

Discours progressiste et crises des institutions éducatives : l'Horizon 2030 de l'UNESCO contre le sujet

David AUCLAIR
Université du Québec à Montréal

Vois, par exemple, quand le père prend l'habitude de se comporter comme s'il était semblable à son enfant et se met à craindre ses fils, et réciproquement quand le fils se fait l'égal de son père et ne manifeste plus aucun respect ni soumission à l'endroit de ses parents. [...] Dans ce régime, le maître craint ceux qui sont placés sous sa gouverne et il est complaisant à leur endroit. Les élèves, eux, ont peu de respect pour les maîtres, et pas davantage pour leurs pédagogues. [...] De leur côté, les vieux sont racleurs, ils se répandent en gentillesse et en amabilités auprès des jeunes, allant jusqu'à les imiter par crainte de paraître antipathiques et autoritaires. [...] Tu sais bien qu'au bout du compte, d'une certaine manière, ils ne manifestent plus aucun respect pour les lois écrites, ni pour les lois non écrites, tant ils sont désireux que personne ne soit, de quelque façon, leur maître. [...] Tel est donc, mon ami, repris-je, l'amorce belle et juvénile, à partir de laquelle se développe selon moi la tyrannie.

– Platon, *La République*, Livre VIII

Depuis les années 1980, les politiques scolaires nationales et internationales ont été marquées par une série de rapports gestionnaires à caractères objectivistes. Que ce soit par une pédagogie dite efficace ou par les données probantes, la dérégulation sociale et éducative a réussi à mettre en place les conditions de production d'une « nouvelle économie psychique ». À l'école, il faudrait d'abord et avant tout aimer les enfants, ne pas les contrarier, agir vite et tôt pour dépister les lacunes, manques, carences et performances. Avec cet article, il est question de contribuer aux débats sur les limites morales, psychologiques et sociales des prescriptions normatives pour l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI). Le recours systématique aux principes de cette idéologie progressiste force un ciblage de populations dites vulnérables ou à risque. D'un côté, soutenus par l'impression d'une neutralité dans les chiffres, l'inclusion et l'appel à la diversité deviennent un rapport de force pour soutenir des programmes éducatifs qui n'ont pas grand-chose à voir avec un discours

« bienveillant ». De l'autre, déclarer son adhésion univoque aux principes de l'EDI au nom d'une humanité de plus en plus civilisée pardonnerait l'absence de justifications théoriques ou épistémologiques pour traiter de phénomènes complexes comme le développement de l'enfant et les missions de l'école au XXI^e siècle.

Contre les déterminismes technoscientifiques et positivistes qui conditionnent les pratiques d'intervention dans les milieux de la famille et de l'école, la critique sociologique développée dans ce travail s'appuie sur les médiations sociohistoriques, langagières et cliniques pour montrer de quelle manière les discours progressistes d'aujourd'hui produisent de nouvelles violences et de nouveaux mécanismes de contrôle.

La thèse que nous soutenons sera développée par l'analyse de trois rapports *Horizon 2030* de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)¹. En récusant le poids du passé, les politiques inclusives actuelles d'une éducation pour toutes et tous (EPT) adoptent un cadre d'action abstrait qui passe à côté de ses objectifs. Ce discours « horizontaliste » se présente sous les exigences morales du présentisme et du catastrophisme, c'est-à-dire de l'urgence, mais ne discute jamais des fondements épistémologiques sur lesquels il s'appuie. De cette urgence d'agir émerge une lutte de chapelles qui oppose les pratiques traditionnelles et les pratiques dites efficaces. Sans avoir à passer par l'énonciation, de nouvelles formes de subjectivité et de socialisation sont produites par les programmes éducatifs internationaux qui influencent les mécanismes de formation et d'intervention auprès des enfants en rabaisant le rôle et les fonctions du corps enseignant à des modes opératoires d'intervention. Condamné à suivre la nature infantile de l'apprenant sans pouvoir poser de limites, pourtant légitimes, le maître d'école se trouve dépouillé de son autorité, comme tiers, mais aussi et plus généralement comme adulte. Sur ce résidu naît l'empire des perspectives technoscientifiques, organicistes et thérapeutiques.

