

Yves Citton

Désindustrialiser l'éducation, décoloniser les études. De l'école des créateurs aux ateliers des catalyseurs

Il y a d'innombrables bonnes raisons de désespérer de la didactique (conçue comme une science de l'éducation) et de la pédagogie (censée prescrire des méthodes pour guider les enfants vers leur instruction¹). Les enseignants de terrain n'ont pas de mots assez cruels pour dénoncer l'ineptie des théorisations absconses dont on les afflige au nom de la formation continue. Les réformes ministérielles chargées d'implémenter les nouvelles connaissances scientifiques sont systématiquement décriées comme empirant une situation déjà catastrophique. Les philosophies de l'éducation qui se succèdent depuis Comenius, Rousseau, Pestalozzi ou Montessori semblent perpétuellement redécouvrir des solutions déjà formulées depuis longtemps, en principe acceptées de tous, et pourtant toujours impuissantes à s'imposer dans le réel. Pire encore : les remises en question les plus radicales de la pédagogie dominante semblent elles-mêmes vouées à répéter éternellement les mêmes révolutions de pacotille, de Joseph Jacotot à l'école mutuelle², redécouvertes à chaque fois avec émerveillement pour être enterrées sans cérémonie et oubliées aussitôt.

En déplaçant les questions depuis l'instruction des enfants vers la formation des artistes, *L'école des créateurs* paraît au premier abord illustrer le même principe de ressassement. Notre « recherche-crédation » ne fait que redécouvrir l'eau chaude de l'Université Libre Internationale de Joseph Beuys (1977) ou du Centre universitaire de Vincennes (1968), lesquels jouaient l'Institut pour la créativité permanente de Robert Filliou et Georges Brecht (1965), qui lui-même réinventait le Black Mountain College (1933), qui ventriloquait parfois les happenings improvisés à Monte Verità dès 1900³. Derrière l'impression potentiellement désespérante d'une histoire qui patine, comment dégager la vertu positive d'un tel bégaiement ? Que se joue-t-il dans cet éternel retour de ruptures qui se veulent à chaque fois sans retour ? Au carrefour des méthodes didactiques, des pédagogies alternatives et des subversions artistiques, *L'école des créateurs* nous aide à comprendre les enjeux de cette paradoxale conjonction entre une insistance toujours nouvelle et sa perpétuelle insuffisance.

¹ Ce travail a bénéficié d'une aide de l'EUR ArTeC financée par l'ANR au titre du PIA ANR-17-EURE-0008. L'auteur tient à remercier toute l'équipe d'ArTeC pour son travail et son amabilité, qui ont grandement nourri les réflexions développées ici – sans être bien entendu aucunement responsable des vues personnelles exprimées dans ce qui suit.

² Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1990 ; Anne Querrien, *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2005.

³ Erin Manning & Brian Massumi, *Pensée en acte. Vingt propositions sur la recherche-crédation*, Dijon, Presses du réel/ArTeC, 2018 ; Jean-Pierre Cometti & Eric Giraud Black (éd.), *Mountain College : art, démocratie, utopie*, Rennes, PUR, 2014 ; M. V. (Monte Verità), revue *Initiales*, n° 4, Lyon, ENSBA, 2014.

Le contexte anthropocénique dans lequel se jouent aujourd'hui ces questions suffira-t-il à en précipiter des réponses plus effectives et plus transformatrices ?

De la maîtrise industrielle à l'accompagnement des incomplétudes

Lire en parallèle, de loin, de haut et à l'échelle du demi-siècle, les évolutions des écoles du peuple et celles des pédagogies artistiques alternatives peut faire émerger quelques grands axes d'analyse, assez abstraits pour nous aider à mesurer quelques champs de forces et quelques tendances globales. On peut considérer ces axes à partir d'au moins six polarités en tension, décrivant à chaque fois un continuum au sein duquel chaque institution particulière occupe une place souvent mouvante et toujours impure.

Le premier axe contraste une logique d'*industrialisation* avec une dynamique d'*accompagnement*. Depuis le XIX^e siècle, l'ambition de l'école républicaine est d'accueillir tous les enfants du peuple. En visant les masses, elle doit soumettre ses procédures à un impératif homogénéisateur de *scalabilité*, dont l'emprise des programmes est la conséquence directe : ce qui est fait à l'échelle d'un petit établissement de campagne doit être reproductible dans un grand établissement urbain, afin de s'inscrire dans des politiques « républicaines » (égalisatrices par uniformisation) conçues à l'échelle d'une nation de 70 millions d'individus. La logique dominante est donc celle des économies d'échelles, caractéristique de la production industrielle (dont les procédures tayloristes s'affinent en parallèle au cours du XX^e siècle).

Les écoles des créateur·es, par contraste, sont le plus souvent issues d'initiatives locales qui, même si leurs ambitions réformatrices aspirent à s'étendre par contagion, restent conçues à l'échelle d'un établissement unique. C'est un principe de *singularisation* qui les dirige, à la fois dans leur organisation interne et dans la façon dont elles traitent celles et ceux qu'elles accueillent. Au lieu de viser à une production industrielle de citoyens-travailleurs homogénéisés, elles visent généralement à fournir un *accompagnement* au développement de quelques singularités créatrices. Cette singularité est à la fois postulée dans chaque individu arrivant chez elles (nous sommes toutes différentes de par nos gènes, nos sensibilités, nos histoires), et exacerbée par les expériences proposées au sein de l'école. Créer des créateur·es (plutôt qu'entraîner des soldats ou former des armées d'ouvriers qualifiés), c'est accompagner chacun·e dans l'affinement et l'approfondissement de ce qui en fait un·e créateur·e unique, différent·e des autres – à la fois reconnaissable et inimitable.

