



HAL
open science

Sans héritage ni dette constituante : quelles voies pour une médiation critique du patrimoine à l'École ?

Jean-François Nordmann

► **To cite this version:**

Jean-François Nordmann. Sans héritage ni dette constituante : quelles voies pour une médiation critique du patrimoine à l'École ?. 2013. <hal-03569079>

HAL Id: hal-03569079

<https://hal.science/hal-03569079v1>

Submitted on 12 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Texte (remanié et augmenté) de la communication au PREAC
« Patrimoines et diversité / La fabrique d'un patrimoine partagé »
(Cité de l'Architecture et du Patrimoine, 28 nov. 2012)

*Sans héritage ni dette constituante :
quelles voies pour une médiation critique du patrimoine à l'École ?*

L'objectif de cette contribution est de réfléchir de façon critique à la mise en jeu d'une certaine figure du « patrimoine » à l'École et de suggérer que les élèves pourraient être engagés à développer de tout autres liens à ces événements historiques et ces œuvres d'art du passé qui s'y trouvent mobilisés ou convoqués au titre de ce « patrimoine ». J'irai jusqu'à évoquer ici la nécessité ou la désirabilité d'une « dépatrimonialisation » au sens d'une rupture avec cette figure bien spécifique du patrimoine, avec ses représentations associées d'« héritage » et de « dette constituante », et à évoquer cette rupture comme un avenir possible et nullement utopique pour l'École — quoique cette perspective ne paraisse pas aujourd'hui socialement ou socialement à l'ordre du jour, et cela pour des raisons qui sont à examiner et interroger de près. Je ne m'en tiendrai pas toutefois seulement à présenter ce point de vue ou cette interprétation critique générale, mais j'essaierai de réfléchir aux modalités concrètes d'enseignement et de médiation qui pourraient accompagner le développement d'un nouveau type de liens au passé et aux œuvres du passé, en l'opposant aux modalités d'enseignement et de médiation qui ont cours aujourd'hui dans notre École et par lesquelles elle met en œuvre son rapport singulier au patrimoine.

Je procéderai en deux temps :

- I. J'essaierai d'abord de dégager et analyser cette figure singulière du patrimoine à l'École en tant qu'héritage et dette constituante, en la liant à ce que j'appellerai de façon générale « *configuration d'assujettissement* » et en évoquant les deux types de pratiques pédagogiques qui y apparaissent particulièrement liées, à savoir celles de l'analyse et du commentaire ;
- II. J'envisagerai ensuite la possibilité d'un affranchissement de cette figure du patrimoine sur le fond d'une rupture plus générale avec la « configuration d'assujettissement », et je me demanderai quelles autres modalités d'accès au passé et aux œuvres du passé pourraient alors venir à se mettre en place.

I. La figure du patrimoine à l'École comme héritage et dette constituante

Tout d'abord, il me semble qu'il faut bien distinguer plusieurs sens du mot « patrimoine », et relever qu'il y a bien au moins deux sens relativement neutres ou neutralisés du terme où l'on n'entend plus particulièrement la signification attachée à sa lettre et son étymologie mêmes, qui renvoient à l'idée d'un héritage ou d'un legs venu du père. Selon le premier de ces sens neutres ou neutralisés, le « patrimoine » désigne simplement un

ensemble de restes, de vestiges ou de traces du passé dont on considère qu'ils demandent à être « sauvés » de la destruction et conservés, protégés, pour le présent et pour l'avenir, généralement à des fins de mémoire ou d'histoire, et cela sur la base d'une conscience ou d'une prise de conscience aiguë — et facilement consensuelle — de la grande fragilité et vulnérabilité de ces restes, vestiges ou traces et de l'irréversibilité de leur perte éventuelle. L'École n'ignore évidemment pas ce sens, qui est d'usage commun, et qu'on trouve par exemple à l'œuvre dans le dispositif spécifique d'« éducation au patrimoine » de 2002, qui invite les élèves à « adopter » un élément de patrimoine (un monument, un édifice, un jardin, un quartier, un chantier archéologique, un site naturel...) et à « devenir “détenteurs” à la fois de la mémoire de l'élément choisi et de son devenir », prenant « conscience de leur responsabilité de citoyens face à ce patrimoine qu'ils apprennent à protéger voire à réhabiliter »¹.

Il est ensuite un second sens, également neutre ou neutralisé, du mot « patrimoine » qui est lui aussi d'usage commun et qui est sans doute encore bien plus fréquemment attestable dans l'École que le sens précédent : en ce second sens, le « patrimoine » vient désigner des œuvres ou des productions achevées du passé (monuments, édifices, œuvres d'art, textes littéraires ou philosophiques, documents d'archives...) qui se trouvent de fait avoir été bien conservées et transmises jusque là — et ne sont donc pas à l'état de simples restes, vestiges ou traces — et qui, par leur double valeur à la fois en tant qu'œuvres (même si nous ne leur attribuons plus particulièrement de valeur aujourd'hui) et en tant que documents ou témoignages du passé, méritent qu'on les conserve et les transmette aux générations présentes et futures. C'est suivant ce sens que les œuvres « patrimoniales » viennent se différencier des œuvres « contemporaines » ou liées à la création contemporaine.

Mais il est un troisième sens bien distinct (qui est celui qui va ici principalement nous retenir) où l'École fait usage du terme de « patrimoine » en lui associant non seulement la représentation de l'héritage et du legs qui nous vient du père (ou des pères), mais aussi — dans une surcharge axiologique singulière — la détermination complémentaire de cet héritage comme un élément fondamental et fondateur pour l'existence même, individuelle aussi bien que collective, des sujets. C'est ce sens qu'on peut attester — parmi de nombreux exemples qu'on pourrait citer — quand les programmes d'histoire de l'école élémentaire peuvent déclarer expressément, ou en tout cas pouvaient encore déclarer expressément, en 1985, que « la connaissance de *notre héritage historique*, l'assimilation du *patrimoine politique et culturel de la France*, la découverte des *richesses de notre peuple et de notre pays* sont *indispensables à la formation du citoyen français* » (je souligne²), quand le programme de français de la classe de 6^{ème} se reconnaît comme tâche, dix ans après, en 1995, de donner accès aux élèves aux « *référénts culturels fondamentaux* » et plus spécifiquement aux « *textes fondateurs qui ouvrent à l'héritage du passé* », ou quand le programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales de 2003, encore en vigueur aujourd'hui, déclare que « la forme de la dissertation n'est rien moins que désuète ... < et > doit être

¹ Cf. Circulaire du 22 avril 2002, « Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école - Chartes pour une éducation au patrimoine “Adopter son patrimoine” », « Charte pour une éducation au patrimoine », § 1, « Une philosophie d'action : “Adopter son patrimoine” » (B.O. n° 18 du 2 mai 2002). On remarquera que ce premier sens permet de penser un processus d'« adoption » du patrimoine qui produit un renversement et même une inversion de l'ordre de la filiation associé à la représentation originelle du « patrimoine » comme héritage paternel. Il apparaît cependant que ce dispositif d'éducation au patrimoine ne s'en tient pas à ce seul premier sens du patrimoine, mais active en même temps — et non sans tensions — le troisième sens qu'on explicitera un peu plus loin (cf. *infra*, note 6).