Dans les faits, l'idéologie progressiste de l'EDI nourrit les pratiques évaluatives systématiques d'une nature normalisée dans le cadre de la nouvelle gestion publique. Ce progressisme s'avère un universalisme abstrait qui présente trois aspects. Le

1. Les trois rapports sont dans l'ordre : *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, Incheon, UNESCO, 2015 ; en ligne : <Education 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie – UNESCO Digital Library> ; *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030. Déclaration de Qingdao. Saisir les opportunités du numérique, piloter la transformation de l'éducation*, Qingdao, UNESCO, 2015 ; en ligne : <<https://millenniumedu.files.wordpress.com/2018/11/unesco-qingdao-declaration-2015.pdf>> ; *Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation. Planifier l'éducation à l'ère de l'IA : un bond en avant*, Document final de la Conférence sur l'intelligence artificielle et l'éducation, Beijing, UNESCO, 2019 ; en ligne : <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>>.

premier de ces aspects place l'enfant au centre de la construction du réel² en soutenant que la réalité passe par les interactions intellectuelles et affectives de ses activités à travers lesquelles il se construit des représentations du monde. Le second saisit l'autonomie naturelle comme préexistante à l'ensemble des normes et des conditionnements de la vie sociale. Si l'enfant apprend à découvrir le monde par ses actions, c'est que son intelligence et sa morale se construisent à travers les interactions vécues avec d'autres personnes. L'enfant naturellement autonome a toujours été un « objet » de grande importance pour la psychologie développementale. Déjà, au XIX^e siècle, des médecins et des psychologues férus de théories biologiques et évolutionnistes l'observent pour comprendre et pour agir. Il faut bien dire que l'enfant fait rêver, car, comme l'écrit Jean-Claude Quentel, « par lui, l'homme semble advenir³ ». Enfin, le troisième aspect prend une forme plus formelle et empirique que les deux précédents, car il permet de traiter et de mesurer les élèves pour ainsi mettre en place les « bonnes pratiques » d'accompagnement sous les principes vertueux de l'inclusion et de la bienveillance. Ces perspectives proactives et prescriptives ne sont pas un corps étranger dans le déploiement actuel de la gestion scolaire et pédagogique dans la mesure où les interventions comportementalistes et pharmacologiques apparaissent pratiquement au même moment avec l'instruction publique.

*

Les trois rapports de l'UNESCO analysés dans la première partie mettent de l'avant ces trois aspects technoscientifiques pour transformer l'école. Réitérant le vieux rêve libéral organiciste selon lequel la nature fait toujours mieux les choses que les principes qu'on impose, ces transformations pour l'équité, la diversité et l'inclusion contribuent à la fabrique de la nouvelle subjectivité que Jean-Pierre Lebrun a qualifiée de néo-sujet. Dans la deuxième partie du présent article, nous insistons avec la psychanalyse sur la nécessité de repenser les rapports complexes qui nouent le sujet au langage, à la culture et à ses milieux de vie.

Les applications pratiques de l'EDI affichées dans *Horizon 2030* ne sont pas universelles ni neutres. Comme le souligne le sociologue Michel Freitag : « Et il ne faut pas oublier non plus que de telles théories sont loin d'avoir une valeur purement descriptive et explicative : elles ont elles aussi une portée idéologique directement opérationnelle tant au plan “pédagogique” qu'au plan “institutionnel”⁴. » Les postures libérales et moralisatrices de l'EDI, qui se trouvent au cœur

2. Le constructivisme forme un archipel. La présente critique porte principalement sur le constructivisme organiciste de Jean Piaget. Dans la lignée du philosophe évolutionniste anglais Herbert Spencer, Piaget construit une épistémologie basée sur les schèmes d'action, les réactions spontanées et les interactions sujet-objet.

3. Jean-Claude Quentel, *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 19.

4. Michel Freitag, « De la terreur au meilleur des mondes. Globalisation et américanisation du monde :

des derniers rapports de l'UNESCO, ressemblent à de la bien-pensance abstraite de toute réalité, nourrissant finalement ce que le psychanalyste Jean-Pierre Lebrun nomme la « perversion ordinaire ».

