Après Lyotard, passons à un autre penseur très emblématique de la pm, G. Deleueze, à qui il faut associer F. Guattari

Il est impossible dans le cadre de ce cours d’aborder l’oeuvre difficile très dense de G. Deleuze. Disons que c’est chez Deleuze qu’on trouve le plus une machine de guerre tournée contre les concepts issus de la philosophie traditionnelle, concepts qui sont du même coup au centre des SH et des SE.

Avec Deleuze, on se rend compte que les grands concepts sur lesquels travaillent les SE, sont en train de s’effondrer, du moins qu’on ne peut plus penser l’éducation (ou le monde) en s’appuyant sur ces concepts.

Pour ceci je prendrai un concept fort de l’éducation, avec lequel on a toujours pensé la chose éducative et les phénomènes de l’éducation, et qui semble voler en éclats. Il s’agit du concept de forme. Je propose d’envisager l’usage de ce concept, tel qu’il a toujours été convoque, pour un exemple particulier : la violence (de élèves) à l’école.

Voyons l’exemple de la violence sous le filtre du concept de forme

La violence aussi extrême que quotidienne chez certains collégiens, le refus systématique des sociabilités que propose l’institution scolaire, le désarroi de nombreux enseignants confrontés à des élèves qui rejettent tout apprentissage : ces phénomènes participent à ce qui est parfois identifié comme une « crise de l’éducation ». On connaît le débat, d’ailleurs amplement relayé par des *média* dont la motivation paraît déjà adhérer au marché du fait divers. D’un côté, les partisans d’un déni de tout « pédagogisme » au profit d’un « retour à l’autorité », parfois proche d’une nostalgie de « l’école-caserne ». De l’autre, ceux qui donnent crédit à la recherche de dispositifs plus souples, à commencer par le travail en équipes, l’aménagement des cursus, des pédagogies adaptées. Pourtant, force est de constater que ce débat, qui semble prolonger celui des « républicains et des pédagogues », et probablement avant « des anciens et des modernes », ne fait que réactualiser des thématiques qui ont depuis toujours jalonné les interrogations sur l’éducation. Il est ainsi possible de se demander s’il peut apporter des réponses nouvelles à une situation qui, elle, semble l’être. De fait, la « crise » n’est pas la violence des élèves en elle-même, une violence que déplorait déjà par exemple saint Augustin, mais l’incapacité croissante de l’institution scolaire à pouvoir y faire face. C’est probablement sur ce point que les questionnements traditionnels, qu’ils soient ceux des « républicains » ou des « pédagogues », échouent, comme s’ils se fondaient sur une conception des processus éducatifs qui s’est totalement découplée de la population scolaire, du moins des populations scolaires en difficulté.

**L’école et la forme**

Cette conception, qu’elle sous-tende un modèle « autoritaire » ou « pédagogique », concerne la notion de *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 déjà 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. On pose une forme du sujet idéal à accomplir pour la cité idéale que l’on veut, puis on forme pour cet idéal (cf le contrat social).

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, et au-delà d’une forme-sujet

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.

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.

Cette précédente proposition reste un postulat. Pourtant, quelques exemples peuvent l’étayer ;

Les groupes, le langage, le sujet, à partir desquels, pour chacun d’eux, je propose de tracer des « lignes de fuite » deleuziennes.

**Les groupes**

Le premier concerne les nouveaux « groupes ». On dira que le groupe est traditionnellement abordé comme une forme déterminée, unifiée par un système de valeurs et de représentations, une structure qui en hiérarchise les membres, un effectif délimité (cf Anzieu Martin). Ainsi les groupes professionnels, familiaux, ou encore les « bandes » organisées autour d’un chef, avec des rituels. Aussi observe-t-on chez certains adolescents et jeunes adultes de nouveaux agencements collectifs qui ne relèvent plus de ces « formes-groupes ». A l’image d’une bagarre géante qui a dévasté la Gare du Nord il y a quelques années, la délinquance ne se traduit plus seulement par des affrontements entre bandes rivales disputant un territoire. On assiste également à des convergences, aussi soudaines qu’éphémères, d’individualités anonymes et mobiles. Celles-ci, qui ne se connaissent pas d’emblée, se cohérent 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. Ce fonctionnement se retrouve par ailleurs dans les groupes de tagueurs *[[4]](#footnote-4)*. Souvent, ceux-ci ont un effectif fluctuant et résultent d’une rencontre aléatoire où, pour un bref moment, plusieurs tagueurs se mettent à saturer un espace donné par une sorte de « transe graphique » partagée. Se fondre dans la noirceur de la nuit. De façon plus générale, cette dissipation de la forme-groupe se reconnaît aussi dans les réseaux du net, dans les listes de « contacts », où l’internaute, dissimulé derrière un pseudonyme, est en relation avec les plus grand nombre possible de personnes, mais tout en dépendant, à l’inverse du « contrat » sous-tendant tout groupe formé, d’un minimum de personnes.

On retrouvera d’ailleurs ici la théorie de la nomadologie de Deleuze et Guattari et une nouvelle conception de l’espace. Il y aurait d’une part l’espace hiérarchisé, ordonné et réglementé de la cité. Il s’agit d’un espace que deleuze qualifié de strié, il est régularisé, du moins réglé, accordé à une Loi (logos) et un principe unique. Par opposition, il y a l’espace non réglementé, hors de la cité ou de la polis, « l’’espace lisse », de plus en plus prégnant puisque le cité se fissure de toutes parts.

 « 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 [[5]](#footnote-5) » (*MP*, 604).

Ce phénomène est politique : l’espace lisse, au-dehors, conteste l’espace strié de l’état. Poursuivons cet espace lisse : Cette politique, du moins cette contre-politique tournée contre l’appareil étatique de la pensée correspond dans *Mille plateaux* au « Traité de nomadologie », où les monades leibniziennes sont déclôturées, et à la « machine de guerre », la machine de guerre devant se comprendre comme ce qui est des murailles de l’Etat et ce qui menace celui-ci.

En fait, pour Deleuze, c’est toute la conception téléologique du progrès, linéaire, qui est celle de la cité ou de l’Etat parfait. Le monde évolue selon une même ligne, dont le point culminant est l’Etat parfait. L’espace lisse-nomade des groupes lui est extérieur, l’espace des bandes ou des tribus nomades qui sont au-dehors de la *Polis*, et qui se développent pour ainsi dire en parallèle à cette dernière. Mais il ne saurait être question de dire qu’un’une configuration est plus évoluée que l’autre, que les meutes sont des sociétés primitives. « 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).

    Contre l’appareil d’Etat, G. Deleuze et F. Guattari opposent la « machine de guerre » des nomades. Si le premier « se définit par la perpétuation ou la conservations d’organes de pouvoir » (*MP*, 441), la seconde est une fulguration. Son adversaire n’est autre que la structure, que l’agencement arborescent ou triangulaire.

    C’est dès lors la configuration groupale des guerriers nomades, des hordes et meutes qui se heurte à la sociabilité de l’Etat. « Les meutes, les bandes sont des groupes du type rhizome, par opposition au type arborescent qui se concentre sur des organes de pouvoir […] la machine de guerre répond à d’autres règles dont nous ne disons certes pas qu’elles valent mieux, mais qu’elles animent une indiscipline fondamentale du guerrier, une remise en question de la hiérarchie, un chantage perpétuel à l’abandon et à la trahison, un sens de l’honneur très susceptible, et qui contrarie, encore une fois, la formation d’Etat » (*MP*, 443).

L’exemple 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. Mais on réalise aussi que ces machines de guerre se retrouvent dans tout ce qui est au-dehors des états, selon deux directions. D’une part, « les grandes machines mondiales, ramifiées sur tout *l’œcumène* à un moment donné, et qui jouissent d’une large autonomie par rapport aux Etats » (*MP*, 445). Il en est ainsi « des organisations commerciales du type ‘‘grandes compagnies’’,» (*MP*, 445). D’autre part, « des mécanismes locaux de bandes, marges, minorités, qui continuent d’affirmer les droits de sociétés segmentaires contre les organes de pouvoir d’Etat » (*MP*, 445).