² Toutes les mises en italiques que l'on trouve dans les citations données dans le texte de cette contribution sont de mon fait.

assumée et défendue comme le patrimoine non négociable de l'enseignement philosophique élémentaire ». Et c'est ce sens qui est encore attestable chaque fois que, sans mobiliser nécessairement expressément les notions mêmes de « patrimoine » et d'« héritage », les textes de programmes ou d'instructions font jouer les qualificatifs de « fondamental », de « fondateur », de « majeur »... en les appliquant aux textes, aux auteurs, aux œuvres, aux événements et figures historiques donnés à étudier à l'École. Dans un concentré significatif de formulations qui tiennent en moins de quinze lignes, le décret de 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences vient ainsi prescrire, au titre de la 5^{ème} compétence (« La culture humaniste »), l'acquisition par les élèves d'« une connaissance des textes *majeurs* de l'Antiquité » (ces textes étant immédiatement identifiés : « l'Iliade et l'Odyssée, récits de la fondation de Rome, la Bible ») ainsi qu'« une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques *majeures* du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) »³, et cela juste après avoir précisé que l'enseignement de l'histoire devra pour sa part assurer que les élèves acquièrent des repères concernant « *les événements fondateurs caractéristiques de l'histoire de l'humanité* » ainsi que « les périodes et les dates principales, *les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France*, < reliés > à l'histoire du continent européen et du monde ». Plus généralement encore, on pourrait montrer comment c'est sous cette figure du « patrimoine » que l'École peut venir à présenter non seulement les œuvres artistiques et culturelles et les événements et personnages du passé, mais tout l'ensemble des savoirs (notamment scientifiques) et des valeurs (notamment morales et civiques) qu'elle assigne et s'assigne dans sa tâche de transmission. La circulaire du 25 août 2011 relative à l'instruction morale à l'école primaire vient ainsi déclarer qu'il s'agit de « transmettre *les principes essentiels de la morale universelle*, fondée sur les idées d'humanité et de raison » en préconisant que cette transmission se fasse entre autres par « la voix et l'exemple des maîtres ».

Mais peut-on expliciter plus précisément ce nouveau sens et cette nouvelle figure du « patrimoine » à l'École ? Il me semble qu'on peut proposer d'en relever au moins les six traits caractéristiques suivants :

1°) Comme on l'a déjà évoqué, le « patrimoine » ainsi entendu ne désigne plus simplement ce dont on se trouve disposer de restes, de vestiges, de traces... ou de documents et témoignages du passé, et qu'on juge devoir conserver pour les générations présentes et futures. Mais il vient à désigner un véritable *héritage* ou *legs* qui non seulement *nous vient* du passé, mais nous *est donné* par lui. Ce « patrimoine » est ainsi un bien que nous recevons sur le mode d'un « don » — et sans qu'il soit nécessaire de se représenter que ce don nous soit *intentionnellement adressé*. Nous n'avons plus de fait de difficulté à penser aujourd'hui que l'héritage de ce patrimoine puisse n'être précédé d'aucun testament, à la différence de ces représentations du monde religieuses et mythologiques où le Dieu ou le héros d'origine adresse toujours expressément son testament — et à l'intention de toutes les générations futures — en même temps que son legs.

2°) Le bien qui nous est ainsi donné par le passé n'est pas un bien mineur et secondaire, qui vient en complément ou en supplément, il est au contraire un bien « majeur », constitutif ou constituant, aussi bien pour chaque individu que pour l'ensemble de la

³ Le « patrimoine » apparaît ici entendu à la fois au second et au troisième sens qu'on a évoqués. L'évocation du « patrimoine contemporain » cesse d'être paradoxale dès lors qu'on se représente collectivement être pris dans un régime d'historicité accélérée et ne pas pouvoir manquer d'être un objet de mémoire, d'histoire et d'héritage — voire d'héritage fondateur... — pour l'avenir.

collectivité. Et il l'est non seulement en tant qu'appui, support, base, socle... sur quoi la vie de chacun et de tous peut venir prendre appui et se déployer, mais il l'est aussi et peut-être d'abord en tant qu'il est porteur ou donateur de sens (voire de sens ultime) pour toutes les existences. C'est ainsi qu'à cette figure du patrimoine s'avère régulièrement associée la singulière représentation suivant laquelle sa réception et son appropriation *élèvent* les sujets à quelque *plan supérieur voire suprême* où ils accèdent, avec l'Art, l'Histoire, la Culture, mais aussi avec la Science, la Rationalité, la Moralité, la Civilisation..., à quelque chose comme une « *essence* », une « *fin dernière* » et un « *destin* » de « *l'humanité* » qui les arrachent à l'ordre de ce qui ne resterait sans cela qu'une « simple vie », « immédiate », « animale », « corporelle »...

3°) Ce bien constituant et fondateur semble toujours s'assortir d'une obligation ou d'une dette fondamentale en retour, qui appelle à une certaine forme de « fidélité » commandant sa préservation (et si possible son enrichissement, sa fructification) ainsi que sa transmission aux générations qui suivront, mais qui enjoint aussi et peut-être avant tout d'être « *à la hauteur* » du legs ainsi reçu, autrement dit d'être — et de se rendre — capable de s'élever à ce plan de l'« essence » et du « destin » de « l'humanité ». C'est en ce sens que cette figure du patrimoine à l'École apparaît également porteuse d'une *dette fondamentale et fondatrice*.

