’équilibre du contrat qui assurait la stabilité et la pérennité de la forme-groupe, telle que celle-ci avait par exemple été théorisée par Didier Anzieu et **martin**. Il s’agit désormais d’être connecté avec un maximum de « contacts », tout en dépendant d’un minimum de personnes, parfois pas même soi-même, dissimulé derrière un pseudonyme.

On pourrait aussi évoquer les groupes des graffeurs ou des « brake-dancers ». Ceux-ci ont souvent un effectif instable, indéterminé, ne durant que le temps d’une action ponctuelle, changeant à chaque fois, sans lieu fixe, tels les tagueurs qui ponctuent de leurs signes un itinéraire aléatoire où il est davantage question de tracer une errance que de circonscrire un territoire, petits poucets urbains. (Boudinet, Vulbeau).

De même, les phénomènes de violence ne concernent pas seulement des affrontements entre bandes rivales constituées. Al’image d’une bagarre géante qui a dévasté la Gare du Nord il y a quelques années, s’opèrent également des convergences, aussi soudaines qu’éphémères, d’individualités anonymes et mobiles. Celles-ci, qui ne se connaissent pas d’emblée, s’agglomèrent d’un seul coup en passant à l’acte, en intensifiant des forces où prend consistance un « groupe de casseurs », mais pour se disperser aussitôt. De façon plus générale, il ne s’agit pas de se positionner dans un espace « contre » un autre, mais plutôt de passer « entre », voire de « s’arracher » pour reprendre la terminologie en vogue, de dénier toute inscription dans une forme stable.

Ceci se retrouve aussi, à l’instar de certains morceaux de « rap », dans la forme-langue, où le système des corrélations codifiées vole en éclats au profit « d’imbrications », pour reprendre un terme de B. Charlot, dans des scansions phonatoires désancrées de tout signifié. Il en va de même pour le « tag », où seul le jeu des variations graphiques du mot et des lettres importe, indépendamment d’un « signifié », d’ailleurs le plus souvent illisible (boudinet).

Quelques associations ou « lignes de fuite » deleuzo-guattariennes, ici principalement empruntées à *Mille* *plateaux*, se prêtent à être connectées à ces précédents exemples. En effet, c’est déjà une opposition travaillée par G. Deleuze et F. Guattari, avec des termes issus de l’analyse boulézienne du *Sacre du Printemps,* qui se retrouve alors. Il s’agit de la dualité contradictoire de l’espace lisse et de l’espace strié. Le second correspond à l’espace hiérarchisé et réglementé de la cité, régi par une loi universelle et stable. En revanche, l’espace lisse est hors de la polis. Il déroge à toute forme stable, procède selon des arrangements ponctuels, des jurisprudences propres au nomos, par opposition à la permanence de la « loi-logos ». Cet espace lisse est le lieu ouvert des nomades. *«* Ce qui peuple un espace lisse, notent en effet G. Deleuze et F. Guattari, c’est une multiplicité qui change de nature en se divisant ─ ainsi les tribus dans le désert : distances qui se modifient sans cesse, meutes qui ne cessent pas de se métamorphoser [[4]](#footnote-4) » (*MP*, 604). S’il faut voir dans ces dernières des ensembles hétérogènes et labiles d’individualités, on comprend le retour deleuzien aux monades leibniziennes, notamment souligné dans *Le Pli. Leibniz et le baroque*. Toutefois, selon la *Monadologie*, la diversité du monde était contenue dans une forme générale dominée par Dieu. Or, cette forme serait, selon Deleuze, serait en train de s’effondrer, laissant les monades aller au-dehors, dans tous les sens, sans unité. « Les êtres sont écartelés, maintenus ouverts par les séries divergentes et les ensembles incompossibles qui les entraînent au-dehors, au lieu de se fermer sur le monde compossible et convergent qu’ils expriment du dedans » (*Pli*, 111). Telle est l’inversion de la *Monadologie* qui devient une « nomadologie », en comprenant là un affranchissement à l’égard de toute contention dans forme prédéterminée. Cette nomadologie s’oppose ainsi à l’espace strié, avec ses permanences formelles et hiérarchisées, qui correspond à « l’appareil d’Etat » dont le propre est « la perpétuation ou la conservation d’organes de pouvoir » (*MP*, 441). Elle procède par fulgurations et intensifications qui se soustraient à toute structure stable, à tout agencement ordonné selon une arborescence. Et l’on sait que, contre cette dernière, G. Deleuze et F. Guattari opposent le rhizome, impossible à délimiter, que ce soit spatialement ou temporellement. Celui-ci n’a pas de forme clairement définie, il « n’a ni début ni fin, ni origine ni destination », mais est consisté par l’agglomération de lignes omnidirectionnelles depuis un milieu, entre-deux, lui-même révélé parce qu’il a généré. Ainsi les « meutes, les bandes sont des groupes du type rhizome, par opposition au type arborescent qui se concentre sur des organes de pouvoir » (MP, 443). D’ailleurs l’exemple alors donné est celui des observations présentées par Jacques Meunier sur les bandes de gamins de Bogota, où le leader n’a pas de pouvoir stable, où s’agrègent des individualités, avec des alliances passagères et des contours flous. Pourtant, précisent Deleuze et Guattari, cette sociabilité « rhizomatique » ne saurait être considérée comme un état moins abouti ou plus archétypal que l’autre. En effet, pour « comprendre ces mécanismes, il faut renoncer à la vision évolutionniste qui fait de la bande ou de la meute une forme sociale rudimentaire et moins bien organisée » (*MP*, 443).