Un deuxième axe s'étire entre une ambition de *maîtrise* et un apprentissage de l'*incomplétude*. L'école est conçue pour que des adultes érigés au statut de maîtres dressent des enfants à acquérir des moyens et des habitudes de maîtrise, afin de pouvoir prétendre à leur tour assumer une position de souveraineté individualisée. À travers des réformes qui altèrent périodiquement les dénominations officielles sans changer grand-chose à la conception d'ensemble, la didactique est essentiellement menée par des « instituts de formation des maîtres⁴ ». L'autonomisation du citoyen – qui sert de justification (dûment ancrée dans les idéaux des Lumières) et de visée (à noble prétention démocratique) aux actions de l'Éducation Nationale – est orientée par un modèle d'indépendance (compter sur ses propres forces), voire d'autarcie (avoir ses ressources en soi). Cela tend à isoler illusoirement l'individu-souverain, en occultant tous les enchevêtrements sociaux dont il tire sa capacité d'agir. En France plus encore qu'ailleurs, une compétition exacerbée par le régime des Grandes Écoles et par une impitoyable notation (à prétention objectiviste sous couvert d'anonymisation des copies) ont solidement implanté le règne d'une idéologie méritocratique,

⁴ Voir Yves Citton, « Comment ne pas former des maîtres », *Tréma* n° 43, mai 2015, n° spécial « Culture humaniste et formation des enseignants » dirigé par Catherine Dubois, p. 9-21.

indexant la valeur d'un individu à son degré de maîtrise – sans vraiment questionner l'origine ni les dommages collatéraux de cette maîtrise.

Même si l'artiste est souvent imaginé comme un *maestro* (hirsute), héritant en cela de la maîtrise de l'artisan adoubé au terme son parcours de formation, les pédagogies alternatives expérimentées par les écoles des créateur·es promeuvent davantage l'apprentissage de la collaboration au sein de collectifs à géométries variables, plutôt que l'exercice d'une souveraineté illusoirement autosuffisante. Cultiver un esprit d'équipe n'est pas sans échos avec ce qu'enseignent les *business schools*, dans leurs MBAs chargés d'inculquer le *leadership*⁵. Mais pour autant que ces enseignements ne s'inféodent pas à un culte de l'artiste-auto-entrepreneur, tactiquement adapté à une réalité d'« entreprécariat⁶ », le contraste avec l'école de la République tient à ce qu'on part ici de la prémisse de nos indépassables incomplétudes individuelles, dont les limites ne peuvent être repoussées que par leur partage au sein de collectifs. Davantage qu'apprendre à savoir, il faut ici apprendre à faire avec – faire avec nos incomplétudes, en apprenant à faire avec d'autres sujets aussi incomplets que nous (quoique différemment).

À l'un des pôles de ce deuxième axe, on a une école à prétention égalitaire mais à vocation sélective, qui donne à ses diplômés les plus « excellents » une attitude de suffisance dont l'exigence de maîtrise se paie par un fort risque d'arrogance (personnelle et corporatiste). À l'autre pôle, certaines écoles de créateur·es prennent le risque collectif d'apprendre à assumer notre indépassable insuffisance : insuffisance à transformer le monde comme nous le devrions, insuffisance à incarner les identités souveraines auxquelles on nous assigne, insuffisance à tenir debout tout seul sans la coopération constante de nos semblables (et de nos différent·es), insuffisance à être-un sans constamment déborder de soi-même.

De la création à la catalyse

Un troisième axe contraste, à l'intérieur des enseignements artistiques, les programmes visant à l'émergence d'*auteur·es* avec les programmes orientés vers la multiplication de *catalyseur·es*. Les premiers postulent que la créativité éclot depuis l'intérieur des individus : la grande affaire est de laisser s'exprimer une singularité originelle et originale déjà donnée, dont on ne fait qu'encourager et accompagner le déploiement, en s'efforçant surtout de ne pas trop l'entraver ni de la canaliser de façon trop conventionnelle. L'artiste est identifié à un auteur, source première d'une création dont on défendra ensuite les droits de propriété exclusive. Cet auteur est à entendre dans son sens étymologique d'*auctor* : la venue au monde de sa personne et de ses œuvres augmente (*augere*) nos réalités préexistantes d'entités absolument nouvelles, dont il est l'origine essentielle.

À l'autre pôle de ce troisième axe, certaines écoles des créateur·es s'efforcent de démystifier et de dé-romantiser la création, pour concevoir les opérations artistiques sur un mode que je propose de radicaliser en l'identifiant à celui de la catalyse. Il ne s'agit plus ici de former des artistes capables de créer quelque chose à partir de rien, selon la mythologie romantique encore dominante (à forte connotation divine). Dans sa forme consensuelle, cette approche alternative adopte le modèle intermédiaire d'une activité *compositionniste*, qui vise à assembler dans des agencements inédits des matériaux préexistants et qui, à défaut d'augmenter les substances dont se constitue notre monde, a l'ambition plus modeste d'en augmenter le nombre des combinaisons possibles. À l'extrême opposé des revendications d'autorialité et d'autorité associées à l'artiste-créateur-d'œuvres, un modèle plus radical et

⁵ Voir sur cette indistinction l'admirable nouvelle d'Alain Damasio, *Self-made-man ou la créativité discutable de Nolan Peskine*, in *Au bal des actifs. Demain le travail*, Paris, La Volte, 2017, p. 359-422.

⁶ Voir Sylvio Lorusso, *Entreprecarariat. Everyone Is an Entrepreneur. Nobody Is Safe*, Eindhoven, Onomatopée, 2019.

plus dérangeant assigne pour plus haute tâche aux interventions artistiques de déclencher des processus de décomposition, de déliaison, de dénouage, de détachement, voire de démantèlement. L'école des créateur·es et le chantier des compositeur·es se transforment alors en ateliers de démonteur·es – où opèrent ce que je propose d'appeler des *catalyseur·es*.

Les catalyseur·es ne se contentent pas d'agir par la force corrosive de la critique, même si celle-ci constitue un de leurs principaux ressorts d'action. Leurs interventions redistribuent le partage du sensible en précipitant des clivages entre ce qu'il convient de chérir et ce dont il faut apprendre à se détacher. Ils s'inscrivent dans un monde anthropocénique hanté par ce qu'Alexandre Monnin et Lionel Maurel ont appelé des « communs négatifs » (dont les centrales nucléaires offrent une illustration paradigmatique) : des infrastructures partagées qui ont pu être et qui sont encore parfois nécessaires à nos modes de vie, mais dont l'effet est destructeur sur nos milieux de vie.

Ce sont des infrastructures, des activités, des organisations obsolètes sur le plan écologique et terrestre, qui ne peuvent d'ailleurs être vraiment écologisées, mais font pourtant partie de nos modes de subsistance. Ce sont donc des communs néga-positifs en un sens. Cela explique qu'il soit tellement difficile de trouver prise (politique, juridique, économique, écologique, technique) sur eux face à l'Anthropocène⁷.