4°) Cette double détermination d'un don et d'une dette tous deux fondateurs ou constituants vient à être encore renforcée par la représentation associée que l'héritage vient du père et se fait sous le signe du père. Dans nos horizons de représentations machistes, patriarcalistes et « phallogocentristes », le père est en effet celui qui donne non pas seulement les biens qui font vivre — le patrimoine —, mais toujours aussi en même temps le nom — le patronyme — et, avec le nom, le sens — à la fois essence et devoir-être. Il est, autrement dit, celui qui donne toujours et indissociablement *la vie, le sens et la Loi*, tandis que le « patrimoine » ne viendrait désigner que le simple support nourricier et protecteur pour la vie — pour une vie restant simplement dans l'ordre du « vital » et de l'« organique ».

5°) Il faut encore relever — et c'est un point important auquel on ne prête sans doute pas en général suffisamment d'attention — que le « patrimoine » ainsi entendu, quelle que puisse être sa valeur fondamentale et fondatrice *a priori*, demande cependant toujours l'accord et l'acceptation exprès du sujet qui le reçoit⁴, et ceci comme pour tout héritage ou donation⁵. Par conséquent, l'héritier ou le légataire du patrimoine, à l'École comme ailleurs, doit être et rester toujours un sujet libre — ou qui dispose d'une certaine forme de liberté —, ayant et gardant l'option de refuser le legs.

6°) Enfin, le patrimoine est *générateur de communauté* — et d'une forme de communauté bien spécifique — pour tous ceux qui le reçoivent et se l'approprient : bien loin d'une communauté de contractants, il s'agit d'une *communauté d'héritiers* et plus précisément de *filis* et de *frères héritiers* qui se partagent les biens, le nom et la Loi du père, et vont en faire la base et l'horizon de leur existence et de leur « identité »⁶. Il s'agit en d'autres termes d'une *communauté d'origine, d'essence et de destin*, qui se représente comme

⁴ Cet accord et cette acceptation ne mettent pas en cause l'ordre de la filiation, de sorte qu'on ne pourra pas dire de l'héritier de cette sorte de patrimoine qu'il en est l'« adoptant ».

⁵ Cf. *Code Civil*, articles 932-938.

⁶ « L'éducation au patrimoine éveille aux formes artistiques et culturelles, à partir de la découverte de l'environnement quotidien. Inscrivant cet apprentissage dans une *compréhension de notre héritage*, elle participe *fondamentalement* à la *structuration de l'identité culturelle des individus* » (circulaire du 22 avril 2002, « Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école - Chartes pour une éducation au patrimoine "Adopter son patrimoine" », B.O. n° 18 du 2 mai 2002).

détentrices d'un être et d'un devoir-être fondateurs et, à ce titre, se vit aussi en général comme douée d'une position exceptionnelle lui permettant de s'arroger, explicitement ou implicitement, des droits supérieurs par rapport aux autres communautés. Il n'est ainsi évidemment pas fortuit qu'à la figure du « patrimoine » vienne immédiatement s'associer celle de la « nation » et de sa grandeur, de son rayonnement, etc., dont on pourrait relever tant d'occurrences dans nos programmes jusqu'à notre programme actuel d'histoire pour le cycle des approfondissements de l'école élémentaire (2012), qui entend constituer « la base d'une culture commune » à partir d'une « liste de *repères indispensables* » constituant autant de « jalons de l'histoire nationale », de « l'homme de Tautavel » à « Charles de Gaulle » en passant par « Jules César et Vercingétorix », « Alésia », « le baptême de Clovis », « le couronnement de Charlemagne », « Hughes Capet roi de France », « Saint Louis », « Jeanne d'Arc », « François Ier », « Henri IV et l'édit de Nantes », « Louis XIV », « Richelieu », « la prise de la Bastille », etc. Il n'est pas fortuit de même que, dans une version de la nation élargie à l'Occident, on puisse voir préciser, dans un document d'accompagnement (« Pour une approche globale de l'histoire au collège », 2008), que le programme d'histoire de la classe de 3^{ème} porte sur les « succès extraordinaires des sociétés européennes et nord-américaines » (en même temps il est vrai que sur leurs « crises profondes ») depuis 1914 et commenter ce thème en énonçant, dans une formulation d'allure hégélienne exorbitante dans un programme d'histoire, que « *Le monopole désormais perdu du gouvernement de l'histoire* laisse la place à de nouvelles expressions de la diversité des sociétés humaines dans < le > contexte de < la > mondialisation ». Et certes, on pourrait objecter que le temps est révolu, dans notre École, d'un chauvinisme hexagonal ou d'un occidentalisme exclusif, et que les programmes insistent désormais régulièrement sur la dimension mondiale en déclarant que c'est au *patrimoine mondial*⁷ ou au *patrimoine de l'humanité*⁸ que les élèves doivent accéder : il n'en reste pas moins que le monde (humain) ou l'humanité reste alors constitué(e) comme une essence et un destin et que s'y articulent des partitions, des hiérarchisations et des exclusions métaphysiques entre homme et animal bien sûr, mais aussi entre ceux des hommes qui sont à la hauteur de ce patrimoine et de cette humanité (et sont vraiment dans l'histoire, la culture, la civilisation...) et ceux qui ne le sont pas.

Ces six traits : don du passé, don constituant, dette constituante en retour, figure paternelle-patriarcale porteuse de l'idée d'une donation conjointe de vie, de sens et de Loi, acte libre d'acceptation et d'appropriation de l'héritage, institution d'une communauté d'essence, d'origine et de destin —, ces six traits apparaissent assez aisément attestables même s'ils ne se laissent parfois lire qu'à un détour de phrase ou entre les lignes des programmes et textes officiels : ils nous semblent en tout cas caractéristiques de cette figure singulière du patrimoine qui est mise en œuvre à l'École.

Mais comment comprendre le fonctionnement de cette figure singulière ? C'est là où j'introduirai une hypothèse, déjà présentée par ailleurs⁹, qui consiste à soutenir que l'École

⁷ Cf. la formulation déjà citée plus haut du décret de 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences (5^{ème} compétence), selon laquelle les élèves doivent acquérir « une connaissance d'œuvres (...) majeures du *patrimoine* français, européen et *mondial* (ancien, moderne ou contemporain) ».

⁸ Cf. par exemple le Préambule de l'arrêté relatif à l'« Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts » (B.O. n° 32 du 28 août 2008) : « Son objectif < de l'enseignement de l'histoire des arts > est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à *l'histoire du monde*. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art *de l'humanité* ».