Mais ; pour quitter la question des groupes, avec cette opposition, entre le lisse-nomade et le strié étatique, se retrouve pour le savoir. G. Deleuze distingue de types de savoirs, de science. On retrouve lyotard sur ce point. D’une part, il y a la science de l’Etat, administrée dans les établissements d’enseignement et de recherche. Il s’agit de la « science royale » qui relève de l’espace strié, ordonné, mesuré. D’autre part, il y a la science « monade » La seconde se « répand par turbulence dans un espace lisse » (*MP*, 449), en « affecte simultanément tous les points » (*MP*, 449)

La science royale obéit à un « idéal de reproduction, déduction ou induction » (*MP*, 461) dont la « loi dégage précisément la forme constante » (*MP*, 461). Reproduire, en effet, « implique la permanence d’un point de vue fixe, extérieur au reproduit » (*MP*, 461). Ainsi cette science royale est-elle théorématique. Elle relève de la définition d’une loi générale : le *logos*. La conception même de la didactique se retrouve ici. Celle-ci transpose des savoirs « savants », issus d’une épistémologie de référence, en savoirs scolaires, destinés à leur inscription dans un référentiel d’apprentissage. Ces derniers, parce qu’ils impliquent une décontextualisation par rapport à leur cadre d’émergence, parce qu’ils aspirent à une certitude théorématique destinée à l’évaluation de leur acquisition/reproduction, parce qu’ils supposent une invariance, ne peuvent que relever du paradigme théorématique de la « science royale ».

En revanche, la science nomade, à l’inverse de toute reproduction, itération et 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. « On ne va pas d’un genre à ses espèces, par différences spécifiques, ni d’une essence stable aux propriétés qui en découlent, par déduction, mais d’un problème aux accidents qui le conditionnent et le résolvent […] le problème n’est pas un ‘‘obstacle’’, c’est le franchissement de l’obstacle, une pro-jection, c’est-à-dire une machine de guerre. C’est tout ce mouvement que la science royale s’efforce de limiter, quand elle réduit le plus possible la part de ‘‘l’élément-problème’’, et le subordonne à ‘‘l’élément-théorème’’» (*MP*, 448).

Aussi, avec la science nomade, s’il « y a encore des équations, ce sont des adéquations, des inadéquations, des équations différentielles irréductibles à la forme algébrique, et inséparables pour leur compte d’une intuition sensible de la variation. Elles saisissent ou déterminent des singularités de la matière au lieu de constituer une forme générale » (*MP*, 458). La science royale répond au *logos*, la nomade au *nomos*. La première se légitime par une cristallisation théorématique, aspirant au général, la seconde par une mise en problèmes données dans l’hétérogénéité et le provisoire (voire le contradictoire où naissent des tensions sporadiques)

**Le langage**

Mais revenons à la question de la violence et des formes. Un autre exemple, pour analyser la dissipation des formes chez les jeunes générations renvoie à la question du langage, à ce qui est parfois désigné par « le langage des cités ». Les sociolinguistes ont depuis longtemps observé les jeux d’opposition, souvent sociale, entre la forme-langue « générale », comme celle que transmet l’école, et celles « vernaculaires » pour reprendre le terme de W. Labov *[[6]](#footnote-6)*, ou « argotiques ».

Pourtant, on peut se demander si le « langage des cités » relève encore d’une forme-langue, comme cela était le cas pour l’argot, avec des invariants, des fonctions énonciatives, un système de corrélations codifiées signifiants/signifiés nécessaires à la désignation et au sens. Sur ce point les recherches de l’équipe Escol *[[7]](#footnote-7)* auprès de collégiens ont identifié une posture langagière particulière pour ceux en lourde difficulté. Ces derniers, en effet, ne parviennent pas à utiliser les mots comme un outil de réflexion et de sémiotisation des expériences vécues.

Pour reprendre le terme de B. Charlot, ils sont « imbriqués » dans l’épaisseur du langage, saturés de mots. S’ils ne cessent pas de « tchatcher », ils restent cependant dans une sorte de flou où la représentation et la distanciation propres à la forme verbale ─ le mot n’est pas la chose qu’il permet de désigner ─ ne fonctionnent plus. Leurs mots, c’est eux, c’est leur corps. (leur signal au sens animal)

 Les articulations qui sous-tendent le signe linguistique deviennent alors indécidables : le mot se boucle sur lui-même. Il vaut déjà pour son signifiant sonore, pour la façon de le « jacter » (to rap en anglais), et non pour sa fonction de renvoi à un signifié extérieur. Ici, la fonction référentielle de la langue, avec sa capacité à dénommer et objectiver des savoirs, qui se trouve affectée.

Celle-ci est substituée par une sorte d’autoréférence, limitée à la seule parole ─ et non plus la forme-langue ─ du locuteur enfermé sur ses propres mots insensés. A l’image de certains morceaux de rap où le mot n’existe qu’au titre d’un seul matériau phonématique, haché, syncopé, rythmé et « mitraillé » en scansions, voire en cris, cette parole n’a d’autre recours pour se faire entendre que des répétitions par lesquelles elle s’intensifie à partir d’elle-même et pour elle-même, tout en échappant à la forme stabilisée par le code commun propre à un système de corrélations signifiants/signifiés.

Or là aussi, on retrouve des analyses deleuziennes sur le mot et la langue. Le verbal, la forme verbale de la dénotation, telle que Saussure la théorisa, telle que Dukheim , avant, la préconisait « il faut que le langage de l’enseignant soit clair, précis, et l’idéal serait d’avoir pour chaque portion du réel un mot, et un seul » , n’échappe pas à la machine de guerre deleuzienne.

Pour Deleuze, dans un monde qui ne serait plus agencé par une grande instance extérieure, comme Dieu ou les Idées, qui transcenderait le mot et que, selon la tradition, le mot devait traduire, au titre d’un calque (au commencement le verbe était Dieu….), le mot nous fait croire qu’il représente une instance extérieure, mais il n’en est rien : c’est lui qui créé une instance extérieure à laquelle nous allons nous assujettir. Bref, le mot n’a pas sa fonction référentielle mais dit Deleuze « illocutoire ». Le mot est performatif de ce qu’il énonce, il créée ce qu’il énonce (et ne le représente pas)

C’est donc lui qui agence et ordonne le réel par ses propres énonciations. Il est « une carte et non pas un calque » (*MP*, 97-98). Cette capacité à ordonner, à agencer, correspond à ce que G. Deleuze et F. Guattari nomment « le mot d’ordre ». Il ordonne et légifère le monde qu’il profère.

    Le procès du mot d’ordre peut alors être dressé contre la pauvre maîtresse d’école. Celle-ci ne « s’informe pas quand elle interroge un élève, pas plus qu’elle n’informe quand elle enseigne » (*MP*, 93). Elle « ‘‘en-signe’’, elle donne des ordres, elle commande » (*MP*, 93). Le mot d’ordre fixe un agencement arbitraire et normatif pour lequel « l’unité d’une langue est d’abord politique » (*MP*, 128). Ainsi, « former des phrases grammaticalement correctes est, pour l’individu normal, le préalable de toute soumission sociale » (*MP*, 127).

Mais contre la Loi fixe de ce mot d’ordre, il existerait pour Deleuze et Guattarai une autre fonction du mot : la variation, qui consiste à fuir dans le langage, à tracer des lignes de fuite.