La dualité du lisse et du strié rencontre aussi la question de la forme-langue. Pour le strié, celle-ci procède selon ce que G. Deleuze et F. Guattari nomment le « mot d’ordre ». Celui-ci fixe « l’unité d’une langue [qui] est d’abord politique » (*MP*, 128), comme dans le discours de la pauvre maîtresse l’école qui n’enseigne pas pour informer, mais qui « ‘‘en-signe’’, […] donne des ordres » (*MP*, 93). Contre cette unité arbitraire, G. Deleuze et F. Guattari opposent le « mot de passe », « des mots qui seraient comme de passage, des composantes de passage, tandis que les mots d’ordre marquent des arrêts, des compositions stratifiées, organisées » (*MP*, 139). A l’image du livre de Louis Wolfson, *Le Schizo et les langues*, ou des glossolalies d’Antonin Artaud, il s’agit alors pour la langue de trouver des pointes de déterritorialisation, de se soustraire à la loi des corrélations strictes entre signifiants et signifiés. C’est alors que la langue dérive, se sécrète comme étrangère à elle-même à partir d’elle-même, qu’elle devient « de passe » et non plus « d’ordre ».

Cette transformation du mot d’ordre en composantes de passage rejoint la notion de « littérature mineure » que G. Deleuze et F. Guattari avaient préalablement développée à propos de Franz Kafka. Celui-ci, en effet, écrivait en allemand, langue véhiculaire d’Etat dans une Prague alors traversée par le tchèque vernaculaire, le yiddish et même l’hébreu que l’écrivain apprendra plus tard. La littérature mineure ne signifie pas celle venue d’une langue mineure, mais elle est « plutôt celle qu’une minorité se fait dans une langue majeure » (*Kplm*, 29). Son principe pourrait s’énoncer ainsi : « Etre *dans* sa propre langue comme un étranger » (*Kplm*, 48). Ce qui caractérise déjà cette littérature, c’est que « la langue y est affectée d’un fort coefficient de déterritorialisation » (*Kplm*, 29). Ainsi, en déterritorialisant depuis l’intérieur la langue majeure, étatique, revêt-elle « un enjeu politique et révolutionnaire, tout en prenant nécessairement une valeur collective » (*Kplm*, 31). En quelque sorte, la littérature majeure relève d’une « *Loi transcendante paranoïaque* » (*Kplm*, 109), tandis que la mineure utilise une « anti-loi » (*Kplm,* 109), qui « va démonter la Loi paranoïaque en tous ses agencements » *Kplm*, 109). Cette « anti-loi » est la « *Loi schize-immanente*» (*Kplm*, 109).