Le démantèlement de ces infrastructures dont nous héritons, la fermeture de ces plaies ouvertes qui mutilent nos avenir est peut-être le défi majeur des décennies à venir. Bien au-delà du nucléaire, ce sont toutes nos chaînes d'approvisionnement qui reposent sur de telles infrastructures : depuis les énergies fossiles (Total) jusqu'à la *fast fashion* (Zara), en passant par Big Pharma (Bayer) et l'agro-industrie (Archer Daniels Midland), un énorme travail de séparation demande à être mené, au sein même de ce à quoi nous tenons, entre ce qui est nécessaire à nourrir notre présent et ce qui plombe notre avenir. Dans cette perspective, former des catalyseur·es nous aidant à désenchevêtrer ce qui nous soutient de ce qui nous insupporte est certainement l'une des tâches majeures de nos écoles.

Si la catalyse se distingue de la création, elle ne se réduit pourtant pas à la seule critique, dont les pratiques artistiques des dernières décennies sont coutumières. Cette dernière s'est généralement formulée à partir d'une position implicite de surplomb, qui conteste une prétention de maîtrise par une affirmation de maîtrise supérieure. Le critique regarde de haut ce qu'il dénonce. Même s'il est politiquement minoritaire et dominé, il revendique une élévation morale ou une intelligence plus acérée qui le place au-dessus de ce(ux) qu'il critique. Par contraste, les catalyseur·es agissent depuis le milieu même de ce qu'il y a à séparer, en se sachant faire partie intégrante de ce milieu, ni plus haut, ni plus bas que les autres éléments qui le composent. Leur position n'est pas celle du juge, mais du révélateur. Leur travail ne consiste pas à condamner des coupables au nom de valeurs incontestables, mais à creuser des ambivalences par l'injection de problèmes toujours quelque peu indécidables. Leurs opérations s'inscrivent donc dans une démarche « post-critique⁸ », non pas au sens où l'on renoncerait à toute contestation, mais au sens où le geste de contestation vise à provoquer des clivages sans nier sa propre incomplétude : il reste à hauteur de désarroi, tout en affirmant la nécessité de trancher (prudemment) dans des nœuds intrinsèquement indémêlables.

Les pratiques de l'*uncreative writing* théorisées par Kenneth Goldsmith constituent des modes privilégiés d'intervention pour les catalyseur·es. Elles partent du principe qu'il s'écrit

⁷ Emmanuel Bonnet, Diego Landivar et Alexandre Monnin, *Héritage et fermeture. Une écologie du démantèlement*, Paris, Divergences, 2021, p. 112.

⁸ Voir Laurent de Sutter (éd.), *Postcritique*, Paris, PUF, 2019, ainsi que Laurent de Sutter, *Indignation totale*, Paris, Éditions de l'Observatoire, 2019 et *Lettre à Greta Thunberg*, Paris, Seuil, 2020.

déjà trop de textes et que le travail le plus intéressant consiste plutôt à recopier des textes déjà rédigés, pour les éclairer à la lumière d'un nouveau contexte ou pour susciter des clivages au sein de ce nouveau contexte du fait de leur insertion. Davantage qu'à créer (des histoires, des phrases, des formes), ces « génies non-originaux » se contentent de déplacer. La figure de l'auteur s'efface derrière celle de l'éditeur. La publication (*moving information*) devient plus importante que la création, selon le principe voulant que « le contexte soit le nouveau contenu⁹ ».

La dimension *forensique* de ces pratiques, finement analysée par Franck Leibovici, explicite très bien l'opération de catalyse dont elles peuvent être le vecteur. Le terme de « forensique », importé de l'anglais où il désigne le domaine du médico-légal, dérive du latin (*forum*) et « désigne d'abord un cadre ou un espace de la loi au sein duquel judiciaire et juridique s'assemblent pour constituer toutes sortes de productions documentales : rapports médicaux, scientifiques, procès-verbaux, dépositions, témoignages, expertises, minutes » :

les poétiques forensiques ont pour objet de faire « parler » des documents, au même titre que des personnes. elles tentent, pour cela, d'explicitier l'écologie de ces documents constituée d'actions, de médiations, de collectifs.

alors que le droit travaille à arracher une affaire de ses contingences anecdotiques pour la rattacher à des textes et à des catégories qui permettront de la qualifier juridiquement, les poétiques forensiques visent, en parallèle à ces transformations et ces qualifications, à faire surgir des acteurs inattendus, qui peuplent ces écologies invisibilisées, pour modifier la composition de l'arène du tribunal et augmenter les populations convoquées¹⁰.

Le déplacement poétique de documents instaure bien un espace de jugement où il faudra trancher, mais – contrairement aux postures critiques traditionnelles – les artistes forensiques se retiennent d'accomplir un geste de condamnation émané de leur autorité propre. La catalyse questionne, sépare et réassemble différemment les contours et les invité·es de l'arène du tribunal où notre époque est appelée à trancher ce qui obère notre avenir. Davantage qu'à une école de créateur·es, l'accompagnement des catalyseur·es ressemble donc plutôt à l'impossible formation d'un mélange contre-nature entre ingénieurs-démonteurs et huissiers anarchistes.

Des prototypes aux objets énigmatiques

Les écoles de la République sont censées éduquer des citoyens-travailleurs capables de reproduire nos moyens d'existence et nos institutions démocratiques. Les écoles des créateur·es sont censées éduquer des artistes capables de produire des œuvres originales. Une hybridation de ces deux demandes fait actuellement peser de lourdes attentes sur une « recherche-crédation » sommairement assimilée, du point de vue des ministères, à une sous-section de la « recherche & développement¹¹ » : les artistes, indémodablement avant-gardistes, doivent contribuer à la croissance du PIB par leur capacité à innover.

⁹ Voir Kenneth Goldsmith, *L'écriture sans écriture. Du langage à l'ère numérique*, Paris, Jean Boîte éditions, 2018, p. 10-11.

¹⁰ Franck Leibovici, *des opérations d'écriture qui ne disent pas leur nom*, Paris, Questions Théoriques, 2020, p. 136-137 (l'auteur bannit les majuscules de son ouvrage). De beaux exemples de tels travaux sont proposés dans Franck Leibovici, *low intensity conflicts : un mini-opéra pour non-musiciens (2008-2016)*, Paris, Éditions MF, 2019. Voir aussi Eyal Weizman, *Vérité en ruines. Manifeste pour une architecture forensique*, Paris, Zones, 2021.