Deux traitements de la langue apparaissent ainsi, « l’un (le mot d’ordre) consistant à en extraire des contraintes, l’autre à la mettre en variation continue ». C’est un mot qui fuit ce que le mot d’ordre assigne. On fuit la forme ordponnée du verbal

Dès lors, un nouveau concept est avancé pour renouer avec l’aspect fuyant et déterritorialisant du mot d’ordre : le mot de passe. « Il y a des mots de passe sous les mots d’ordre. Des mots qui seraient comme de passage, des composantes de passage, tandis que les mots d’ordre marquent des arrêts, des compositions stratifiées, organisées. »

Et si, contre le mot d’ordre de l’école, de la maîtresse d’école, contre le mot d’ordre qui impose, qui fait planer une menace et qui correspond à la forme mot ou à la forme du langage dans sa fonction de loi verbale, les jeunes des cités, en fait fuyaient, utilisaient des mots de passe, composés d’intensités phonématiques, de sons ? de phonèmes ? si en fait ils pratiquaient des « mots de passe » ? Des intensités phonatoires S’ils transformaient le signifiant de la loi verbale en composantes de passages ? en musicalisant le mot D’ailleurs pour Deleuze, la musique, lorsqu’elle « met en variation continue toutes les composantes » (*MP*, 121), devient « un rhizome au lieu d’un arbre, et passe au service d’un continuum cosmique virtuel, dont même les trous, les silences, les ruptures, les coupures font partie » (*MP*, 121).

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). Plus de forme-mot, des intensités. 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…

**Le sujet**

Finalement, le dernier exemple concerne la question du sujet. Former un sujet, en effet, c’est assujettir, au sens littéral du terme, un jeune être inachevé en lui donnant une unité suffisante dans une « enveloppe » psychique, corporelle, sociale et culturelle. Cette unité répond aussi à une forme « idéalisée » qui gouverne l’entreprise éducative, à savoir un modèle donné de référence, comme le sujet-citoyen avancé par les Lumières. C’est le modèle de référence posé en haut du triangle. C’est la thèse de l’unification du Sujet vers le modèle avancé par tel ou tel grand récit, de Rousseau à la psychanalyse. Derrière c’est aussi le schéma de l’évolution individuelle du bébé qui va prendre conscience de son corps, s’unifier et unifier sa conscience. Bref, il y a toujours une forme déterminée qui modélise l’unité d’un sujet, une forme « molaire » et normative, le plus souvent accordée au sujet adulte occidental. A ceci se rajoute l’unité essentielle du sujet : la conscience de soi, de Descartes au stade du miroir lacanien.

Or, de nos jours, il est possible de remarquer la résurgence croissante de schèmes de dissociation *[[8]](#footnote-8)*, antithèse de toute forme unitaire.

Cette dissociation dans le monde adolescent se retrouve aussi dans des phénomènes proches de la transe que l’on reconnaît dans les raves, dans des situations de « folie collective », où, pour suivre le vocable à la mode, il faut « péter les plombs ». On pourra d’ailleurs se demander si les « émeutes des banlieues » ne relèvent pas aussi, dans une certaine mesure, d’une telle situation. La dissociation s’observe également dans la dilection pour les pseudonymes, à commencer les réseaux ludiques du net où il s’agit de créer un faux-moi, de fuir son identité réelle, de jouer à être un autre. La forme-sujet semble ainsi céder la place à des jeux de dissociations, où des individualités s’affirment en expérimentant une mise en altérité, faite de lignes de fuite qui évitent toute unité assujettissante, qu’elle soit sociale, psychologique ou même corporelle, à l’instar des étranges métamorphoses du body-art.

Cette résurgence se retrouve chez un auteur comme M. Maffesoli qui constate un

« retour de l’*orgie*, en tant que « passion » commune touchant tous les secteurs de la vie sociale et suscitant, ainsi, les effervescences ‘‘ex-tatiques’’, ces sorties de soi n’étant plus l’apanage de quelques-uns, mais bien le plus petit dénominateur commun en lequel tout un chacun et la vie collective en son ensemble pouvaient se reconnaître [[9]](#footnote-9) ».

On la retrouve aussi, de façon plus analysée, dans les travaux de G. Lapassade, notamment son précis de dissociation ou son ouvrage regards sur la dissociation adolescente, pour qui la dissociation, telle qu’elle avait été étudiée par P. Janet ou bleuler (spaltung) deviendrait une catégorie dominante (ce qui résulte d’une non mâitrise des passions), à tel point qu’elle finirait par devenir une norme.

Notons aussi que les conduites adolescentes, entre l’enfance et l’état adulte, sont parfois rapprochées du rite de passage tel que l’analysa A. van Gennep. Ce rite s’inscrit selon trois périodes : la « préliminarité », qui pourrait se comparer à l’enfance, la « liminarité » ou « période marge », qui constitue le rite en lui-même, où les novices sont initiés, puis le retour de ces derniers, alors nantis d’un nouveau statut d’adulte, à la société générale, la « postliminarité ». Les phénomènes de transe, de dissociation identitaire sont aussi centraux dans la « période de marge ». Pourtant, le rite est une forme : il est encadré par des aînés, marqué par une périodicité avec un début et une fin. C’est précisément cette double dimension qui semble levée dans les pratiques évoquées ici : il n’y a plus d’encadrement intergénérationnel par un aîné, ou périodique avec une « fin » clairement située, à l’image des « adulescents » qui semblent prolonger fort tard leur « liminarité » adolescente.

Bien évidemment, cette dissociation se retrouve au centre des analyses deleuziennes.

Le « jeu du monde a singulièrement changé, puisqu’il est devenu le jeu qui diverge. Les êtres sont écartelés, maintenus ouverts par les séries divergentes et les ensembles incompossibles qui les entraînent au-dehors [[10]](#footnote-10) ».

Tout l’ambiguïté de la posture deleuzienne se retrouve ici ; cette précédente citation relève d’un constat, mais aussi d’un impératif, voire d’un souhait puisque notre monde une fois dissocié, hétérogène, ne peut plus aspirer à une unité.

Fin des sujets-modèles uniques et dominants qui ont toujours tirés vers eux le sens de l’éducation. Ce n’est plus le sujet du cogito cartésien, celui de la raison kantienne ou du contrat rousseauiste, et aussi tir nourri contre la psychanalyse avec son sujet modélisé comme sujet de la névrose, mais devant vivre moins mal ses conflits intérieurs en appelant au Logos. C’est là où l’on comprend l’ouvrage de Deleuze et Guattari *l’anti-oedipe.*

*Pour en voir l’esprit :*

***Dia 6***

***« Nous comprenons maintenant notre relation à nos professeurs de lycée. Ces hommes, qui n'étaient même pas tous pères eux-mêmes, devenaient pour nous un substitut paternel. C'est pourquoi ils nous semblaient, même s'ils étaient encore très jeunes, si mûrs, si inaccessibles. Nous transférions sur eux le respect et les attentes tournés vers le père omniscient de nos années d'enfance… »***

**S. Freud, « Sur la psychologie du lycéen », 1914.**

***« Arrête ! Tu me fatigues ! Expérimente au lieu de signifier et d’interpréter ! Trouve toi-même tes lieux, tes territorialités, tes déterritorialisations, ton régime, tes lignes de fuite ! Sémiotise toi-même, au lieu de chercher dans ton enfance toute faite et ta sémiologie d’Occidental…* »**

**G. Deleuze, F. Guattari, *Mille***

***Plateaux*, 1980.**

Mais qu’est ce que le sujet doit expérimenter ?

La configuration est alors celle d’un « plan de consistance ». Partir du milieu, et non des cieux ou de l’essence tellurique. Ce plan, non dominé par un modèle-sujet, fait coexister et interagir les multiplicités, les traverse par des plis, des lignes enchevêtrées, où toute forme devient supplantée par des vibrations, par des forces, où se révèle et se libère le « micro », le moléculaire, l’imperceptible non encore formalisé. C’est le rhizome par opposition au triangle



Mais dès lors, avec ce rhizome qui pousse dans tous les sens, plus rien n’est déterminé. Alors on retroueva des thématiques sur le genre, le posthumanisme, où il n’y a que des devenirs multiples….

« Sur ce plan, non seulement se conjuguent des devenirs-femme, des devenirs-animaux, des devenirs-moléculaires, des devenirs-imperceptibles, mais l’imperceptible lui-même devient un nécessairement perçu, en même temps que la perception devient nécessairement moléculaire » (*MP*, 346).

On l’aura compris, le processus n’est plus de l’ordre d’une téléologie avec un objectif ou une finalité préprogrammée : tendre vers telle forme –sujet modélisée. Au lieu de la domination de l’objectif, c’est le processus de devenir, de transformation dirait Lyotard, qu’il faut poser. Peut-être va-t-on reconnaître ici le concept lapassadien d’« éducation tout au long de la vie », qui fut en son temps une révolution, alors que l’on envisageait l’éducation comme ayant un terme (l’âge de 20 ans) après lequel plus rien ne pouvait être fait.