Dans cette littérature mineure, « l’expression doit briser les formes, marquer les ruptures et les embranchements nouveaux » (*Kplm*, 52). Ainsi, en reprenant la terminologie hjelmslévienne,nous « ne nous trouvons donc pas devant une correspondance structurale entre deux sortes de formes, formes de contenus et formes d’expression, mais devant une *machine d’expression* capable de désorganiser ses propres formes, et de désorganiser les formes de contenus, pour libérer de purs contenus qui se confondront avec les expressions dans une même matière intense » (*Kplm*, 51). Ainsi les aboiements des rappeurs ne nous disent rien sur ce qu’ils désignent, parce qu’ils ne désignent pas réellement, mais ils expriment de la révolte dans le jeu non plus ordonné et référentiel du mot, mais dans celui de la déformation phonématique du mot, dans le « grain de la voix ». fin de la forme du « mot d’ordre » au profit d’intensités fuyantes, de mots de passe… Inutile de recourir dès lors à l’image traditionnelle : lever la violence en redonnant des outils langagiers (à savoir la forme du mot d’ordre), alors que les jeunes fuient le mot d’ordre par autre chose, le mot de passe…

Finalement, la dernière connexion ici mentionnée sur la base du lisse et du strié pourrait concerner la forme scolaire elle-même. Elle renvoie à deux conceptions de la science ou du savoir. D’une part la « science royale », assurée par les établissements d’enseignement, relève du strié. Elle obéit à un « idéal de reproduction » (*MP*, 461) dont la « loi dégage précisément la forme constante […] la permanence d’un point de vue fixe » (*MP*, 461) et est « théorématique ». D’autre part, la « science nomade, à l’inverse de toute réitération, procède par « itinération » (*MP*, 460). Emportée par un « flux tourbillonnaire » (*MP*, 461), elle « s’engage dans la variation continue de variables, au lieu d’en extraire des constantes » (*MP*, 461). A l’opposé du théorématique, elle est problématique. Elle procède par des « équations différentielles irréductibles à la forme algébrique, et inséparables pour leur compte d’une intuition sensible de la variation. [Celles-ci] saisissent ou déterminent des singularités de la matière au lieu de constituer une forme générale » (*MP*, 458). On retrouve d’ailleurs ici ce que G. Deleuze nomme le « problématique », à savoir une pensée qui se soustrait à toute grande forme de synthèse, le « molaire », pour au contraire renouer avec les micro-vibrations du monde, le « moléculaire », pour voyager avec elles et leur contradictions, mais sans aspirer à les résoudre selon une réponse unique. Tel est d’ailleurs l’oxymore de ce que G. Deleuze nomme la « synthèse disjonctive », à savoir un travail de connexion d’éléments hétérogènes où « tout se fait par résonance des disparates » (ls, 205), mais selon des croisements, des « entre-préhensions » qui donnent une consistance à une idée, pour ainsi dire au « milieu » du rhizome. La forme *a priori* de la synthèse a alors laissé la place à un synthétiseur de la pensée, au sens des synthétiseurs musicaux des années 70-80. Ceux-ci, en connectant des fréquences multiples, donnaient une consistance musicale à des intensifications sonores, à des micro-vibrations qu’ils permettaient de générer et d’amplifier. « Le synthétiseur, avec son opération de consistance, écrivent G. Deleuze et F. Guattari, a pris la place du jugement synthétique *a priori* : la synthèse y est du moléculaire et du cosmique, du matériau et de la force » (*MP*, 424).

Avec cette dernière citation, il s’agit alors de réfuter la forme au profit d’une autre notion : celle de forces. Cette thématique traverse l’œuvre deleuzienne et vient de la critique simondonienne de l’hylémorphisme. Il n’y aurait pas une forme, qui tel un moule, gouvernerait la matière se fondant en elle et se conformant à elle, mais des jeux d’oppositions, de tensions et de modulations entre l’énergie du matériau et celle du moule. Telle est toute la conception intensive de l’approche deleuzo-guattarienne, où *la* dualité matière-forme cède la place au couple matériau-forces : il « ne s’agit *plus d’imposer u*ne forme à une matière, mais d’élaborer un matériau de plus en plus riche, de plus en plus consistant, apte dès lors à capter des forces de plus en plus intenses [[5]](#footnote-5) ».