⁹ Cf. notamment « L'École et la crise des "configurations d'assujettissement" », communication présentée au Colloque International AECSE *Crise et/en éducation* (2011), Nanterre, récupéré le 8 mars 2013 du site : <http://www.colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=K9645> ; à paraître en 2013 dans une version augmentée dans la revue *Le Télémaque*.

fonctionne et continue de fonctionner aujourd'hui encore comme une certaine « *configuration d'assujettissement* » dont la figure du patrimoine constitue l'un des éléments particuliers. Mais que peut-on entendre par « *configuration d'assujettissement* » ? On désignera par là, de façon générale, un ensemble de représentations et de pratiques qui vise à produire ou former des sujets *constitués au plus profond d'eux-mêmes par leur assignation à une Loi* qui — à la fois et dans le même temps — *se donne à eux comme un commandement supérieur et inconditionnel et comme un principe essentiel et fondateur*. Double visage donc, d'une part de l'impératif catégorique s'imposant sans appel aux sujets, et d'autre part de la source constituante à la fois de vie et de sens pour chaque individu comme pour l'ensemble du collectif. Notre École — « moderne », « éclairée », « républicaine »... — fonctionnerait comme une telle configuration d'assujettissement au sens donc d'assignation à une telle Loi transcendante et constituante. Et plus précisément, ce fonctionnement se nouerait autour du projet central, nodal, de la formation du sujet « *autonome* » — « autonome » au sens étymologique et consacré par la tradition philosophique depuis Kant, à savoir d'un sujet qui reconnaît ou doit reconnaître, dans l'intériorité de sa conscience ou de sa raison, la nécessité, le bien-fondé et la valeur de l'impératif catégorique et de la Loi supérieure à laquelle il se soumet, cette Loi prenant dès lors le visage d'une Loi naturelle, morale, rationnelle ou civilisationnelle suscitant son acceptation profonde et son désir actif et volontaire. C'est pourquoi il n'y a pas contradiction entre ce projet d'« assujettissement » et la perspective « émancipatrice » par laquelle on définit généralement notre École, avec son horizon de production d'un sujet « libre », réflexif, critique et rationnel, capable de penser par lui-même, juger par lui-même et agir par lui-même : bien au contraire, il faut fondamentalement que soit formé ce sujet « libre » et critique pour qu'il puisse se reconnaître assigné ou mieux puisse s'auto-assigner lui-même à la Loi supérieure et transcendante qu'il reconnaît dans son for intérieur.

On comprend en quoi le patrimoine au troisième sens qu'on a vu peut être l'un des éléments de cette « configuration d'assujettissement » qui sous-tend — ou sous-tendrait — l'ensemble du projet éducatif de notre École. Dès lors qu'ils sont présentés comme un héritage constituant sur le mode du « grand », du « majeur », du « fondateur »..., les textes littéraires, les œuvres d'art, les événements et personnages du passé — mais aussi les démonstrations mêmes des sciences ou les valeurs de l'éducation morale et civique — fonctionnent ou fonctionneraient bien sur le mode de cette Loi supérieure ou transcendante qui enjoint les sujets à se porter — et à rester toujours — à leur « hauteur », et cela « en toute autonomie », c'est-à-dire après avoir fait par eux-mêmes les expériences leur permettant d'éprouver, reconnaître et confirmer leur valeur supérieure.

Et l'on saisira peut-être mieux, dans cette perspective, l'importance primordiale qui est attribuée dans notre École aux deux pratiques de *l'analyse* et du *commentaire* en tant que voies de médiation et d'appropriation de toutes les formations — et particulièrement des textes et des œuvres — qui relèvent de ce « patrimoine ».

Il est frappant de voir comment, sous le terme d'analyse littéraire ou artistique, le travail mené ou prescrit à l'École consiste souvent simplement à relever, dans un texte ou dans une œuvre, un petit nombre de traits caractéristiques, relatifs à son thème, à sa composition, à la nature de ses éléments constitutifs, à sa signification, aux intentions présumées de son auteur..., et reste ainsi « à la surface » de ce texte ou de cette œuvre traité(e) finalement comme un simple support objectif et informationnel dont on n'interroge pas du tout le processus d'élaboration à partir des expériences ordinaires, ni le cas échéant le processus de création s'il s'agit d'une production créatrice. L'arrêté de 2008 relatif à l'Organisation de

l'enseignement de l'histoire des arts, souvent célébré (et non sans raison) comme une avancée décisive pour le décloisonnement et la dé-hiérarchisation des différents genres artistiques et l'extension considérable de la notion d'« art », n'en continue pas moins ainsi de définir l'« étude des œuvres » comme un travail d'analyse procédant à partir d'un repérage ou d'une identification d'aspects tels que « formes », « techniques », « significations » et « usages » — et, plus précisément, « genre » de l'œuvre, « composition », « matériaux », « techniques instrumentales », « significations », « fonction », « destination », « utilisation »... —, les « significations » elles-mêmes restant comprises en termes très déconcertants (s'agissant d'œuvres d'art) de « message », de « code », de « signifiant / signifié », de « décodage », de « décryptage »...¹⁰ Le contact direct et la « rencontre, sensible et réfléchie » avec les œuvres, par ailleurs si fortement préconisés dans l'arrêté, s'achèvent ainsi paradoxalement dans une analyse qui reste — ou tout cas peut rester — simplement descriptive, informative, formelle et historico-culturelle, et ne s'arrime pas ni ne donne lieu à une expérience approfondie de l'œuvre. Mais cette apparente contradiction s'éclaire me semble-t-il si on comprend que c'est du « patrimoine » au troisième sens que relèvent les textes et œuvres qui sont donnés à étudier et qu'ils sont toujours, explicitement ou implicitement, présentés aux élèves comme étant déjà *a priori* des textes ou des œuvres « majeurs » et « fondateurs » dont la valeur n'est plus à établir et démontrer objectivement, mais seulement à ré-éprouver subjectivement. C'est ainsi que le Préambule du même arrêté de 2008 peut déclarer, à propos des « œuvres d'art de l'humanité » (cf. supra, note 8), que « l'enseignement de l'histoire des arts est là pour *en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité* ».