¹¹ Samuel Bianchini (éd.), *Recherche & création. Art, technologie, pédagogie, innovation*. Montrouge, Burozoïque, 2009.

Un quatrième axe hante donc les institutions se réclamant de la recherche et de la création, entre une polarité d'*innovation*, appelée à frayer l'avenir par la production d'objets nouveaux ou de processus encore inédits, et une polarité d'*involution*, où l'accent est mis sur une transformation interne tendant plutôt à l'autolimitation. Le premier pôle est bien connu : il vise à étendre les possibles et à multiplier les objets. On attend des œuvres artistiques qu'elles anticipent et guident les goûts des consommateur·es du futur (par la médiation d'un design voué à séduire les utilisateur·es), ou qu'elles mettent en question des impensés des paradigmes actuellement dominants (permettant le dépassement de leurs limites arbitraires). Dans les deux cas, l'impératif d'innovation inscrit les tâtonnements, les incertitudes et les échecs du présent sous l'horizon d'une réussite espérée, qui permettra à l'avenir d'industrialiser en usine (à bas coûts et à gros profits) ce que des artisans-artistes bricolent laborieusement au fond de leurs ateliers.

Ce pôle d'innovation semble à première vue s'organiser autour de la figure du *prototype*. La singularité de l'œuvre (in)novatrice est conçue comme la première occurrence d'une forme appelée à se multiplier en série. Le moment du design se situe précisément dans cette phase inaugurale où un dessin encore unique débouche sur la possibilité d'une production de masse qui fasse école. Si l'école des créateur·es accompagne la singularisation d'auteur·es, l'école des designers appelle la production de prototypes industrialisables.

Il est toutefois possible de donner un sens plus intéressant à la notion de prototype, comme le montrent plusieurs travaux d'Élie During :

Le propre du prototype, c'est en effet de se donner simultanément comme un objet idéal (relevant d'un régime prospectif ou projectif : celui de l'idée – je ne parle pas de l'Idée ! – qui cherche à se réaliser, à trouver sa détermination adéquate dans un projet qui, s'il est mené à son terme, fera œuvre), et comme un objet expérimental (car le prototype est déjà plus qu'un projet, il est un objet, mais un objet non encore stabilisé, voué à passer le test de l'expérience, et à propos duquel les notions d'échec et de réussite doivent donc entrer en ligne de compte, quitte à être redéfinies à chaque étape de son élaboration). Un objet idéal, quoiqu'expérimental : ce serait la définition liminaire, la plus abstraite, du prototype¹².

Contrairement à la pédagogie scolaire classique, qui ne pense l'éducation qu'en termes de transmission de savoirs préexistants, les écoles de créateur·es et de designers ont pour mission l'émergence de savoirs et d'objets inédits. L'école peut se contenter de reproduire, mais l'art et le design doivent innover. Les formulations proposées par Élie During – à partir d'œuvres d'artistes comme Marcel Duchamp ou Sol LeWitt – nous font toutefois voir dans le prototype un objet très particulier, marqué par une instabilité constitutive, situé à la fois en-deçà et au-delà de lui-même. En tant qu'avant-coureur d'un objet idéal encore inexistant, le prototype pointe à la fois vers la promesse (future) et vers l'absence (provisoire) d'une production industrielle de masse ; en tant qu'objet expérimental, il porte en lui le risque de son échec, et donc la condamnation possible de l'industrialisation escomptée.

On voit en quoi aborder l'innovation à travers le mode d'existence incertain du prototype peut convenir à des catalyseur·es dont la tâche principale serait de nous aider à démanteler les industries saccageuses de nos milieux de vie. Le geste forensique consiste à évaluer les mérites (potentiels ou actuels) d'un objet envisagé dans sa fraîcheur de prototype, mais examiné à la lumière de documents attestant certaines des conséquences (potentielles ou avérées) de son déploiement. L'impératif d'innovation se retourne ici en exigence d'*involution* : à travers l'opération de catalyse, nos modes de production sont appelés se retourner sur eux-mêmes, pour ré-envisager depuis l'intérieur leur développement historique,

¹² Elie During, « Prototypes : un nouveau statut de l'œuvre d'art », in Colette Tron (dir.), *Esthétique et Société*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 27.

sous l'éclairage extérieur de leurs conséquences difficilement prévisibles au moment de leur prototypage. L'enjeu d'une telle opération ne saurait être de multiplier les innovations ; elle vise bien davantage à leur autolimitation, préparant ainsi le démantèlement de celles dont les nuisances avérées excèdent les bienfaits espérés.

Conçu comme « un objet idéal, quoiqu'expérimental », le prototype d'Élie During se rapproche de « l'objet énigmatique » mis par François Deck au cœur de l'apprentissage très particulier proposé au sein des écoles d'art. Si « apprendre en école d'art passe par l'expérimentation », cette dernière s'articule autour de la dynamique doublement déstabilisante des objets énigmatiques produits par les étudiant·es lors des présentations qui scandent leur cursus d'ateliers. Ces objets « ne sont plus des choses mais ce ne sont pas encore des œuvres » : en « inventant un espace composite articulant la présence de corps et l'émergence de paroles singulières », « ces objets énigmatiques vont à la rencontre de l'environnement ». La situation de présentation des expérimentations fait énigme du côté des étudiant·es :

Pour l'initiatrice de la forme, le savoir qu'elle croyait détenir à propos d'un objet, encore non suffisamment détaché de soi, vacille devant les pensées réflexives qui se tissent entre la forme nue, ses spect-acteurs et elle-même. Cette situation peut être très déstabilisante pour l'étudiante qui adhérerait de façon trop émotionnelle à une forme qu'elle croyait lui appartenir. Il faut un certain courage pour admettre que le sens de la forme élaborée dans l'intensité d'une apparition peut différer de la conscience qu'on en a. La tâche de l'étudiante est alors d'affronter cette perte : l'objet produit ex-nihilo, qu'elle croyait sien, d'autres s'en emparent pour lui conférer de nouvelles significations¹³.