L'Horizon 2030 de l'UNESCO comme production de néo-sujets

Aujourd'hui les institutions scolaires paraissent de moins en moins capables d'imposer des normes pour aider les enfants à s'approprier les éléments culturels de leur société. De plus en plus, les conditions sociales des programmes internationaux et nationaux pour *instruire*, *socialiser* et *qualifier* passent par le marché des industries numériques et comportementalistes – GAFAM, industries pharmaceutiques et services en psychothérapie. Il découle des postures managériales pour rendre l'école efficace et inclusive. Comme le mentionne Jean-Pierre Lebrun :

Nous vivons aujourd'hui dans une collectivité qui se déclare et se veut plurielle, pluraliste, qui évoque des références diverses en fonction des sujets concernés, qui veut prendre en compte les différences culturelles et imposer qu'on les respecte, et cela d'autant plus qu'elles concernent des groupes minoritaires. Il est évidemment incongru dans une telle société de se référer à un Autre dont nous serions tous les obligés, voire les enfants. [...] Mais s'il s'agit plus que jamais de veiller simplement à ce que se poursuivre la transmission de l'*humus humain*, ceci ne peut revenir à vouloir, de ce fait, sauver les anciennes modalités du fonctionnement social⁵.

Dans le contexte actuel, l'école contribue à la *grande confusion postmoderne* qui opère contre le sujet en s'interdisant de le confronter à une forme d'autorité pédagogique. Le poids politique de certains discours relayés par de grandes organisations internationales, comme la Déclaration d'Incheon, contribue à transformer les cadres moraux et pratiques des institutions scolaires pour les adapter aux dynamiques technoeconomiques contemporaines.

vers un totalitarisme systémique ? », dans Daniel Dagenais (dir.), *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, Québec, PUL, 2003, p. 362. On peut compléter le propos à l'aide d'un autre commentaire significatif pour notre approche : « Un des domaines où cela est le plus visible est celui dans lequel tendent à fusionner ce que l'on nomme maintenant les systèmes de formation et d'éducation, d'un côté, et les systèmes de la production du savoir technoscientifique, de l'autre » (*ibid.*).

5. Jean-Pierre Lebrun, *La perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui*, Paris, Denoël, 2007, p. 132-133.

La Déclaration d’Incheon et son cadre d’action

La Déclaration d’Incheon s’avère une pièce maîtresse du programme *Horizon 2030* qui fait suite au Forum mondial sur l’éducation tenu à Incheon en 2015 rassemblant « [p]lus de 1600 participants de 160 pays, dont 120 ministres, chefs et membres de délégations, chefs d’agences et hauts responsables d’organisations multilatérales et bilatérales ainsi que représentants de la société civile, de la profession enseignante, des jeunes et du secteur privé⁶ ». L’objectif qui fait consensus chez les participants est que l’éducation doit transformer la vie, qu’il y a urgence d’agir et que la nécessité d’adopter un agenda ne doit pas attendre : « Conscients de l’urgence, nous nous engageons en faveur d’un agenda pour l’éducation unique et renouvelé qui soit holistique, ambitieux et mobilisateur, en ne laissant personne de côté⁷. » Respectant les consultations et les objectifs mis de l’avant lors de l’*Accord de Mascate sur l’éducation pour tous*⁸ (EPT) en 2014, certaines cibles ont été proposées afin d’atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) eux-mêmes orientés par des objectifs de développement durable (ODD).

Dans les trois rapports analysés, c’est l’ODD 4 qui retient l’attention. Il renvoie au principe d’une éducation inclusive pour toutes et tous qui vise à assurer une éducation équitable de qualité afin de promouvoir des possibilités d’apprentissage tout au long de la vie. Le document de l’Assemblée générale des Nations Unies *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l’horizon 2030* poursuit également sa réflexion sous la forme d’un consensus⁹. La réalité changeante de l’économie globalisée réclame de nouvelles fonctions éducatives pour préparer les jeunes au monde de demain. Bref, dans l’urgence, nous retrouvons un discours uniforme où les macro-acteurs de l’économie globalisée participent à la production morale et matérielle du futur. Le discours inclusif et démocratique autour de l’ODD 4 est donc annonciateur d’une grande mutation : les manières de « faire école » doivent changer, et les auteurs proposent des stratégies pour y arriver.