L'exercice du commentaire, quant à lui, va bien plus loin que celui de l'analyse, et il est même reconnu, dans ses formes les plus poussées comme celle du commentaire philosophique, comme l'un des genres avec lesquels s'accomplit la formation de la réflexivité et de l'esprit critique. Le commentaire en effet autorise et — bien plus encore — appelle et requiert une mise à l'épreuve d'un texte auquel il s'agit d'adresser, après examen approfondi, non seulement toutes les questions qu'on veut, mais toutes les objections qu'on peut. Mais ce questionnement et cette mise en question critique conduisent pourtant finalement toujours à ce moment où le commentateur — élève ou enseignant — en vient à reconnaître ce dont il ne s'était pas rendu compte au départ, à savoir que le texte avait en fait déjà répondu à ses objections ou qu'il en avait déjà montré à l'avance l'inadéquation. Il reste dès lors à la conclusion de confirmer cette valeur de « grand texte » ou de texte d'« auteur majeur » qui avait déjà été énoncée ou suggérée au départ¹¹, tandis que le travail même de pensée et d'écriture qui est générateur du texte reste finalement hors d'accès et de portée du commentateur, qui en retour n'interroge pas non plus ni ne vient à mettre profondément en question ses expériences et élaborations spontanées d'expériences.

Les genres *princeps* (pourrait-on dire) de l'analyse et du commentaire s'avèrent ainsi profondément cohérents — c'est du moins l'hypothèse qu'on pourrait avancer — avec la figure de ce « patrimoine » que l'École entreprend de transmettre (ou de produire et reproduire) en tant que configuration d'assujettissement.

¹⁰ Cf. l'arrêté relatif à l'« Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts » (B.O. n° 32 du 28 août 2008), I. (« Dispositions générales »), 2 (« Organisation »), section « Etude des œuvres ».

¹¹ Cf. le texte de présentation du programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales de 2003, II, 2 : « L'étude d'œuvres des *auteurs majeurs* est un élément constitutif de toute culture philosophique. Il ne s'agit pas, au travers d'un survol historique, de recueillir une information factuelle sur des doctrines ou des courants d'idées, mais bien d'enrichir la réflexion de l'élève sur les problèmes philosophiques par une connaissance directe de leurs formulations et de leurs développements *les plus authentiques* ».

Pour terminer sur cette interprétation de l'École comme configuration d'assujettissement et sur le lien entre patrimoine au troisième sens et assujettissement, on fera complémentaiement deux brèves remarques, l'une d'ordre descriptif, l'autre d'ordre évaluatif

¹²

Tout d'abord, en appui de l'idée avancée plus haut que la figure du patrimoine comme héritage constituant dans la double modalité du don et de la dette ne forme que l'un des éléments particuliers de la configuration d'assujettissement, on relèvera qu'une convergence profonde peut apparaître entre la mise en œuvre de cette figure du patrimoine et de nombreux autres traits caractéristiques de l'École. On se contentera ici d'en citer trois :

1°) l'attachement très profond à une relation pédagogique où l'enseignant non seulement reste presque constamment en position magistrale-directive (même lorsqu'il fait entrer ses élèves dans des démarches « actives » de « situations-problèmes », de « projets », etc.), mais où il fait de la reconnaissance par ses élèves du bien-fondé de cette position magistrale-directive — et finalement de la reconnaissance de son *autorité* — un acte et un objectif essentiels de leur éducation et formation ;

2°) le mode de présentation des savoirs (et notamment des savoirs scientifiques), qui n'hésite pas souvent, au mépris de toute conscience épistémologique critique, à en faire des propositions transcendantes, porteuses d'une connaissance vraie voire ultime du monde, et entièrement coupées par ailleurs des processus d'expérience ordinaire et de connaissance spontanée des élèves ;

3°) la mise en œuvre d'une instruction morale et civique qui travaille finalement à produire des sujets *moraux* et *républicains*, reconnaissant fondamentalement *la nécessité et le bien-fondé de lois supérieures* qui s'imposent à tous, aussi bien dans les domaines des relations inter-individuelles que dans le domaine social et politique, ou encore, pour reprendre la formulation explicite qu'on trouve dans le décret de 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences (6^{ème} compétence, « Les compétences sociales et civiques »), à produire des sujets qui « < comprennent > que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages *dont le respect s'impose* ».

Sur le plan évaluatif maintenant, on relèvera que, malgré ce que peut laisser entendre le terme même d'« assujettissement », il ne semble pas qu'on puisse comprendre la configuration d'assujettissement *seulement* ni même *d'abord* comme une entreprise d'asservissement et d'inféodation des sujets, même si elle est sans doute associée le plus souvent à de telles entreprises au niveau social et politique. Pour le dire rapidement, la configuration d'assujettissement, en assignant les sujets à une Loi supérieure, ne viserait pas à les *dominer*, mais bien plutôt à les *protéger*, et à les protéger d'eux-mêmes autant que des autres, en venant contenir et inhiber ou réprimer quelque *mauvais fond naturel, originaire et irréductible de désirs irrationnels, de passions ou de pulsions* qu'ils porteraient en eux et d'où pourraient toujours, à tout moment, venir remonter et déferler la violence, la barbarie et le chaos. En somme, et ce point est évidemment décisif, la configuration d'assujettissement viserait en fait foncièrement *le bien des sujets* — et à la fois leur bien individuel et leur bien collectif. Et certes, elle n'y réussirait pas bien, engendrant même et peut-être structurellement des frustrations et des ressentiments propres à alimenter justement ce fond de désirs, de passions ou de pulsions ainsi par suite qu'un irrémédiable « mal-être dans la civilisation », mais tous, tout en reconnaissant qu'elle engendrerait ainsi des effets pervers, ne s'accorderaient pas moins à y reconnaître quelque chose comme un *moindre mal*, justifié ou justifiable par sa capacité à prévenir au moins le basculement dans des degrés trop élevés de

¹² Pour plus de précisions, cf. le texte déjà cité, « L'École et la crise des “configurations d'assujettissement” ».

violence et de sauvagerie. Et telle serait l'une des raisons majeures pour lesquelles il demeurerait encore aujourd'hui, malgré les apparences, un consensus si étendu et profond concernant l'École et la forme même qu'elle doit conserver : le consensus dériverait en fait d'un accord sur les fins éducatives et, au-delà, « civilisationnelles », c'est-à-dire sur la reconnaissance partagée du besoin et de la nécessité de produire des sujets ultimement assujettis ou assignés à des Lois transcendantes.

II. Une perspective de rupture avec la configuration d'assujettissement et avec la figure du patrimoine comme héritage constituant

Je me demanderai dans cette seconde partie s'il est possible de s'affranchir de la configuration d'assujettissement — à quoi serait donc suspendue, selon l'hypothèse présentée ici, la mise en œuvre de la figure du patrimoine comme héritage constituant à l'École — et, si tel est le cas, si l'on peut se représenter quelle forme pourrait alors venir à prendre, dans la nouvelle École, le rapport au passé, à l'histoire, à l'art, à la culture... et quels types de pratiques de médiation pourraient venir à y être associés.