Mais l'énigme n'est pas moindre du côté des enseignant·es :

L'enseignant doit alors affiner son enquête auprès de l'étudiant, mais également auprès de lui-même. Est-ce qu'il a vraiment perçu ce qui était à voir ? Est-il capable d'entendre ce que veut signifier l'étudiant, en-deçà ou au-delà de ce qu'il dit ? [...] Par-delà la situation pédagogique décrite, ce qui importe ici, c'est en quoi l'apparition d'un objet énigmatique dans un champ d'attention indique un devenir possible. [...] Le danger est grand qu'un excès de savoir vienne plaquer des jugements hâtifs sur une forme, plutôt que de se mettre en position d'apprendre de cet objet énigmatique qui résiste à l'interprétation¹⁴.

Si l'expérience d'accompagnement des incomplétudes complémentaires de l'étudiante et de l'enseignante que décrit François Deck retrace le cheminement de création d'une œuvre digne de ce nom, elle met également en scène une double opération parallèle de catalyse. L'apprentie-artiste subit une épreuve de décantation de ses projections subjectives au contact des propriétés sensibles de la forme ainsi qu'au contact des interprétations des spect-acteurs. L'enseignante-supposée-savoir fait face à l'inéluctable insuffisance de sa sensibilité présente (esthétique, critique, interprétative, intellectuelle) par rapport aux potentiels d'une forme inédite encore à venir. Des deux côtés, l'épreuve consiste à se séparer d'une partie de soi-même, pour se recomposer à partir d'une extériorité inconnue et incertaine, celle de l'énigme incarnée par l'objet présenté.

Comme dans les poétiques analysées par Franck Leibovici, il se met en place un espace forensique ayant la propriété de « faire "parler" des documents » et « d'explicitier l'écologie de ces documents constituée d'actions, de médiations, de collectifs » – au sein d'une « arène de tribunal » dont le but n'est jamais de condamner mais de bricoler, par tâtonnements hésitants et partage de nos incomplétudes, une façon singulière de récuser nos intentions

¹³ François Deck, *L'objet énigmatique*, Grenoble, Brouillon général, 2021, p. 1, 2, 8 & 9.

¹⁴ Ibid., p. 11-12.

d'auteur·e et de démanteler nos illusions de maîtrise. Car contrairement aux opérations industrialisées, qui gagnent du temps et de l'argent en appliquant mécaniquement des procédures systématiques, ici

il n'y a pas de méthode. Il n'y a pas d'autre méthode que celle que l'étudiante a pour tâche d'inventer. Le trajet nécessaire pour parvenir à la réalisation d'une forme est incertain, il est l'énigme à résoudre. L'école d'art est un lieu dans lequel on apprend à apprivoiser l'incertitude¹⁵.

De la cueillette au recueillement

Un cinquième axe permet de distinguer deux moments opposés mais complémentaires dans le fonctionnement des écoles de créateur·es, moments qu'on peut contraster comme étant celui de la *cueillette* et celui du *recueillement*. Concevoir l'espace scolaire comme un lieu de transmission de connaissances, et l'élève comme un récipient vide à remplir, n'est pas tant faux que limitatif. En tant qu'étudiant·es inassouvissables, nous sommes tou·tes avides d'acquérir des connaissances, des sensibilités, des expériences nouvelles et insoupçonnées – et il est bien entendu nécessaire que nos écoles se mettent en position d'alimenter cet appétit. Plutôt que le modèle du gavage, qui semble parfois prévaloir dans les conceptions que certains enseignants ou sous-ministres se font de l'école, le modèle de la *cueillette* permet de recentrer l'acquisition d'informations, de savoirs et de compétences sur les besoins et les désirs des étudiant·es. C'est bien cette activité de cueillette que charrie la racine latine *legere*, qu'on retrouve à la fois au cœur de la lecture, de l'élection et de l'intelligence.

Savoir cueillir les ressources nécessaires au développement de notre intelligence implique par-dessus tout de savoir accueillir celles de ces ressources qui lui sont a priori le plus étrangères. Si, comme le suggérait plus haut François Deck, l'école d'art doit nous « apprendre à apprivoiser l'incertitude », c'est pour nous permettre de cueillir autre chose que les seuls fruits de nos petits jardins familiers. L'aventure proposée par l'école des créateur·es nous expose fatalement au risque de cueillir quelques fruits amers, voire quelques plantes vénéneuses. Se méfier des séductions trop faciles du suave et du familier est une condition d'approche des objets énigmatiques :

L'invention plastique demande de se défaire des inclinations séduisantes et des expressions convenues. Il faut du courage pour renoncer à des envies, des engouements, des savoir-faire qui éveillent des affects gratifiants. Il faut se défier des routines, franchir de nouveaux seuils, faire des pas de côté nécessaires¹⁶.

Accueillir l'étranger, le déplaisant, le résistant, voire le repoussant ; apprendre à apprécier ce que l'on n'aime pas du premier coup d'œil ; rechercher activement ce qui, originellement, nous inquiète, nous répugne ou nous menace ; chérir ce qui nous ébranle – autant de contre-habitudes à contracter dans nos gestes de cueillette pour nous désincarcérer de nos habitudes dominantes.

Même si elle échappe au gavage et à la boulimie, cette phase d'acquisition et d'accumulation relève d'un moment d'*aliénation* – au sens propre où l'on s'y fait occuper par une puissance extérieure et étrangère. Cette aliénation est salutaire dans la mesure où elle nous permet de sortir de nos limites originelles (goûts, préjugés, habitudes, clichés, stéréotypes) et d'échapper à la reproduction monotone des mêmes expériences et des mêmes

¹⁵ Ibid., p. 4.

¹⁶ Ibid., p. 4.

valeurs. Elle risque toutefois de nous soumettre à des flux et à des influences qui nous traversent, nous affectent et nous agissent sans que nous nous donnions les moyens de nous y reconnaître.

C'est pourquoi les phases de cueillette ne contribuent à la singularisation des étudiant·es que grâce à des phases, complémentaires, de *recueillement*. Ce qui a été cueilli à l'extérieur doit être re-cueilli depuis l'intérieur pour ne pas faire de nous les simples vecteurs passifs de sa transmission. C'est la nécessité de ces espaces-temps de recueillement que théorisent en parallèle, au cours des années 1980, Gilles Deleuze en soulignant le besoin pour ses contemporains de se « ménager des vacuoles de solitude et de silence à partir desquelles ils auraient enfin quelque chose à dire¹⁷ », et Vilém Flusser en appelant à « substituer à la solitude dans la masse la solitude dans l'intime », afin de « revenir vers un espace privé [...] à partir duquel on puisse publier¹⁸ ».