On mesure l’impact de cette conception « intensive » auprès des héritages de l’hylémorphisme en éducation, tel que le principe a été notamment développée depuis Aristote. Mais ceci permet aussi de revenir au « tenseur » introductif de ce chapitre : l’opposition entre les formes instituées de l’éducation et des éléments des « cultures juvéniles » aujourd’hui, tels qu’ils ont été préalablement mentionnés en les greffant à des fragments deleuziens, ne serait plus une opposition entre deux registres de formes, celles privilégiées soit par l’école soit par les élèves, mais entre formes et forces. Pour l’écrire de façon plus lapidaire, l’école est en forme, et par principe la formation s’est toujours pensée à l’aune du concept de forme. Les élèves, eux, du moins certains d’entre eux, ne seraient pas en forme, mais en forces. L’émergence d’un nouvel agencement, qui ne serait plus celui de la forme mais celui de forces, ne peut qu’interroger sa compatibilité avec l’institution scolaire. Ce n’est d’ailleurs pas un hasard si de nombreux théoriciens de « l’éducation informelle » ou des *cultural studies* se sont référés ces dernières années à la pensée deleuzienne. La question se pose tout différemment pour l’éducation instituée, à savoir formalisée dans un dispositif unifié. La problématique est de taille. Envisager de proposer des formes, que ce soit sur un mode autoritaire ou non, à des élèves qui sont dans un tout autre fonctionnement, en l’occurrence celui d’intensités et de forces, s’apparente plutôt à un vœu pieux. En effet, il ne peut plus alors être question d’accommoder des formes différentes, mais des instances que le texte deleuzien oppose de façon radicale.

Or tel semble être le grand problème, au centre de la violence : il s’agit du refus radical, chez les élèves concernés, de toute forme, de tout statut d’être un « sujet-matière » en formation. Ceci ne signifie pas que ces élèves aient adopté d’autres formes culturelles que celles que leur propose l’école à qui, d’ailleurs, il suffirait de s’adapter. Mais ceci signifie bien davantage que ces élèves semblent en fait rétifs à toute forme, que l’unité par essence formatrice de la forme, quel qu’en soit le support d’expression et la culture de référence, leur est inaccessible, qu’ils ne peuvent plus lui donner sens et s’y former ainsi. De nos jours, quelque chose paraît avoir pris la place de la forme, plus exactement du couple traditionnel forme-matière à former, à partir duquel l’éducation a toujours été pensée. La violence n’est plus à chercher dans les effets d’une contrainte exercée par une forme qui ne coïnciderait pas avec celles des élèves. Elle résulte d’un non-sens, d’un jeu de dupes où toute forme proposée, même voulue la plus souple possible ou la plus « ouverte », ne peut plus être acceptée par des élèves qui ne se situent plus dans une logique de la forme, du moins qui sont dans un tout autre fonctionnement que celui qui leur permettrait de recevoir ou d’accepter une forme.

Pourtant, face à la tension entre le choix de former des forces ou de forcer des formes, de rendre les une prisonnières des autres, ou le contraire, il reste possible d’imaginer des espaces qui permettraient de donner une intelligibilité au jeu différencié de la forme et de la force. Ceci pourrait aussi permettre aux élèves rétifs à toute forme de comprendre cette dernière, de lui donner sens, afin qu’ils ne soient pas imbriqués dans des seuls flux d’intensités et de tensions.

Un élément de réponse, parmi d’autres, invite à revenir au texte de *Mille plateaux*, notamment le chapitre « De la ritournelle » qui se conclut par un étayage de ce dépassement de la forme par les forces. La question de la forme ou les réflexions sur la forme ont depuis toujours trouvé un champ privilégié dans le domaine de l’art, dans l’idée même de l’œuvre d’art, par exemple avec le concept de « matière-informée » que rappelle Martin Heidegger dès le début de *L’origine de l’œuvre d’art*. Or est-ce précisément sur ce terrain que se situent alors G. Deleuze et F. Guattari. Pour eux, la question de l’art n’est pas celle du couple matière-forme, l’artiste travaillant à former une matière prédéterminée, mais celle du couple matériau-forces, comme un monochrome dont le matériau chromatique libère une énergie. La thèse alors suivie propose trois âges de l’art. Ceux-ci ne succèdent pas selon une évolution, mais dévoileraient progressivement ce couple matériau-forces. Comme le précisent G. Deleuze et F. Guattari, « tout ce que nous prêtons à un âge était déjà présent dans l’âge précédent » (*MP*, 428).