Je relèverai tout d'abord que l'affranchissement de la configuration d'assujettissement peut apparaître comme une perspective bien réelle, et qui n'a rien d'utopique ni d'idéal. On peut même sans doute considérer que certaines des pratiques mises en œuvre ou préconisées par certains acteurs, enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs..., mais aussi certaines des pratiques mises en place et prescrites par l'institution elle-même (par exemple avec le développement des IDD, des TPE, du nouveau genre de l'« écriture d'invention », de certains dispositifs d'éducation artistique et culturelle : ateliers de pratiques, interventions d'artistes, résidences d'artistes...) vont en ce sens, quoique sans doute — et c'est tout le problème — d'une façon qui reste ponctuelle ou partielle et se met seulement en tension et contradiction avec le régime dominant et persistant de l'assujettissement ou de l'assignation à des figures de transcendance. Et certes, l'affranchissement et la sortie effective de la configuration d'assujettissement ne demanderaient sans doute rien de moins qu'une rupture décisive — qui ne semble pas être à l'ordre du jour — avec le projet éducatif et civilisationnel que nous connaissons, lequel repose fondamentalement sur l'inhibition et la répression protectrices des sujets. Il n'en reste pas moins que ce projet éducatif et civilisationnel semble bien être entré dans une crise très profonde et sans précédent, dont l'une des sources principales tient peut-être à la prise de conscience qu'il n'a pas réussi à prévenir ni empêcher le basculement et la plongée dans les formes historiquement inédites d'exactions et de désastres collectifs du XXe siècle.

Mais concrètement, peut-on se représenter quelle forme pourrait prendre une École ayant rompu avec la configuration et le projet de l'assujettissement ? Il me semble qu'en son centre ou en son cœur même, cette École devrait ouvrir un espace fondamental d'*élaboration de toutes les expériences de désirs irrationnels, de passions, de pulsions...* : élaboration donc — et éventuellement « perlaboration » au sens freudien — à la place de l'inhibition et de la répression que veut produire l'assujettissement, et en prenant appui sur la représentation qu'il n'y a pas de mauvais fond naturel et originaire dans l'être humain et qu'il n'y a pas non plus de désirs ni d'expériences, que ce soit dans l'ordre érotique ou agressif, qui soient si radicalement menaçants que les sujets demanderaient seulement à en être fondamentalement *protégés*. Concrètement, cela pourrait signifier qu'au lieu de vouloir « élever » les élèves à la hauteur des belles prescriptions de la morale et du vivre-ensemble citoyen, cruellement démenties dans le monde extérieur « réel », l'École laisserait bien plutôt chacun faire l'expérience des

haines, des violences, des conflits..., à tous les niveaux, scolaire aussi bien que familial, social, politique..., mais en constituant *un espace spécifique* où ces expériences puissent être rapportées, verbalisées, réfléchies et interrogées en commun et où elles puissent devenir un point de départ quotidien du travail de la classe. Mais cette transformation ne pourrait pas advenir sans que tout le reste soit changé, et en particulier sans que l'École ne se donne plus généralement comme nouvelle base l'instauration en son centre d'un espace où les élèves puissent faire état de *toutes leurs expériences dans tous les différents domaines de leur vie* et où ces expériences, au lieu d'être traitées comme un inessentiel d'ordre privé et subjectif, de l'ordre du pré-savoir, de l'opinion, du sentiment..., soient prises elles aussi comme point de départ même de l'examen, de l'analyse, de la discussion en commun et de la mise en relation avec toutes les expériences déjà élaborées. Une telle pédagogie ne permettrait pas seulement une production *active et collaborative — ou coopérative —* de tous les savoirs développés en classe, et ne serait pas seulement propice à la mise en place de pratiques d'*institution démocratique du collectif*. Mais elle permettrait, en même temps, à tous les élèves *une extension et un approfondissement décisifs de l'ensemble de leurs expériences* ainsi que le développement d'*expériences effectives de création*, à la fois individuelles et collectives, portées par tout le mode de confrontation ouvert et exploratoire aux questions et aux objets à interroger et à élaborer. En somme, le projet d'éducation en question reposerait sur la formation de sujets non pas seulement actifs et critiques, mais *profonds* et *créatifs*, et se développant par suite également en sujets *éthiques* et *démocratiques* et non plus moraux et républicains.

Mais quelle forme pourrait prendre alors la médiation du passé, de l'histoire, de l'art et de la culture dans cette École ?

Il faut souligner d'abord combien la rupture y serait profondément consommée avec la figure du patrimoine comme héritage constituant. Non pas seulement parce que n'y aurait plus cours — ni ne s'y ferait plus sentir — le besoin de constituer de communauté d'origine, d'essence et de destin, ni à partir du passé ni à partir d'aucun autre motif, mais parce que les sujets ne se reconnaîtraient plus de dette ni *a fortiori* de dette constituante vis-à-vis du passé et n'y verraient même plus un bien constituant ni l'objet de quelque don ou legs que ce soit. Mais que resterait-il alors du passé ? Ne se retrouverait-on plus qu'avec le monde objectif-factuel de l'historien, ou du moins de l'historien scientifique, monde passé-dépassé qui ne se relie plus au présent que par un lien purement formel de causalité ? Il n'en irait pas ainsi, et ceci parce que le processus même que l'on vient d'évoquer d'*extension et d'approfondissement des expériences* viendrait ouvrir *une tout autre voie d'accès au passé* et constituerait *une toute autre sorte d'expérience de ce passé* que dans le rapport à un passé patrimonialisé ou dans le rapport à un passé objectivé de façon historienne-scientifique. L'approfondissement des expériences — surtout si son point de départ est un affect ou une interrogation portant sur les violences présentes, relationnelles, sociales, politiques... — va en effet conduire d'abord à un ample développement et une mobilisation maximale de la mémoire ou des mémoires — mémoires à la fois personnelle, familiale, sociale..., mais aussi mémoire spontanée, mémoire articulée à des traces, mémoire profonde, éventuellement « anamnèse » (comme dirait J.-F. Lyotard) se faisant écoute des blessures, des refoulements, des traumatismes... du présent et remontant du présent au passé selon le fil des associations. Par ailleurs, l'interrogation, dès qu'elle bute et parce qu'elle bute sur des traits singuliers du présent qui résistent à l'intelligence et à la compréhension, va sans doute conduire à la production et à la mise à l'épreuve d'hypothèses relatives à l'existence de configurations ou de structurations particulières du passé dont le poids porterait encore sur le présent ou qui y laisseraient des traces profondes, à première vue inapparentes. Se demander par exemple