Pour Deleuze et Guattari, il faut « arriver à des trous, des micro-intervalles entre les matières, les couleurs et les sons, où s’engouffrent les lignes de fuite, les lignes du monde, lignes de transparence et de section » (346). Ce sont ces lignes de fuite qui sont alors à suivre, dans leur enchevêtrement aléatoire, dans leurs circonvolutions et ritournelles.

Le sens même du projet deleuzien d’une schizo-analyse se rappelle ici : à savoir une analyse qui ne se réfère plus à une forme fixe, ou à un sujet prédéterminé par une unicité donnée, à commencer par le modèle œdipien, ou à une interprétation selon une « *image* du corps » (*MP*, 203) déterminée, mais qui cherche )à analyser les devenirs multiples, dissociés, que peut prendre un individu (pas un sujet) au grès du rhizome, sans modèle sujet fixe ou universel de référence. Le monde n’est plus sous la loi d’une universalité, mais il devient un *dividers*, avec des petites jurisprudences propres à chacun.

 

« faites rhizome, mais vous ne savez pas avec quoi vous pouvez faire rhizome, quelle tige souterraine va faire effectivement rhizome, ou faire devenir, faire population dans votre désert. Expérimentez » (*MP*, 307). Ainsi, « remplacez l’anamnèse par l’oubli, l’interprétation par l’expérimentation » (*MP*, 187).

C’est ici que se profile un nouveau sujet qui n’est plus celui de la névrose, soumis aux formes et normes culturelles édictées, mais un « schizo-sujet », pour lequel l’expérience de la schize aurait alors, selon G. Deleuze et F. Guattari, une vertu libératrice et créatrice.

Parce qu’il est affranchi de toute forme prédéterminée d’en haut, ce « schizo-sujet » retrouve aussi l’expérience de la transe, de la sortie de tout corps construit, en passant sans cesse d’une ritournelle à une autre, en se déterritorialisant selon une « Ur-ritournelle » où « il y faut le dieu Dionysos ou le grand Pan » (mp418). Son corps s’extrait alors des assignations culturelles, se décroche « des points de subjectivation qui nous fixent, qui nous clouent dans une réalité dominante » (*MP*, 198). C’est à cette condition qu’il devient possible, selon g. Deleuze et F. Guattari,

d’« arracher la conscience du sujet pour en faire un moyen d’exploration, arracher l’inconscient à la signifiance et à l’interprétation pour en faire une véritable production » (*MP*, 198).

Ceci « n’est assurément ni plus ni moins difficile qu’arracher le corps à l’organisme » (*MP*, 198). Tel est le corps labile du schizo-sujet, non « grammaticalisé » : le corps sans organes (le corps de pan des origines, artaud, cotard) . Celui-ci, parce qu’il n’est « peuplé que par des intensités » (*MP*, 202), est une « matière intense et non formée, non stratifiée » (*MP*, 189). Ce corps en transe se retrouve, par exemple, dans « l’expérimentation de drogue [qui] a marqué tout le monde, même les non-drogués » (*MP*, 304). Cette expérimentation change « les coordonnées perceptives de l’espace-temps, [fait] entrer dans un univers de micro-perceptions où les devenirs moléculaires prennent le relais des devenirs animaux » (*MP*, 304).

Ainsi, à propos d’Henri Michaux, « la drogue fait perdre les formes et les personnes, fait jouer les folles vitesses de drogue et les prodigieuses lenteurs d’après-drogue [[11]](#footnote-11) » (*MP*, 348). C’est dès lors une ligne qu’il faut suivre, sorte de pli et d’ambivalence de ce corps dionysiaque, en forces et non en forme, entre potentiel créateur et folie, entre critique et clinique, à l’image du livre de Louis Wolfson, *Le Schizo et les langues*, ou encore des œuvres d’A. Artaud. Le « problème n’est pas de dépasser les frontières de la raison, c’est de traverser vainqueur la déraison : alors on peut parler de ‘‘bonne santé mentale’’, même si tout finit mal » (*CC*, 32-33).

C’est le règne de la flexibilité… soyons schizos

Pour revenir aux jeunes*,* nombreux sont les contre-exemples qui pourraient contredire ces précédentes observations. Pourtant, celles-ci n’en constituent pas moins des indicateurs de nouveaux agencements, de nouveaux rapports qui ne sont plus subordonnés à une forme unitaire et prédéterminée, que ce soit au niveau de la sociabilité et du groupe, du langage, et au-delà du savoir, ou du sujet. Ce phénomène semble concerner en fait la grande majorité de ce qu’on nomme parfois les « culture juvéniles ». Ces dernières ont pendant longtemps été pensées comme une forme particulière, constituée dans un rapport d’opposition au regard d’autres formes culturelles. Ainsi en-t-il été de la « contre-culture », lieu d’une contestation générationnelle, culturelle et politique adressée aux modèles institués, représentés par une classe plus âgée et souvent dominante. Or cette figure ne semble plus de mise. En nous permettant de citer ici une notion que nous avions dégagée à propos d’une enquête sur les pratiques de tag et le monde « hip-hop », la « contre-culture » est désormais remplacée par une « transe-culture *[[12]](#footnote-12)* ». Par ce dernier terme, nous entendons, chez les jeunes, une autre façon de se positionner que dans et par une forme, fût-elle « contestataire ». Pour eux, il s’agit bien plus de refuser toute forme construite, de se mettre constamment hors de soi, de tracer des lignes des lignes de fuite, de se faufiler entre les mailles de toute structure. Ainsi, loin de baliser un territoire clos, les tagueurs ponctuent-ils de leurs traces illisibles un itinéraire aléatoire, sans but, nomade, jamais programmé à l’avance.

Ainsi les lieux de prédilection des danseurs de hip-hop ou des amateurs de graff sont-ils des espaces indéterminés dont la topologie est toujours marquée par le passage et « l’entre » : halls de gare, entresols de parkings, zones ni publiques, ni privées.

Dans ces lignes de fuite, l’idée d’une matière à (in)former ou d’un sujet à conformer cède le pas à des flux individuels, qui intensifient eux-mêmes leur propre matériau à certains moments. Telles sont les explosions compulsives des tags qui, en se superposant, en s’intensifiant, affirment un nouveau genre graphique. Il en va de même pour les espaces de danse hip-hop, souvent un carré au milieu d’un hall de passage, où chacun, même débutant, peut entrer et improviser des figures dont l’itération et les reprises donnent une consistance et une allure particulières aux énergies individuelles qui s’y déploient.

Continuons notre démarche inspirée par Deleuze et revenons au champ de la violence. Nous y avons trouvé, dans les approches habituelles le concept de forme. Mais les lignes de fuite que nous avons suivies, pour le groupe, le langage et le sujet, révèlent une intersection ou commence à rendre consistant un nouveau concept qui s’oppose à celui de la forme, qui déclôture les formes au profit d’intensités nomades.

**De la forme à la force**

A l’image du passage de la « contre-culture » à la « transe-culture », ce basculement de la forme au profit de nouveaux rapports peut paraître très emblématique de notre époque actuelle, dite « postmoderne ». De fait, la Postmodernité se solde par « la fin des grands récits », à savoir des grandes formes théoriques et idéologiques qui sous-tendaient auparavant la culture et ses institutions. Mais, c’est là, de façon générique de tout mon précédent développement sur G. Deleuze et F. Guattari, qu’il faut trouver une critique radicale de la forme *[[13]](#footnote-13)*, plus exactement de toute conception fondée sur l’hylémorphisme matière-forme. Pour ces auteurs, il s’agissait comme nous l’avons vu de récuser tout système de domination. Ainsi ne pouvaient-ils que s’en prendre à l’idée d’une forme prédéterminée, moule imposé en extériorité aux « individus-matière », visant à les modeler. Pourtant, et non sans paradoxe, cette critique a désormais une valeur d’analyseur pour aborder ce qu’elle a contribué à instaurer, à savoir ce qui s’est substitué à la forme. Qu’est-ce qui a pris la place de la forme ?