Non sans une certaine ironie, Christopher Lasch souligne déjà très bien au début des années 1980 que l’« action politique demeure la seule défense efficace contre le désastre. [...] Il convient aussi de rappeler dès maintenant que le militarisme et l’emballage technologique ont des racines sociales, économiques et politiques autant que psychologiques, et que l’opposition politique à ces maux, bien qu’elle repose souvent sur des prémisses psychologiques et philosophiques bancales, représente un indispensable prélude à la lutte visant à adapter notre monde à l’humanité¹⁰ ».

6. UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d’Incheon et cadre d’action*, op. cit., p. ii.

7. *Ibid.*, p. 7, §5.

8. Lire la Déclaration finale ; en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_fre>.

9. Voir ; en ligne : <https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_FR.pdf>.

10. Christopher Lasch, *Le moi assiégé. Essai sur l’érosion de la personnalité*, Paris, Climats, 2008, p. 14.

De cette représentation bancale se dégage déjà un champ sémantique engagé sous deux ordres. Le premier ordre réfère à des concepts comme ceux de *qualité*, d'*égalité des genres*, d'*inclusion* et d'*équité* ; le second renvoie à la croissance et à la nécessité de structurer les systèmes éducatifs en employant les termes performatifs de la nouvelle gestion publique (NGP) : *élargir l'accès*, *accroître le financement en faveur de l'éducation*, *soutenir la mise en œuvre de l'agenda selon les besoins et les priorités des pays*, *garantir la redevabilité*. Le cadre d'action d'Incheon fait donc des prescriptions économiques globales un principe universel pour s'assurer que l'éducation de demain sera de « qualité ». En s'appuyant sur ces deux champs sémantiques qui associent le développement-qualité et la croissance-financement, il existerait une réalité incontournable afin que l'éducation remplisse pleinement ses rôles dans les « sociétés des savoirs ». Selon les signataires de la Déclaration, les deux « réalités » ne peuvent pas être séparées par les instances gouvernementales :

Le recentrage sur la qualité de l'éducation, l'apprentissage et les compétences souligne une autre leçon importante : il est dangereux de se concentrer sur l'accès à l'éducation sans prêter suffisamment attention à la question de savoir si les élèves apprennent et acquièrent vraiment les compétences pertinentes lorsqu'ils sont à l'école. [...] Si le rythme actuel des progrès ne s'accélère pas, nombre des pays qui se trouvent en queue de peloton n'atteindront pas les nouvelles cibles fixées d'ici 2030.¹¹

Qu'est-ce qui justifie cet état d'empressement ?

Éducation 2030 doit s'inscrire dans le contexte plus général du développement actuel. Les systèmes éducatifs doivent être adaptés et répondre à des marchés du travail en rapide évolution, aux avancées technologiques, à l'urbanisation, aux migrations, à l'instabilité politique, à la dégradation de l'environnement, aux risques et aux catastrophes naturels, à la concurrence vis-à-vis des ressources naturelles, aux défis démographiques, à la hausse du chômage mondial, à la pauvreté persistante, au creusement des inégalités et aux menaces croissantes contre la paix et la sécurité¹².

En clair, la Déclaration d'Incheon ne dissocie pas « développement humain » et « viabilité économique ». Cela conduit ses auteurs à survaloriser une « éducation et la protection de la petite enfance afin de veiller au développement, à l'apprentissage et à la santé des enfants à long terme¹³ ». Les pratiques enseignantes

11. UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action*, op. cit., p. 25, §5.

12. *Ibid.*, p. 26, § 6.

13. *Ibid.*

seront ainsi déterminées par le principe d'adaptation justifié par un discours qui considère que si l'on ne fait rien maintenant, on condamne les enfants à une vie de misère.

Du coup, pour prévenir les critiques, les membres du Conseil d'Incheon avisent que le plan Éducation 2030 n'est pas utilitaire, qu'il s'agit d'une perspective humaniste d'inclusion des populations les plus pauvres et les plus vulnérables. L'ODD 4 ne vise que des cibles relatives à l'éducation inclusive : « ·instaurer des partenariats efficaces et inclusifs ; ·améliorer les politiques relatives à l'éducation ainsi que leur coordination ; ·s'assurer qu'il existe des systèmes éducatifs particulièrement équitables, inclusifs et de qualité pour tous ; ·mobiliser des ressources suffisantes en faveur du financement de l'éducation ; ·assurer la surveillance, le suivi et l'examen de toutes les cibles¹⁴. » Cette vision réclame des paramètres améliorés d'implantation et de reddition de comptes, mais aussi une volonté politique plus conséquente afin de faire face aux réalités mouvantes du marché du travail au XXI^e siècle. En s'assurant d'atteindre des objectifs d'assurance-qualité, il serait donc possible de nouer efficacement des partenariats solides aux niveaux local, régional, national et international.