pourquoi la République — et la société tout entière — sont aujourd'hui encore si peu démocratiques, peut ainsi conduire à se représenter la très longue durée voire la durée indéfinie des luttes sociales et des rapports de force, mais aussi à appréhender que cette époque n'est peut-être pas si éloignée de nous où l'évidence n'était pas celle de la désirabilité, mais au contraire de l'indésirabilité de la démocratie et de la nécessité de régimes monarchiques ou aristocratiques aussi « éclairés » que possible. Enfin, le processus d'élaboration de toutes les expériences va aussi conduire à développer une attention et une sensibilité aiguës à tous les vestiges disponibles du passé, autrement dit à mobiliser tous les éléments possibles du « patrimoine » aux deux premiers sens que l'on a vus plus haut (simples restes et traces menacés de disparition ou œuvres et réalisations achevées et bien conservées) en vue de chercher à *reconstituer*, dans une démarche toujours hypothétique et ouverte, des moments ou des époques du passé révolu.

Ces trois opérations — de mémoire, de production d'hypothèses et de reconstitution imaginative — génèrent aussi, disions-nous, *un nouveau type d'expérience du passé*. J'en relèverai simplement un aspect, mais dont la portée apparaît fondamentale : c'est que cette remontée vers le passé et cet effort pour lui donner corps et consistance s'avèrent vite produire dans les sujets un *sentiment de dépaysement, d'altérité et d'étrangeté* évoluant vers l'expérience d'un « *estrangement à soi* », d'un « *décentrement* » et d'une « *altération* » intérieurs. C'est en effet ce qui arrive quand on en vient à appréhender et éprouver la profonde altérité de ces configurations passées qui nous sont à la fois si proches et si lointaines, dans lesquelles ont vécu ceux qui nous précèdent simplement à quelques générations d'intervalle, et dont nous comprenons que nous y aurions vécu nous-mêmes, en y adhérant sans doute pleinement et tout à fait « naturellement », si nous nous trouvions être nés en leurs temps. Altérité par exemple de la configuration qui porte l'évidence de l'indésirabilité de la démocratie, ou l'évidence du rapport religieux au monde, ou l'évidence d'un projet collectif d'assujettissement procédant par traumatisme des sujets (par infliction de violence physique et psychique) plutôt que par constitution de l'autonomie.

Dans tous les cas, on voit combien un tel rapport au passé nous ferait sortir entièrement de l'histoire des « événements fondateurs » et des « grandes figures » et entrer dans une tout autre forme d'histoire où le passé se trouverait rencontré et remémoré, recherché, reconstitué... *à partir du présent et du besoin d'éclairer et mieux comprendre en profondeur ce présent*. Et certes, cette histoire tarderait à rencontrer « l'homme de Tautavel », « le baptême de Clovis » ou « le couronnement de Charlemagne », mais sa production ou sa co-production active par les élèves serait aussi directement corrélée en eux au développement d'une conscience aiguë de l'épaisseur historique de leur environnement et du désir d'explorer toujours plus avant cette épaisseur historique.

De façon analogue, dans *l'École de l'extension et de l'approfondissement des expériences*, on peut se représenter que l'accès à l'art et aux œuvres d'art ne se ferait pas *d'abord* par la mise en contact avec les œuvres (fût-elle mise en « contact direct », donnant lieu à « rencontre sensible et réfléchie » et permettant de « goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art »¹³), mais qu'il reposerait sur le développement préalable chez les élèves de *l'expérience même de la création*, à la fois individuelle et collective, à partir des matériaux mêmes qu'ils se trouvent mobiliser et des désirs et besoins d'expression qu'ils se trouvent éprouver dans leur travail d'élaboration et de perlaboration des expériences. L'éducation

¹³ Cf. l'arrêté relatif à l'« Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts » (B.O. n° 32 du 28 août 2008), Préambule.

artistique commencerait peut-être ainsi par l'organisation de véritables *ateliers de création*, spécifiquement distincts de simples « ateliers de pratique ». Les œuvres pourraient être introduites dans un second temps, choisies en raison de leur proximité avec les créations des élèves, que ce soit par le type de matériaux utilisés, la manière de travailler ces matériaux ou le type d'événements de création recherchés. Ce ne serait pas ainsi la rencontre des œuvres qui conduirait à l'expérience de la création, mais au contraire l'expérience de la création qui conduirait à la rencontre des œuvres. Et l'expérience même de l'oeuvre d'art ne s'arrêterait pas par ailleurs à l'exposition « sensible et réfléchi » à l'œuvre et encore moins à son « étude » et son « analyse », mais elle se poursuivrait par un retour des élèves au travail de création et une reprise-élaboration intégrant et réélaborant le travail même de création de l'œuvre ou mobilisant même simplement cette oeuvre en tant que nouveau matériau. La rencontre des œuvres viendrait autrement dit alimenter la création même, appelant elle-même en retour à la rencontre avec de nouvelles œuvres, et ainsi de suite ¹⁴. On peut penser que des élèves ainsi formés, qui non seulement expérimenteraient la création, mais seraient amenés à en étendre et à en approfondir considérablement l'expérience, développeraient une sensibilité vive aux œuvres — et précisément sous cet angle du travail de la création que vient foncièrement manquer le genre de « l'analyse des œuvres » quand il est réduit, comme dans notre École aujourd'hui, à ne porter que sur des éléments tels que « formes », « techniques », « significations » et « usages ».