En partant notamment de l’exemple de la peinture, depuis l’époque classique au XXe siècle, G. Deleuze et F. Guattari identifient différents agencements de la forme, dont le plus problématique et décisif serait pleinement révélé par l’art « contemporain ». Il n’est plus alors question d’une matière à informer, en respectant des cadres donnés de représentation, mais de peindre des forces, de présenter un « matériau-forces », des variations d’intensités déployées à partir de leur propre immanence, sans avoir de compte à rendre à un moule-forme externe et préalable.

Avec cette conception intensive, la dualité matière-forme cède la place au couple matériau-forces : il « ne s’agit plus d’imposer une 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 [[14]](#footnote-14) ». Ici, on ne part plus d’une forme externe, toujours « grammaticalisée » par la culture, qui imposerait sa configuration à une matière amorphe, mais de forces internes, « pré-individuelles », qui vont tracer des lignes de fuite, dérouler des flux d’intensités. Ceux-ci, à un seuil donné, prennent une consistance, se croisent avec d’autres lignes de fuite, d’autres individualités. Ils se singularisent alors par une sorte d’ensemble mou et hétérogène auquel ils donnent naissance, sans pour autant céder à l’unicité de la forme, à son uniformité. « Ce qui rend un matériau de plus en plus riche, de plus en plus consistant, c’est ce qui fait tenir ensemble des hétérogènes, sans qu’ils cessent d’être hétérogènes [[15]](#footnote-15) ».

On dira que le mouvement ne va plus d’une forme extérieure, pré-conçue et posée en haut du triangle, vers une matière à former, mais de forces individuelles déployées en lignes de fuite vers un matériau hétérogène qui, arrivé à seuil donné d’intensités, trouve une consistance. Les exemples préalablement avancés ne font pas appel à une autre configuration. Le sujet en formation, le sujet de la forme unificatrice, est devenu une individualité en intensités hétérogènes.

La question de la violence, notamment en milieu scolaire, peut dès lors être considérée, de façon non exclusive d’autres lectures, sous l’angle de ce nouveau rapport qui n’est plus fondé sur des jeux de formes éventuellement en conflit (formes de l’école contre formes des jeunes), mais sur une opposition beaucoup plus fondamentale : celle de forces immanentes et individuelles pouvant s’intensifier et trouver des points de consistance hétérogènes, et de formes transcendantes, stables et unificatrices.

A la forme scolaire, à la forme verbale du discours enseignant, à la forme sociale de l’institution, à la forme idéalisée du sujet à former, les jeunes concernés n’opposent pas d’autres formes qui seraient les leurs. Ils passent entre toute forme, contournent, diffèrent, comme les attitudes dilatoires des élèves s’invectivant entre eux dès que l’enseignant commence son cours. Ce qu’ils opposent, ce sont des constantes lignes de fuite, des dérobades, des flux de forces allant parfois jusqu’à s’intensifier dans le passage à l’acte, où prennent consistance des individualités qui se scandent par un état de crise. C’est bien ici que se souligne pleinement la proposition deleuzienne d’un « schizo-sujet [[16]](#footnote-16) » nomade, morcelé, qui serait affranchi de toute forme stable et sédentaire, de toute uniformité.

Il faut rappeler que cette proposition était une critique du modèle de la névrose, issu de la psychanalyse : les forces et flux pulsionnels sont contrecarrés par les interdits œdipiens que le sujet introjecte ─ le « surmoi » ─ au titre de contentions liées aux formes culturelles et morales du « principe de réalité ». Ce serait précisément cette contention qui, en empêchant toute satisfaction pulsionnelle immédiate ─ la jouissance ─, engagerait le désir, alors né d’une impossibilité d’assouvissement, sur les voies de la symbolisation, à savoir l’accès aux formes langagières et culturelles. La « libération » des forces pulsionnelles, qu’on peut associer au couple matériau-forces, le refus de toute contention par les formes œdipiennes ne font que suspendre ce principe pour en affirmer un autre. Il s’agit de la levée de toute forme de régulation ou d’encadrement des flux, de la jouissance immédiate substituée au désir et à ses médiations symboliques.

Il n’est guère exagéré de constater que ce nouveau principe correspond exactement à l’économie actuelle, parfois qualifiée de « néolibérale », avec ses stratégies pour que les formes « surmoïques » qui modelaient et contrôlaient auparavant le sujet s’estompent afin de laisser la place à un insatiable individu consommateur voulu sans entraves. C’est d’ailleurs peut-être ainsi que ce qui a remplacé ces formes est désormais à chercher dans les prothèses technologiques, devenues elles-mêmes un marché, comme les caméras de surveillance. Or de telles stratégies seront d’autant plus efficaces que ceux qu’elles visent auront été dépossédés de la conscience critique qui permettrait de les débusquer. La boucle est redoutable, car les conditions d’accès à la pensée critique, à savoir une pensée de synthèse qui travaille à cerner les limites d’un système ou d’une situation donnée, relèvent d’une mise en forme, et non plus en forces. C’est en cela que la proposition du « schizo-sujet », livré aux flux de ses forces libérées de toute forme externe, semble déjà se solder par la fin de même de toute possibilité d’être un sujet à former.

L’émergence d’un nouvel agencement, qui ne serait plus celui de la forme mais celui de la force, ne peut qu’interroger sa compatibilité avec l’institution scolaire. Certes, ce n’est pas un hasard si de nombreux théoriciens de « l’éducation informelle » (les acquis d’expérience, l’autodidaxie, l’éducation tout au long de la vie…) ou des *cultural studies* se réfèrent à la pensée de G. Deleuze et F. Guattari. Mais la question se pose tout autrement pour l’éducation instituée, à savoir formalisée dans un dispositif unifié, inséparable du principe même de la forme : forme scolaire, formes de transmission, formes de savoirs, formes du sujet à former… La problématique est de taille. En effet, d’un côté, les institutions éducatives ne peuvent s’ouvrir à « l’informel » qu’au prix d’un paradoxe qui revient soit à formaliser d’emblée celui-ci ─ comme on le fait parfois en « scolarisant » le rap ou le graff ─ et le fausser ou le nier ainsi, soit à disparaître elles-mêmes. De l’autre, envisager de proposer de formes, que ce soit sur un mode autoritaire ou non, à des élèves qui sont dans un autre fonctionnement, en l’occurrence celui de l’intensité et du couple matériau-forces, s’apparente plutôt à un vœu pieux.

Pourtant, un axe peut être envisagé. Il ne s’agit ni de former des forces qui résistent à toute forme, ni de forcer des formes qui se dissiperaient alors, mais déjà de donner à ceux qui sont dans ces nouveaux agencements en lignes de fuite, en intensités individuelles, une possibilité de comprendre ce qu’est le régime de la forme, et donc de pouvoir y accéder, tout comme le contraire pour l’institution. De fait, la question de la violence à l’école a toujours une double direction : violence, certes symbolique, de l’institution qui cherche à imposer des formes à des élèves qui ne sont plus « en forme » ; violence « intensive », et souvent réelle, des élèves « en forces » qui ne peuvent plus accéder à l’idée d’être formés, puisque la forme n’a plus aucun sens pour eux. C’est précisément lorsqu’on permet aux élèves de donner une intelligibilité à l’agencement matière-forme, tout comme à l’institution scolaire de quoi comprendre celui matériau-forces, que ces deux couples peuvent prendre un sens et ne plus être vécus sur le mode du déni, ou même de la menace dont l’angoisse engendre la violence. C’est aussi alors, entre une école qui ne pense que la forme, et des élèves qui ne vivent que les forces, que le jeu de dupes peut être levé.