En résistance à la hâte forcée qu'imposent aux écoles des programmes toujours plus surchargés, cette phase de recueillement invite les étudiant·es à s'exposer au risque – mais aussi aux plaisirs, et surtout aux surprises – de perdre son temps. Le plus difficile, et parfois le plus précieux, pour une personne bien dressée à jouer son rôle d'enseignant·e, est sans doute d'arriver dans la salle de classe sans plan de cours bien établi, en laissant ouvert un espace d'improvisation guidé par l'interaction immédiate entre les besoins des uns et les ressources des autres. Apprivoiser l'incertitude inhérente à cette disponibilité transforme le « cours » (hiérarchiquement structuré autour de l'autorité d'un maître) en un « atelier » de partage des gestes, des pratiques et des incomplétudes.

Car le recueillement n'est nullement condamné à se limiter aux frontières solipsistes de l'intime et du privé. Il peut se décliner au sein d'un collectif (de taille modérée et de proximité sensorielle) qui réfléchit ensemble au sein d'une improvisation plurielle en état d'attention conjointe. C'est ce qu'en langage moins prétentieux on appelle une « conversation ». Il y a recueillement dès lors qu'une vacuole (intime ou collective) se clôt provisoirement à toute sollicitation extérieure, pour instaurer une capacité de réflexion indispensable à opérer des inflexions sur les flux qui, sans cette vacuole, ne feraient que se reproduire à travers nous, en nous traversant sans se trouver défléchis par cette traversée.

On retrouve donc ici le contraste entre une école de citoyen·nes, conçue autour de la transmission de connaissances préexistantes, et une école de créateur·es, conçue comme un lieu d'émergence d'inédit et d'incertain. On retrouve toutefois aussi dans la phase de recueillement l'arène de tribunal des poétiques forensiques, où des catalyseur·es nous font réfléchir sur les conséquences documentées de nos interactions sociales, de façon à nous faire infléchir nos développements futurs (en démantelant les infrastructures qui obèrent notre avenir commun).

Sans prôner aucun « retour » à aucune « éducation religieuse », on peut relever au passage que l'école laïque a peut-être trop méprisé les rituels (de prière, de méditation, de confession, d'ablution) qui scandaient les enseignements structurés par des cadres de dévotion. Une large part de ces rituels fournissaient des occasions de recueillement (personnel et/ou collectif), et l'on peut se demander avec Mohamad Amer Meziane dans quelle mesure le bannissement intégriste de pratiques considérées comme religieuses, au nom des impératifs de sécularisation et de laïcité, n'a pas cautionné des habitudes d'irréflexion dont nous payons tardivement le prix fort en termes de saccages écologiques¹⁹. À l'heure où, dans nos systèmes universitaires, les humanités et les SHS sont agressivement considérées comme en perte de prestige et de financements, est-ce le dernier bastion et le dernier substitut des pratiques de recueillement – jadis ou ailleurs performées dans des cadres religieux – qui finissent de

¹⁷ Gilles Deleuze, *Pourparlers*, Paris, Minuit, 1990, p. 176.

¹⁸ Vilém Flusser, *Post-histoire* (1983), Paris, T&P Work Unit, 2019, p. 180.

¹⁹ Voir Mohamad Amer Meziane, *Des Empires sous la terre*, Paris, La Découverte, 2021.

s'éroder ? Devrons-nous compter sur les ateliers de catalyseur·es pour tempérer la furie de la cueillette qui anime depuis des siècles nos dynamiques extractivistes, et pour réinstaurer des vacuoles de recueillement ?

Des universités académico-industrielles aux ateliers de décolonisation

Ces dernières questions invitent – enfin – à resituer écoles des citoyen·nes, écoles des créateur·es et ateliers des catalyseur·es dans le cadre historique et anthropologique plus large de la double colonisation que certaines populations européennes ont imposée aux populations lointaines ainsi qu'à nos milieux de vie planétaires. Mohamad Amer Meziane propose de baptiser « Sécularocène » l'époque qui, du XIX^e siècle à aujourd'hui, a vu s'imposer en parallèle un certain rapport fièrement extractiviste à la nature et une certaine condamnation méprisante et intransigeante envers ce qui s'est vu disqualifié comme des formes de vie « religieuses ». Outre ses formes militaires, économiques et politiques, la colonisation européenne s'est caractérisée par une double arrogance épistémique, à l'égard d'un certain respect dû à nos milieux de vie désacralisés, comme à l'égard des figures sacrées (superstitieuses, rituelles) que pouvait prendre un tel respect.

Comme cette arrogance caractéristique du Sécularocène s'est imposée de façon privilégiée à travers l'école de la République, on peut tenter de situer nos différentes institutions pédagogiques sur un sixième axe qui se tendrait entre, d'un côté, le pôle *plantationnaire* de l'école colonisatrice de la planète et, de l'autre, un pôle *décolonisateur* émergeant à travers certaines formes d'activisme à l'œuvre dans les marges des universités et des écoles d'art.

Que nos institutions d'enseignement (supérieur) soient encore majoritairement embarquées dans la logique extractiviste qui a orienté la colonisation, depuis les plantations esclavagistes d'hier jusqu'aux plantations agro-industrielles d'aujourd'hui, voilà qui relève malheureusement de l'évidence. Il suffit d'écouter les discours ministériels pour se convaincre que l'immense majorité de leurs budgets est dédiée à des projets technoscientifiques chargés de perpétuer (ou de reconquérir) les dominations dont peut se targuer chaque nation dans la compétition internationale pour l'appropriation de plus-value économique et financière. La lourde réalité néocoloniale des travaux universitaires est inversement proportionnelle aux futiles débats accusant certains départements (insignifiants) d'être noyautés par « l'islamo-gauchisme ». Si ces départements accueillent dans leurs flancs quelques relais d'un certain activisme décolonial, force est aussi de reconnaître que c'est du dehors des universités et des écoles d'art que cet activisme tire ses principales forces politiques. Alors que le pôle plantationnaire siège généralement à la direction des institutions, les gestes décolonisateurs en squattent les bas-fonds et les bas-côtés.

L'articulation la plus éclairante de ce sixième axe a été fournie par K. Wayne Yang dans le bref ouvrage de 2017 intitulé *A Third University Is Possible* et signé LA PAPERSON. Ce manifeste décline quatre universités dont il est précisé qu'aucune « ne se suffit à elle-même » et que « chacune contient des composantes des autres », mais dont la gradation illustre bien le continuum allant du pôle plantationnaire au pôle décolonisateur des différentes formes d'écoles actuellement existantes.