Pour le premier âge, dit « classique », l’artiste agence « une succession de formes compartimentées » (*MP*, 416), qui correspondent aux canons et codes de son époque. Mais il le fait en s’affrontant déjà « aux forces d’une matière brute indomptée, auxquelles les Formes doivent s’imposer » (*MP*, 417) ensuite. Pour l’âge suivant, dit « romantique », la forme a cessé d’être un code pour « devenir elle-même force » (*MP*, 419), mais une force unique, transcendante, à l’instar de la poussée de la Volonté schopenhauérienne revendiquée par la musique de Richard Wagner. Mais avec le troisième âge, « moderne, » cette force universelle se fractionne et entre dans le « Dividuel » (*MP*, 421). Ce dernier âge, notamment chez Paul Klee, présente dès lors « un rapport direct matériau-forces » (*MP*, 422). « Le matériau, c’est une matière molécularisée, et qui doit à ce titre ‘‘capter’’ des forces […] Il n’y a plus de matière qui trouverait dans la forme son principe d’intelligibilité correspondant. Il s’agit maintenant d’élaborer un matériau chargé de capter des forces d’un autre ordre : le matériau visuel doit capturer des forces non visibles » (*MP*, 422).

Ainsi, « la question a toujours été celle des forces […] de rendre visible au lieu de reproduire le visible » (*MP*, 428). Si l’on retrouve une argumentation proche dans les écrits du compositeur G. Grisey ou dans des textes lyotardiens, le débat reste posé : l’œuvre s’est-elle affranchie de la forme ? Si le matériau œuvré doit capturer des forces, peut-il le faire sans la nécessité d’une forme lui permettant d’installer ses rets ? Mais la question n’est certainement pas là. Ce que l’art rappelle, met en scène ou dramatise est bien une tension entre formes et forces, entre matière et matériau, entre composition et expression, à la rigueur entre Apollon et Dionysos. Cette tension permet de discerner, et de rendre intelligible ces deux univers séparés de la forme et de la force. Il est certain que les auteurs de *Mille plateaux* objecteraient immédiatement que cette tension est elle-même une force et non une forme. Mais il est aussi certain que la rencontre avec l’art, où peut prendre aussi appui une médiation pédagogique, reste un espace très approprié à une prise de conscience conjointe et disjointe de ce qui procède soit de la forme, soit de la force. Peut-être est-ce là un moyen d’échapper au dialogue de sourds entre une école qui se propose et se pense en forme et des élèves qui se vivent en forces ? De façon plus générale, l’enjeu n’est pas des moindres lorsqu’on considère que les forces, les flux d’intensités, sont loin d’être épargnés par leur marchandisation, à l’instar des injonctions publicitaires à « vivre l’instant présent » ou à éprouver « encore plus de nouvelles sensations ». De fait, le marché dit « néo-libéral » n’aspire qu’à l’amorphe et à la levée de toute forme de régulation. Si l’art peut apparaître ainsi comme un lieu très privilégié pour donner sens à ce qui procède de la forme ou de forces, il répond du même coup à la visée démocratique et universelle de l’humanisme souligné par André Robert à propos d’une forme scolaire cette fois-ci véritablement émancipatrice.

Finalement, même si on les réfute, les thèses deleuziennes, notamment dans notre contexte d’une flexibilité aussi amorphe qu’envahissante, n’en présentent pas moins l’intérêt de rappeler une instance « contre-formelle », la force, qui, négativement, permet de questionner différemment la forme. On aurait alors affaire à quelque chose qui ne serait plus l’opposition traditionnelle entre « le formel » et « l’informel », qui est aussi une forme, mais qui se donnerait plus selon un « tenseur » plus fondamental entre formes et forces, sur lequel on pourrait méditer par exemple en confrontant l’idée de « forme scolaire » à celle de « forces juvéniles ».

1. Nous référons ici ce terme à la notion de *Bildung*, au sens des lumières allemandes ─ la formation d’un sujet universel, *à* et *par* l’ensemble des savoirs disponibles ─, en l’opposant à l’*Ausbildung*, formation technologique, professionnelle. [↑](#footnote-ref-1)
2. CASSIRER, E., *La Philosophie des formes symboliques*, trad. O. Hansen-Love, J. Lacoste, Paris, Les Editions de Minuit, tome I., 1972, p. 31. [↑](#footnote-ref-2)
3. VINCENT, G., et al., *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, [Presses Universitaires de Lyon](http://recherche.univ-lyon2.fr/grs/index.php?page=93&ed_id=59), 1994, p. 32. [↑](#footnote-ref-3)
4. Pour continuer cette citation : mais « l’espace lisse lui-même […] est une multiplicité de ce type, non métrique, acentrée… » [↑](#footnote-ref-4)
5. Ibid., p. 406. [↑](#footnote-ref-5)