Pour imaginer ce qui pourrait paraphraser une réponse deleuzienne : reporter toutes les solutions au concept de forme (trouver des formes adaptées), concept lui-même assez impensé, c’est rester dans du théorématique. C’est toujours s’appuyer sur une image de la pensée, celle de l’hylémorphisme. Confronter le concept de forme à celui de forces qui lui est antithétique, trouver la tension entre les deux, c’est être dans le problématique. Or être dans le problématique, c’est aussi le moyen de donner une intelligibilité au couple formes/forces, c’est voir la tension qui s’y joue. C’est peut-être là que l’école pourra penser autrement les phénomènes des élèves qui ne lui donnent pas sens, et que les élèves pourront aussi comprendre ce qui relève de la forme, de forces.

Bien évidemment, on retrouvera ici un débat : ce qu’on nomme l’éducation à l’autonomie.

Pour certains, l’autonomie ne peut se concrétiser qu’aptrès un passage à l’hétéronomie : ce sera kant avec la minorité et la majorité

Pour d’autre, elle ne peut s’opérer qu’en délitant la forme scolaire, à l’instar de Summerhill, neill, de lahire (l(autonomie est un hommage à la dépersonnalisation du savoir et du pouvoir) ou de ce que décrivent J. Zask, nathalie Heinich, Jérémie Vandenbunder à propos des écoles supérieures d’art.( oplus de cadre cours, des ateliers, flexibilité des horaires…..)

On peut penser que ce débat a un bon avenir à l’heure des nouveaux réseaux, des tices, des e-learning qui permettent un décloisonnement radical de la forme scolaire, mais que la forme scolaire semble nécessaire pour ceux en minorité…. La configuration du rhizome intalle-t-elle une autonomie, ou suppose-t-elle que l’autonomie soit déjà acquise ?

Mais pour deleuze, que veut dire être dans le problématique ? C’est apprendre et penser, et apprendre à penser selon deleuze, mais sur un mode qui est celui des tensions et de l‘hétérogène.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

Fin des deux premières conférences sur deleuze (le texte suivant est un brouillon, comme le précédent, mais ce qui suite, je n’ai pas encore travaillé)

Qu’est-ce qu’apprendre ? Deleuze cite l’exemple de l’apprentissage de la natation. « Le mouvement du nageur ne ressemble pas au mouvement de la vague ; et précisément les mouvements du maître-nageur que nous reproduisons sur le sable ne sont rien par rapport aux mouvements de la vague que nous n’apprenons à parer qu’en les saisissant pratiquement comme des signes » (*DR*, 35). Dans ce sens, apprendre ne peut signifier s’approprier un objet de savoir absolu, invariant et certain. C’est bien plutôt rencontrer des signes qui renvoient toujours à d’autres signes, dans un univers aussi infini que disparate. Le monde des signes, de renvois à c’est le monde de l’hétérogène.

Il s’agit alors de s’affronter au paradoxe inhérent à l’hétérogénéité du signe, aux écarts et renvois infinis que celui-ci instaure sans cesse. Ce paradoxe, à suivre *Différence et répétition*, est le lieu de ce que Deleuze nomme le problématique. Ce problématique, noyau de l’apprentissage et de la pensée, est traversé par les Idées. Mais à l’inverse de la conception héritée des grecs, celles-ci ne sont pas des entités abstraites et inamovibles, mais des noyaux de problèmes, des bifurcations, des divergences, de tensions. On pourrait dire qu’il s’agit alors de ce que Deleuze nomme des tenseurs. Apprendre c’est vivre le conflit même de la pensée lorsqu’elle se confronte à l’impensé qui la déstabilise, mais qui ne peut se résoudre. Les problèmes, écrit G. Deleuze, sont les Idées mêmes » (*DR*, 210), puisque les signes « font problème » (*DR*, 213).

Il est alors question d’un « ‘‘accord discordant’’ qui exclut la forme d’identité, de convergence » (*DR*, 250), qui exclut toute résoluition vers une réponse promise et unique. Cette hétérogénéité, qui ne peut être résolue ou subordonnée à une solution unique qui obérerait toute pensée du problématique, suppose un « para-sens » (*DR*, 250), un paradoxe opposé à l’unicité du bon sens commun. C’est un dérangement.

Donc, on ne part plus d’un objet, d’une image stable vers laquelle devrait tendre la pensée, mais d’une force de recherche que deleuze situe déjà dans l’inconscient. A l’inverse de la conception du manque, que l’on a déjà chez platon (on désire parce que l’objet désiré manque), le désir (l’ics) selon Deleuze, « apparaît non pas comme une puissance de négation, ni comme l’élément d’une opposition, mais bien plutôt comme une force de recherche, questionnante et problématisante, qui se développe dans un autre champ que celui du besoin et de la satisfaction » (*DR*, 140-141). Cette « force de recherche » est ce qui gouverne l’apprendre : l’instance problématique de l’inconscient que vont déjà exprimer « l’Idée et ‘‘l’apprendre’’ » (*DR*, 248). Ainsi, il n’est plus question d’envisager une représentation, mais une présentation : « la présentation de l’inconscient, non pas la représentation de la conscience » (*DR*, 248).

On voit toute la rupture avec la tradition : alors que la pensée, l’apprentissage étaient considérées comme des modes de représentation (le monde est ma représentation), et que cette notion de représentation fonde par exemple la psychologie (ou la socio durkheimienne), ici, il ne s’agit plus de re-présenter, mais de présenter directement des situations problématiques, et ceci sans solution.

G. Deleuze peut alors évoquer l’exemple du « nouveau théâtre » (*DR*, 248), qui est celui « des multiplicités, qui s’oppose à tous les égards au théâtre de la représentation, qui ne laisse plus subsister l’identité d’une chose représentée, ni d’un auteur, ni d’un spectateur […] mais théâtre de problèmes et de questions toujours ouvertes, entraînant le spectateur, la scène et les personnages dans le mouvement réel d’un apprentissage de tout l’inconscient dont les derniers éléments sont encore les problèmes eux-mêmes » (*DR*, 248). Il s’agit, au travers de cet apprendre, d’affranchir l’inconscient problématique « de la représentation » (*DR*, 251) et de le rendre « digne et capable d’une présentation pure » (*DR*, 251).

Mais cette question de la présentation occulte même le savoir, qui est toujours une chose représentée. En fait, pour deleuze, le savoir c’est un problème solutionné, et la solution occulte le processus même du problématique, elle résout, enlève ce qui fait penser : le tenseur, la tension. G. Deleuze précise que « la représentation et le savoir se modèlent entièrement sur les propositions de la conscience qui désignent les cas de solution : mais ces propositions par elles-mêmes donnent une notion tout à fait inexacte de l’instance qu’elles résolvent ou dénouent » (*DR*, 248). En vérité, « l’Idée n’est pas un élément du savoir, mais d’un ‘‘apprendre infini’’, qui diffère en nature du savoir » (*DR*, 248). Pour G. Deleuze, à l’instar de la phénoménologie hégélienne subordonnée à « l’idéal du savoir comme savoir absolu » (*DR*, 215), le Savoir ne concerne que le résultat de l’apprendre, que « la calme possession d’une règle des solutions » (*DR*, 214). Il occulte l’apprendre, se substitue à celui-ci pour imposer une « image dogmatique de la pensée » (*DR*, 217). La pensée est alors écrasée « sous une image qui est celle du Même et du Semblable, mais qui trahit au plus profond ce que signifie penser » (*DR*, 217).

En ne pouvant ni être cadré par une méthode, ni résolu par l’unicité ou l’homogénéité d’un savoir-solution [[17]](#footnote-17), l’apprendre se révèle comme un processus problématique, non intentionnel : une « aventure de l’involontaire » (*DR*, 215). Il s’agit d’envisager d’une « pensée qui naît dans la pensée, l’acte de penser engendré dans sa génitalité » (*DR*, 217), bref une pensée qui est elle-même *un apprendre à penser.* Là est l’axe central, où l’on retrouve un apprendre intensif, non intentionnel, une force problématisante qui s’autogénérerait au lieu de se couler dans une méthode et des représentations.

Ainsi, les « traits d’une image moderne de la pensée » (*QPh*, 54) auraient trois caractères : le renoncement au rapport vérité-pensée, une « simple » possibilité de penser sans recourir au Je cartésien, à un modèle du cogito, la reconnaissance d’un « Impouvoir » de la pensée (*QPh*, 55) où celle-ci « se met à avoir des rictus, des crissements, des bégaiements, des glossolalies, des cris, qui l’entraînent à créer, ou à essayer » (*QPh*, 55).