Quant aux oeuvres d'art anciennes (relevant donc du « patrimoine » au second sens), on peut concevoir que c'est par la mise en oeuvre conjointe de cette expérience de la création et de ce nouveau type d'expérience du passé qu'on vient d'évoquer qu'elles viendraient à être abordées : elles cesseraient alors d'être présentées comme des objets exotiques et « culturels », justiciables d'une histoire objective-scientifique de l'art ou des arts (histoire des genres, des styles...), mais seraient trouvées ou retrouvées à partir d'une interrogation portant sur le présent et dans la mémoire profonde du présent en même temps qu'elles donneraient lieu chez les élèves à des expériences de décentrement et d'altération, les conduisant en particulier à reconnaître dans les questions et les recherches qui ont pu porter les créations anciennes des questions et des recherches qui pourraient être ou auraient pu être les leurs. La découverte des icônes byzantines médiévales par exemple pourrait se faire après que les

¹⁴ A titre d'exemple illustratif, on peut penser au travail qui a été mené par Charlotte Nessi et sa compagnie l'Ensemble Justiniana avec différents groupes (d'élèves de Maternelle, de collégiens de 6^{ème}, d'adultes en alphabétisation et de personnes âgées d'une maison de retraite) autour de la représentation de l'oeuvre *Aventures et Nouvelles aventures* de György Ligeti avec l'Ensemble Intercontemporain à la Cité de la Musique en janvier 2004. En amont même de l'écoute de cette oeuvre, ou plutôt en vue de rendre possible cette écoute (« Il fallait (...) les amener à pouvoir écouter cette musique. C'est une partition difficile. Aborder l'oeuvre directement me paraissait dangereux »), Charlotte Nessi, dans ses « Ateliers de l'imaginaire », faisait travailler séparément ces différents groupes à partir des onomatopées et « bruits du monde » (soupirs, rires, gloussements, rugissement, bruits de chute, de choc...) en leur en faisant d'abord dresser une panoplie, puis en les faisant improviser et composer à partir de ces matériaux. L'écoute de l'oeuvre suivait alors, dans laquelle entraient facilement les différents groupes. Mais le travail n'en restait pas là, puisqu'il était ensuite proposé à chacun d'improviser et composer à partir des « sons repérés » lors de l'écoute, puis de procéder à une nouvelle écoute de l'oeuvre, etc.

Par ailleurs, Charlotte Nessi faisait travailler de la même façon les trois chanteurs de l'Ensemble Intercontemporain « en laissant tomber la partition et en partant des onomatopées », puis faisait se rencontrer les quatre groupes entre eux, puis les quatre groupes avec les chanteurs professionnels. Avec pour résultat une approche profondément renouvelée de l'oeuvre pour ces derniers... de même que l'intégration d'un chœur d'enfants dans une édition ultérieure de la représentation en décembre 2007 à l'Opéra National de Paris (cf. entretien avec Charlotte Nessi, *Beaux-Arts magazine*, hors-série « L'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée », 2009, p. 59-61 et site Web : <http://education.citedelamusique.fr/clientBookline/service/reference.asp?instance=EXPLOITATION&DOCID=0777929&DOCBASE=CIMU&OUTPUT=CANVAS&DC=Managers\PortalManager\Encarts\Medias\BKLDetailedNoticeCanvas.xsl> consulté le 8 mars 2013.

élèves en soient venus à se demander comment ils pourraient faire, s'ils avaient à le faire, pour qu'avec les moyens et les puissances propres de la peinture, ils puissent travailler le matériau de façon à ce qu'y apparaisse la face même de « Dieu » — cette face même qui ne peut pas être vue et rencontrée dans le monde sensible immédiat. De même, la rencontre avec la peinture de la Renaissance pourrait se faire après que les élèves se soient demandés comment, au sortir de la profonde emprise d'un rapport religieux au monde, le « réel » naturel ou social peut venir à affluer et à prendre corps et forme au cœur même des anciens espaces de figuration et d'expression.

Je conclurai en revenant sur la question de savoir si ces nouvelles voies d'accès à l'histoire et à l'art que je viens d'évoquer n'ont pas déjà cours dans notre École et si l'on ne peut dire par suite qu'a déjà commencé la mutation vers cette nouvelle École de l'extension et de l'approfondissement des expériences. J'y répondrai brièvement en trois points :

1°) Il existe bien des pratiques d'acteurs qui vont — et même résolument — en ce sens, mais ces pratiques n'en restent pas moins isolées et sans effet global alors que se maintiennent les pratiques dominantes d'un enseignement de l'histoire et de l'art en tant qu'héritage constituant.

2°) L'institution scolaire elle-même semble s'ouvrir à ce nouveau type de pratiques, et non seulement les tolérer, mais parfois même les habiliter et les préconiser. Il faut cependant prendre garde, d'une part parce qu'il peut s'agir là d'une simple mise en tension et contradiction — fussent-elles vives — avec elle-même, sans qu'elle entre dans aucune transformation ou reconfiguration d'ensemble, et d'autre part parce que les appellations habituelles peuvent être facilement trompeuses : il y a loin par exemple d'un « atelier de pratique » à un « atelier de création » même si ces désignations se trouvent parfois confondues, et les programmes de l'École ne manquent pas de faire comme si l'« étude des œuvres » permettait aussi — et évidemment — de rendre compte de « la création » elle-même

¹⁵

3°) Il faut enfin ajouter qu'en tout état de cause, l'éventualité d'une mutation de l'École n'est pas liée seulement — ni même d'abord — au développement et à l'habilitation de ce nouveau type de pratiques. Elle exige évidemment d'autres conditions. Pour que ces nouvelles pratiques viennent à être adoptées et instituées de façon cohérente et conséquente à tous les niveaux de l'École, du CP à la Terminale, dans l'enseignement de l'histoire, de l'art, de la littérature, de la culture..., il faudrait d'abord, si c'est l'élaboration même des expériences et des vécus des élèves qui doit être au point de départ et au cœur du travail mené en classe, que l'École se trouve affranchie des « programmes » et des « curricula » dans la forme où nous les connaissons et qui vient déterminer et prescrire à l'avance les objets et les contenus aussi bien que les rythmes mêmes de développement des expériences que les élèves doivent faire au cours de leur scolarité. Mais il faudrait aussi — et cette condition est évidemment encore d'un autre ordre — que la société tout entière soit disposée à renoncer à l'entreprise d'assujettissement, c'est-à-dire d'assignation des sujets à des Lois supérieures et des figures de transcendance, et soit prête à la place à instaurer, à l'École mais aussi en dehors de l'École, de véritables espaces d'élaboration-perlaboration de toutes les expériences passionnelles et pulsionnelles aussi bien qu'à multiplier et généraliser les espaces de création à la fois individuelle et collective. Mais, pour cela, il faudrait, en amont, que la société soit également désireuse de devenir vraiment démocratique — désir dont collectivement nous restons sans doute encore aujourd'hui profondément et structurellement éloignés.

¹⁵ La référence à « la création » est ainsi introduite — mais tardivement et sans explicitation ni questionnement spécifiques — dans l'arrêté relatif à l'« Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts » (B.O. n° 32 du 28 août 2008) lorsqu'il est question de la thématique « Arts, créations, cultures » au collège et des thématiques « Arts, contraintes, réalisations », « Arts, sciences et techniques » et « Arts, artistes, critiques, publics » au lycée.