La première université [ou l'université du Premier Monde], c'est le complexe académico-industriel. C'est celle où l'on produit de la recherche ; mais c'est aussi l'école de commerce et toute autre institution à but lucratif qui, pour diverses que soient les matières qu'on y enseigne, se caractérise avant tout par une volonté de labellisation et d'accumulation de brevets et de publications de prestige.

La deuxième université comprend des institutions indépendantes où l'on enseigne principalement les humanités. Elle peut présenter un défi pour les établissements du complexe

académico-industriel ; disons qu'elle favorise la participation démocratique dans la mesure où elle éveille chez ses étudiants la conscience critique et qu'elle veut leur épanouissement. Cela dit, sa focale sur les humanités et la culture de l'esprit critique tend à écarter une critique soutenue et radicale et, de ce fait, reste circonscrite à la « tour d'ivoire ».

La tierce université se définit, elle, fondamentalement comme un projet décolonial – interdisciplinaire, transnational et néanmoins centré sur l'acquisition de compétences pratiques. Ce qu'elle veut, c'est donner à ses étudiants un savoir-faire utile pour concrétiser l'avenir décolonial. [...] Réassemblage stratégique de pièces empruntées à la première université, elle n'est pas une université décolonisée mais une université qui décolonise²⁰.

Cette « tierce université » – qui est souvent présentée dans le livre comme une université du (et pour le) Tiers Monde – se trouve toutefois encore débordée sur sa gauche par une « quarte université », dont la formulation reste à l'état d'ébauche à peine esquissée :

Le Subcomandante Marcos, de l'Armée zapatiste de libération nationale, voit la société civile mexicaine comme composée de quatre couches : celle des appartements-terrasses, celle des étages médians, celle du rez-de-chaussée et celle des bas-fonds. Dans l'optique zapatiste, ces bas-fonds ne sont pas seulement un site de dépossession ; ils contiennent également une manne de cosmologies primo-nationales, piliers de sagesse et sources de souveraineté. Ce *Mexico profundo* est autonome. Ceci m'amène à poser l'hypothèse d'une quarte université, lieu d'épistémologies et de savoirs souverains. Or ces savoirs permettent d'élaborer des stratégies décoloniales qui peuvent se déployer dans les trois autres types d'université, quand bien même ces stratégies seraient insérées dans le projet des dominants, projet axé sur la construction de l'État et sur l'accumulation du capital transnational. On pourrait dire des première et deuxième universités qu'elles appartiennent au monde des appartement-terrasses et des étages médians. Et que la troisième université se loge à l'intérieur des deux autres. [...] La première université accumule à force de dépossession. La deuxième « libère » à force de libéralisme. La troisième trahit sa propre machinerie, en insufflant dans l'automate académique des esprits du quart monde²¹.

Une telle gradation déplace considérablement les lignes de front auxquelles nous sommes habitués dans notre vision coutumière de l'éducation supérieure. Depuis notre premier monde, nous situons le grand clivage entre les sciences dures (auxquelles s'accrochent l'économie et les *business schools*) et les humanités molles (auxquelles sont parfois vaguement rattachés « les arts »). Ce faisant, nous restons dans les étages supérieurs de nos tours d'ivoire. Le principal mérite des tierce et quarte universités est de nous appeler à sortir de ces étages privilégiés, pour ré-envisager les écoles du point de vue du Tiers Monde ou des quartiers sinistrés par la misère sociale. Du coup, ce décentrement fait apparaître l'éléphant dans la salle que personne ne semble voir dans tant de discussions sur les contenus enseignés ou sur les méthodes pédagogiques : la terrible sous-représentation des minorités racisées et classées dans les cursus artistiques. Malgré leurs meilleures intentions d'inclusivité, les écoles des créateur·es restent largement une chasse-gardée blanche et affluente.

Le deuxième mérite du déplacement vers la tierce université est de remettre l'acquisition de compétences pratiques (plutôt que les querelles théoriciennes) au cœur des enjeux éducatifs de la décolonisation. De ce point de vue, les écoles d'art pourraient servir de

²⁰ LA PAPERSON, *A Third University is Possible*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2017, p. 36-37. Cette description de la tierce université est dérivée de la notion de *Third Cinema* de Glen M. Mimura. La traduction française est adaptée du travail de Dominique Malaquais et Noa Jasmine présenté dans l'Habilitation à Diriger des Recherches de Dominique Malaquais le 28 juin 2021 à l'EHESS.

²¹ Ibid., p. 33-34 & 37.

modèle aux humanités : leurs ateliers sont non seulement des lieux de conversation, mais aussi de perfectionnement technique. Aussi précieux que soit l'esprit critique, savoir monter un film, mettre en page un texte, mettre en ligne un podcast n'est pas moins important qu'apprendre à se méfier des clichés ou des infox. Ce pourrait être le défi principal de futurs ateliers de catalyseur·es que de doter leurs étudiant·es d'« un savoir-faire utile pour concrétiser l'avenir décolonial » : démanteler la colonialité – dans les communs négatifs qu'elle impose aux populations comme aux environnements – n'est pas moins difficile, ni moins technique, ni moins dangereux que démanteler une centrale nucléaire. Où sont les (tierces) écoles qui nous préparent à de telles tâches, pourtant cruciales à notre avenir commun ?

Enfin, l'ébauche d'une quarte université, dont l'esprit sous-terrain inspirerait à la fois les désirs et les modalités des pratiques de décolonisation, fait miroiter un retournement radical de nos perspectives habituelles sur les institutions d'enseignement. Depuis plusieurs siècles, certaines arrogances issues d'Europe se sont auto-proclamées éducatrices de l'humanité, armées de leurs savoirs sécularisés et de leurs richesses libéralisées, en plus de leurs technologies militarisées. Le développementisme a poursuivi cette entreprise d'impérialisme pédagogique après la fin des occupations militaires et la proclamation des Indépendances. Tout au long de cette histoire multiséculaire, ceux qui s'étaient placés en haut sur leurs cartes du monde semblaient naturellement voués à faire la leçon à celles et ceux qu'ils représentaient comme en-dessous d'eux.