« Si la pensée cherche, c’est moins à la manière d’un homme qui disposerait d’une méthode que d’un chien dont on dirait qu’il fait des bonds désordonnés » (*QPh*, 55). En fait, « la pensée revendique ‘‘seulement’’ le mouvement qui peut être porté à l’infini » (*QPh*, 40). Ce mouvement infini qui « est à la fois ce qui doit être pensé, et ce qui ne peut pas être pensé » (*QPh*, 59).

Il faut donc intégrer une pensée problématique, multiple, divergente, faite de tenseurs, de contradictions. C’est déjà par un paradoxe que Deleuze définit cette pensée. On se souvient que la philsophie avait annoncé le couple de l’analyse et de la synthèse, et finalement, à la suite de kant : la pensée (raison) est synthèse.

Comment appliquer une règle de synthèse à l’hétérogène, au problématique, au tenseur qui ne cesse de diverger ? C’est là que Deleuze introduit un élément paradoxal, dont le titre épouse lui-même son propre objet : la synthèse disjonctive.

Il s’agit d’une synthèse qui ne procède pas par un rassemblage des éléments en un tout homogène, qui ne fédère pas des séries différentes, mais « qui répartit les séries divergentes » (*LS*, 203-204) sur le principe du « ou bien ». Cette synthèse disjonctive est intégrative, non des convergences, mais des divergences hétérogènes. Elle ne se solde plus par la négation d’une voie au détriment d’une autre, effet d’un « ou bien » contre un autre. Mais elle signifie l’affirmation de plusieurs voies, la positivité paradoxale d’un « ou bien » maintenu avec un autre « ou bien », sans cause sous-tendant une exclusion à venir et sans effet sélectionné, sans la menace de l’unicité obligée d’un « bon choix ». Il faut laisser tendus des éléments réunis dans un même ensemble, à l’image du paradoxe.

Dès lors « tout se fait par résonance des disparates, point de vue sur le point de vue, déplacement de la perspective, et non par identité des contraires » (*LS*, 205). Or le procédé de cette « disjonction synthétique affirmative » (*LS*, 204) consiste « dans l’érection d’une instance paradoxale, point aléatoire à deux faces impaires, qui parcourt les séries divergentes comme divergentes et les fait résonner par leur distance, dans leur distance » (*LS*, 204).

Cette synthèse disjonctive, mue à partir d’un « point aléatoire », suspend toute solution, comme par exemple pourrait l’être dans la téléologie hégélienne un retour à l’unité d’un moi réconcilié avec lui-même, avec Dieu ou l’Absolu. Dans le même mouvement, elle congédie toute posture exclusive.

Elle pose la disjonction comme une affirmation paradoxale où il ne s’agit pas de choisir une voie contre une autre, mais de se laisser emporter par leur bifurcation, de porter attention à la problématique de la friction entre deux pôles : partir du milieu, du différenciant, du tiers entre tout système binaire.

Elle consiste plutôt à voir déjà en quoi à chaque fois au moins deux agencements, et non plus un seul, sont possibles, en quoi ils se différencient et frayent leurs pré-individualités respectives à partir d’un tenseur problématique, au milieu.

Ce qui importe n’est pas la réponse, impossible résolution des contraires, mais la question que ces derniers posent, la tension qu’il animent. On retrouve ici les orientations de la problématologie de m fabre et m meyer : un savoir non plus de réponses, mais des questions Au-delà, ce qui est mis en doute n’est rien d’autre que la situation problème, dès que celle-ci est conçue comme selon l’issue d’une réponse unique

Un indicateur pour saisir ce problématique : la case vide.

Aussi trouve-t-on chez deleuze dans son article A quoi reconnaît-on le structuralisme, une description fine de ce problématique avec la notion, autre formulation de la béance qui surprend, de « case vide ou d’objet = x).

Toute culture se fonde sur des interactions langagières, des séries de langages, comme ceux du *muthos* et du logos , comme ceux des différentes recherches.

Pour les structuralistes, il faut et il suffirait de retrouver la structure latente de chaque langage, la façon par laquelle chaque langage s’organise et se différencie d’un autre. Cette structure correspond à une grille, avec des agencements en série des signifiants, toujours marqués par un principe bianire (signifiant/signifié….)

On pourrait penser au jeu du taquin ou du pousse-pousse : séries de lettres, oraganisation binaire (hor/verti)

M O T

A I

S E C

Mais on constate que cette grille ne fonctionne que par une case vide, qui permet d’agencer les séries de mots, de les différencier, tout en pouvant jamais être capturée part une série verbale. J’aurai beau former un mot, la case vide réapparaîtra toujours à côté.

On mesure la critique, la structure ne fonctionne que par un élément problématique qui la constitue et la menace. Ce vide génère toute la structure, c’est le problématique. Celui-ci met en oeuvre à l’infini des séries verbales, mais leur résiste toujours. Ce qui importe ici, ce n’est pas comment régler le vide, comment le combler, puisque c’est impossible, mais plutôt quels sont les types de rapports au vide qui se sécrètent dans les multiples agencements de la structure. Ces rapports au vide ou au problématique traverseraient tous les langages, marqueraient à tel ou tel moment des organisations discursives particulières, des systèmes de pensée spécifiques, mais toujours mobiles.

Il est « le lieu d’une question » (*ID*, 263). « C’est parce qu’il se *confond* avec son espace de déplacement que le phallus, comme objet virtuel, précise G. Deleuze dans *Différence et répétition*, est toujours désigné à la place où il manque par des énigmes et des devinettes » (*DR*, 141, souligné par nous).

    .Si « la place vide n’est pas remplie par un terme, ajoute G. Deleuze, elle n’en est pas moins accompagnée [….] sans être occupée ni remplie. Le *sujet* est précisément l’instance qui suit la place vide » (*ID*, 266). Ce vide, du même coup, n’est plus un manque pour le sujet qui peut l’investir en l’interrogeant, du moins en l’accompagnant.. G. Deleuze rappelle ainsi la parole de M. Foucault pour qui le vide « n’est rien de plus, rien de moins, que le dépli d’un espace où il est enfin à nouveau possible de penser » (*ID*, 266). On pourrait dire que le vide, loin d’être un manque, apparaît comme le don d’un nouvel espace affranchi de l’épreuve du désir. Pour reprendre les propos foucaldiens que cite G. Deleuze, il « *ne creuse pas un manque ; il ne prescrit pas une lacune à combler* » (*ID*, 266). Ce vide ne peut dès lors avoir la négativité d’un travail de l’absence ou du deuil, à savoir la négativité qui fonde le désir. Au contraire, il est remplacé par une force de connaissance et de questionnement, par un devenir. Sa relation au sujet est celle d’un mobile perpétuel qui invite à être accompagé.

Bien évidemment, le propre de ce vide, c’est ce qui échappe toujours au séries verbales, ce qu’elles ne peuvent dire, ce qui les met en tension : on reconnaîtra ici le propre de l’art, et notamment de la musique.

D’ailleurs, selon *Mille plateaux*, la nouvelle musique synthétisée « rend audible le processus lui-même, la production de ce processus » (*MP*, 424) où le devenir-son est musique. Ainsi devrait-il en être pour la philosophie qui doit, comme le synthétiseur, « rendre mobile la pensée » (*MP*, 424), en faire une force et non plus une forme.

Je ne vais pas développer ce point, mais l’art est ainsi ce qui « fait voyager la pensée ». L’art n’a pas de réponse unique, toute œuvre est polysémique. En revanche, l’art pose toujours une question, et l’on retrouve ici la notion de « didactique critique » que dévbeloppe b. A Gaillot en AP :

« Aborder la didactique [des arts plastiques] sur le mode *critique*, écrit celui-ci, c’est intégrer le paramètre de l’aporie. Affirmer, c’est s’exposer à détruire [[18]](#footnote-18) ». Ainsi faut-il « mettre au jour et faire jouer les paradoxes qui sous-tendent toute séquence scolaire, comme moyen de trouver une intelligibilité de la relation qui s’établit au fil des instants dans le vécu unique d’une situation d’expression [[19]](#footnote-19) ». La situation envisagée par cet auteur est celle d’un espace « de mise en réseau de ‘‘données’’(de l’ordre du visible, et/ou de l’ordre du dicible) dont la simple juxtaposition [...] s’offrirait à être organisée par chacun des individus-élèves dans un continuum de signification singulier, sorte d’appropriation cursive qui, sans se mettre nécessairement en mots, organiserait la perception en une configuration qui contribuerait à constituer l’expérience de chacun [[20]](#footnote-20) ». C’est ainsi que cette expérience se donne comme une expérience non seulement individuelle, mais aussi valable pour toutes les individualités qui peuvent ainsi s’entre-préhender, à l’infini, dans des intensifications de la pensée, des lignes de fuite, des plis et déplis.

Peut-être dans cet exemple que donne l’art comme lieu de pensée de l’hétérogène, d’un problématique sans réponse, faut-il voir ce que certains collègues , comme a kerlan, un changement du paradigme de référence de l’école. Pour A. Kerlan, après le paradigme positiviste, de la science positive qui s’est imposé comme modèle de pensée (une réponse unqiue), faut il voir l’émergence d’un nouveau paradigme à l’heure postmoderne l’émergnce d’un nouveau paradoigme qui serait « esthétique » ?

Mais on voit une nouvelle relation qui s’établit : ne plus résoudre, ramener sur l’unicité d’une bonne solution, mais accompagner le vide, le problématique.

C’est là où l’on trouve le rôle de l’enseignant : celui-ci n’a plus à assigner une vérité normative, ni à agencer les activités de ses élèves vers une bonne réponse pré-programmé ; il a à accompagner, à être lui-même un nomade qui fait voyager la pensée. La formule se comprend ainsi :

« Nous n’apprenons rien avec celui qui nous dit : fais comme moi. Nos seuls maîtres sont ceux qui nous disent ‘‘ fais avec moi’’, et qui, au lieu de nous proposer des gestes à reproduire, surent émettre des signes à développer dans l’hétérogène » (*DR*, 35).

Les maîtres que fustige Deleuze sont les professeurs ou chefs d’école » (*QPh*, 77) qui transmettent, comme les grands prêtres,le savoir officiel de l’état, la science d’état. « De beaucoup de livres de philosophie, on ne dira pas, précisent G. Deleuze et F. Guattari, qu’ils sont faux, car ce n’est rien dire, mais sans importance ni intérêt, justement parce qu’ils ne créent aucun concept, ni apportent une image de la pensée ou n’engendrent un personnage qui vaille la peine. Seuls les professeurs peuvent mettre ‘‘faux’’ dans la marge ».

En revanche, dans son article *« Il a été mon Maître »*, publié en 1964 en hommage à Jean-Paul Sartre qui venait de refuser le prix Nobel, G. Deleuze précise sa conception des « bons » maîtres. « Nos maîtres ne sont pas seulement les professeurs publics, bien que nous ayons grand besoin de professeurs » (*ID*, 109). Ils sont ceux « qui nous frappent d’une radicale nouveauté, ceux qui savent inventer une technique artistique ou littéraire et trouver des façons de penser correspondant à notre *modernité* » (*ID*, 109). Ainsi se situe le génie de J.-P. Sartre « qui savait inventer le nouveau »

D’un côté, « le professeur public », monde du *Paidagogos*; de l’autre, le « penseur privé » qui crée, invente, avec « un grain de révolution permanente » (*ID*, 111), où il devient possible de reconnaître ceux qui, à l’image de Sartre, inventent du nouveau. Ce sont les privés, non investi par l’état, lieu des « professeurs publics ». Ainsi, les « ‘‘penseurs privés’’, d’une certaine manière, s’opposent aux ‘‘professeurs publics’’. Même la Sorbonne a besoin d’une anti-Sorbonne, et les étudiants n’écoutent bien leurs professeurs que quand ils ont aussi d’autres maîtres » (*ID*, 110).

On mesure les effets de ces mutations : nous ne pouvons plus penser comme avant, et si apprendre à penser reste l’objectif de toute éducation (jamais rempli), c’est une autre posture qui s’impose. La vérité, ce que cherche la pensée, n’est plus comme on l’a cru une unité au bout d’un cheminement, à la fois collectif et individuel. Elle n’est plus le but de la téléologie du progrès. Non, elle n’est plus soumise aux lois supposées d’un universel. le monde n’est pas universel, mais pluriversel, l’univers est devenu un dividers. Notre siècle deleuzien nous met et met nos institutions éducatives, mais aussi nos formes instituitionnelles, à l’épreuve de l’hétégénité,fde la fin de toute forme unique, triangulaire, avec des temporalités différentes. Cette hétérogénéité est celle que nous révèle deleuze, et qui nous force à imaginer d’autres procédures que l’unité de la forme scolaire. Comment penser désormais, comment penser sans le beaume salutaire d(‘un grand récit qui nous asisgnerait la promesse d’une unité, d’une solution ? Et pourtant, il faut bien penser, apprendre à penser : c’est là le but de toute éducation

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. Nous renvoyons ici à notre enquête sur les pratiques de tag :

BOUDINET, G., *Pratiques tag. Vers la proposition d’une « transe-culture »*, Paris, L’Harmattan, coll. « Arts, Transversalité, Education », 2002. [↑](#footnote-ref-4)
5. Pour continuer cette citation : mais « l’espace lisse lui-même […] est une multiplicité de ce type, non métrique, acentrée… » [↑](#footnote-ref-5)
6. LABOV, W., *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris, Editions de Minuit, 1993. [↑](#footnote-ref-6)
7. CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y., *Ecole et savoirs dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992. [↑](#footnote-ref-7)
8. Nous renvoyons ici aux nombreux travaux de G. Lapassade en Sciences de l’éducation, dont :

LAPASSADE, G. (textes réunis par) , *Regards sur la dissociation adolescente*, Paris, Anthropos, 2000. [↑](#footnote-ref-8)
9. *Ibid*. [↑](#footnote-ref-9)
10. DELEUZE, G., *Le Pli. Leibniz et le baroque*, op. cit., p. 111. [↑](#footnote-ref-10)
11. Toutefois, loin de toute apologie, G. Deleuze et F. Guattari précisent  : au « lieu que les trous dans le monde permettent aux lignes du monde de fuir elles-mêmes, les lignes de fuite s’entourent et se mettent à tournoyer dans des trous noirs, chaque drogué dans son trou… Enfoncé plutôt que défoncé » (*MP*, 348-349). [↑](#footnote-ref-11)
12. BOUDINET, G., op. cit., pp. 181-190. [↑](#footnote-ref-12)
13. Notons que G. Deleuze reprend la conception de la modulation, opposée à celle du moule, avancée par G. Simondon. Si la critique de forme parcourt toute l’œuvre de G. Deleuze (notions de rhizome, d’espace lisse, de corps sans organes…), nous renvoyons ici plus particulièrement au chapitre « De la ritournelle », in :

DELEUZE, G., GUATTARI, F., *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie 2.*, Paris, Editions de Minuit, 1980.  [↑](#footnote-ref-13)
14. Ibid., p. 406. [↑](#footnote-ref-14)
15. Ibid. [↑](#footnote-ref-15)
16. DELEUZE, G., GUATTARI, F., *Capitalisme et Schizophrénie, L’anti-Œdipe,* Paris, Editions de Minuit, 1972. [↑](#footnote-ref-16)
17. Sur ce point, si l’approche deleuzienne postule un conflit, la violence du « noochoc », celui-ci ne peut être rabattu sur le « conflit cognitif » qui, dans les stratégies pédagogiques, reste focalisé sur une résolution de la situation-problème, sur une solution déterminée. [↑](#footnote-ref-17)
18. Ibid, p. 227, souligné par l’auteur. [↑](#footnote-ref-18)
19. Ibid., p. 228. [↑](#footnote-ref-19)
20. Ibid., p. 273. [↑](#footnote-ref-20)