La quarte université renverse cette perspective en suggérant que c'est des bas-fonds que viennent aujourd'hui les sensibilités, les savoirs et les savoir-faire les mieux susceptibles de nous aider à décoloniser notre monde commun – à l'heure où les effets-boomerangs de la colonisation occidentale s'avèrent menacer (encore très inégalement) l'habitabilité de notre unique planète. La vie propre à cette quarte université fait aujourd'hui l'objet de tout un courant d'analyses, de réflexions, de pratiques et de revendications au titre de ce que Stefano Harney et Fred Moten ont caractérisé comme *black study* dans leur ouvrage *The Undercommons*²². Les deux penseurs-poètes regroupent sous le terme de *black study* « ce qu'on fait avec d'autres personnes » sur la base d'un partage de nos incomplétudes, au cours d'activités potentiellement éloignées de toute salle de classe, puisque ces activités englobent « le fait d'être dans des situations d'atelier, de jouer dans un groupe, dans une jam-session, ou d'être parmi des vieillards assis sous un porche, ou parmi des personnes travaillant ensemble dans une usine » – « le fait d'appeler cela "étude" [visant à] souligner qu'il y a déjà une intellectualité incessante et irréversible inhérente à de telles activités²³ ».

On retrouve dans la *black study* un condensé des différents pôles passés en revue plus haut comme caractéristiques des écoles de créateur·es ou de catalyseur·es. Loin de toute maîtrise individualiste, de toute possibilité d'industrialisation, de toute prétention à l'autorité, à l'autorialité et à la création originale, les pratiques de *black study* sont présentées comme des formes de (dé)possessions énigmatiques et d'entre-possessions collectives :

²² Voir par exemple Elie Meyerhoff, *Beyond Education. Radical Studying for Another World*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2019 ; Hans Schildermans, *Experiments in Decolonizing the University. Towards an Ecology of Study*, London, Bloomsbury, 2021 ; “Answering the Question: What is Studying?”, special issue of *Philosophy and Theory in Higher Education*, 2021; François Deck & Jacopo Rasmi, *Studium*, Grenoble, Brouillon général, 2019 ; Yves Citton, « Pratiquer les études comme auto-aliénation et contre-addiction (*studium*, *black study*, études) », 2020, <https://eur-artec.fr/media-archipelique/article/etudes-studies-et-recherche-creation/>.

²³ Stefano Harney & Fred Moten, *The Undercommons. Fugitive Planning & Black Study*, Wivenhoe, Minor Composition, 2013, p. 110. Une traduction française doit paraître prochainement aux éditions Brook.

Je pense de plus en plus à l'étude non pas comme quelque chose où tout le monde se dissout dans le statut d'étudiant, mais comme une situation dans laquelle les personnes se relaient pour faire des choses les unes pour les autres, et où l'on se laisse posséder par les autres lorsqu'ils font quelque chose. C'est aussi une sorte de dépossession de ce à quoi vous pouviez par ailleurs tenir, en même temps qu'une forme de possession à laquelle vous vous livrez volontairement, avant qu'une autre possession se produise par l'action d'autres personnes²⁴.

On est bien ici à l'extrême opposé de la production industrielle de maîtrise de soi souveraine visée par une certaine école de la République. En allant chercher ses inspirations du côté des *undercommons* et des socialités résistant à nos normes de sécularisation individualiste, la quarte université menace-t-elle de jeter le bébé d'une certaine modernité émancipatrice avec l'eau du bain plantationnaire ? À cette question qui nous enferme dans un binarisme simpliste (être moderne ou antimoderne), mieux vaut en substituer une autre, davantage en phase avec les intrications qui plient les opposés dans des complications toujours impures (altermodernes²⁵) : et si les rituels initiatiques performés dans nos écoles d'art autour d'objets énigmatiques préfiguraient, à l'intérieur même de certaines des institutions éducatives occidentales les plus élitaires, des gestes de décolonisation qui miment et anticipent les pratiques de *black study* ? On serait au plus proche des intuitions de LA PAPERMAN, qui commence son texte en affirmant qu'« au cœur de l'université coloniale niche une éducation décoloniale.²⁶ » « Faire ressortir les possibles décoloniaux que recèlent » nos institutions correspond mieux à l'esprit de la cartographie en six axes esquissée au cours des pages précédentes, plutôt qu'instaurer une nouvelle guerre des tranchées.

Si les innovations pédagogiques paraissent bégayer et répéter inlassablement leurs revendications et leur impuissance à « réformer l'école », c'est sans doute que les tensions passées en revue sont constitutives d'un champ de tensions dont les contradictions sont inhérentes à l'institutionnalisation de la relation éducative. Les écoles des créateur·es méritent sans doute d'apparaître comme manifestant et exacerbant des compléments ou des alternatives *internes* aux écoles des citoyen·nes, compléments et alternatives qui les hantent comme leur aspiration secrète, toujours visée et toujours déçue.

Notre conjoncture historique – qu'on la fasse relever de l'Anthropocène, du Capitalocène, du Plantationocène ou du Sécularocène – paraît toutefois relever d'une situation hautement exceptionnelle, dont l'irréversibilité dans le saccage de nos milieux de vie atteste dramatiquement le caractère inédit. Il ne suffit plus de se contenter d'un balancement périodique entre des écoles des citoyen·nes toujours trop rigidement institutionnalisées, industrialisées, colonialisées, et des écoles de créateur·es n'ouvrant que des brèches éphémères dans les inerties de la massification. La décolonisation de notre planète par le démantèlement du capitalisme extractiviste est devenue une nécessité de survie pour des centaines de millions d'êtres humains (sans mentionner les innombrables espèces vivantes dont nous provoquons l'extinction à un rythme absolument inédit). À côté ou au sein des écoles des citoyen·nes comme des écoles de créateur·es, l'heure est venue de multiplier les ateliers de catalyseur·es apprenant à éprouver les conséquences documentées des gestes qui trament nos vies en menaçant d'effondrer nos environnements. Créer un avenir désirable, voire simplement habitable, exige aujourd'hui de démanteler ce qui en oblitère la possibilité. Le principal défi de nos écoles est d'apprendre à accueillir des ateliers d'artistes qui soient tout autant des ateliers de démontage que des lieux de création.

²⁴ Ibid., p. 109.

²⁵ Voir Yves Citton, *Altermodernités des Lumières*, Paris, Seuil, 2022.

²⁶ LA PAPERMAN, *A Third University Is Possible*, op. cit., p. XIII.