En évoquant constamment l'urgence des nouvelles réalités socioéconomiques, le corps enseignant est sommé de participer à tous les changements de cadres et de contextes pour assurer une meilleure expertise et un plus grand professionnalisme dans l'octroi des services scolaires. Ce que les auteurs nomment le « consensus » surdétermine l'autonomisation gestionnaire des établissements scolaires contre l'autonomie du corps enseignant, et ce, au nom d'une quête permanente d'efficacité devant être mesurée par des données probantes :

Des politiques et des réglementations relatives aux enseignants doivent être mises en place afin de faire en sorte que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, soient recrutés et rémunérés de manière adéquate, jouissent d'une formation et de qualifications professionnelles satisfaisantes, soient motivés, soient déployés de manière équitable et efficace dans l'ensemble du système éducatif, et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente, et doté de ressources suffisantes. Des systèmes et des pratiques d'évaluation de la qualité de l'apprentissage comprenant l'évaluation des contenus, des environnements, des processus et des résultats devraient être instaurés ou améliorés. Les résultats pertinents de l'apprentissage doivent être clairement définis pour les domaines cognitifs, et régulièrement évalués en tant

14. *Ibid.*, p. 31, § 16.

que partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. L'éducation de qualité s'attache aussi au développement des compétences, des valeurs, des attitudes et des connaissances qui permettent aux citoyens de mener une vie saine et épanouissante, de prendre des décisions éclairées et de relever les défis locaux et mondiaux. L'attention portée à la qualité et à l'innovation demandera également que l'on renforce l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM).¹⁵

Les auteurs insistent aussi sur l'objet du développement, de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) pour aider « à détecter, à un stade précoce, les handicaps et les risques de handicap chez l'enfant, ce qui permet aux parents, au personnel de santé et aux éducateurs de mieux planifier, élaborer et mettre en œuvre en temps voulu les interventions visant à répondre aux besoins des enfants handicapés, à réduire au minimum les retards de développement, à améliorer les résultats d'apprentissage et l'inclusion, et à lutter contre la marginalisation¹⁶ ». On peut lire que « [l]e droit à l'éducation est inné et s'exerce tout au long de la vie¹⁷ ». En fait, le droit à l'éducation réfère ici aux seuls droits de la personne à recevoir des services clients personnalisés. D'emblée, cette posture de reconnaissance des droits de chaque « un », comme l'écrit Lebrun, provient d'un rejet de la Loi et de ce qu'implique le fait de vivre comme étant « un parmi les autres ». Le droit de recevoir une éducation doit constamment être repensé, car il n'est en aucune façon une garantie suffisante pour assurer une éducation de qualité qui permettrait l'épanouissement des enfants. C'est trop demander à l'école qui ne doit pas se fondre dans les modes opératoires et productivistes de la société. De plus, comment ne pas y voir un déni complet des fonctions et des normes sociales, historiques, à la base des pratiques enseignantes ? Ajoutons que ce genre de « discours » catastrophistes adopté par les auteurs d'Incheon donnent vie au « démocratisme¹⁸ ». Cela s'avère un mode de gestion et de régulation des corps qui priorise des interactions normalisées par une série de conventions interactionnelles et contractuelles, ce qui, de nouveau, mais en sens contraire, convient très bien à l'esprit thérapeutique du temps, à l'esprit pédagogique du constructivisme et aux politiques libérales capitalistes dites inclusives et innovantes¹⁹.

15. *Ibid.*, p. 33, § 22.

16. *Ibid.*, p. 38, § 35.

17. *Ibid.*, p. 30, § 15.

18. Concept employé par Lebrun dans *La perversion ordinaire*, *op. cit.*, qui, dans la suite de Lacan, insiste sur les dérives d'un discours démocratique qui ne dépend plus de la limite et des institutions : « Par démocratisme, nous désignons la conception de la démocratie qui se résumerait ainsi : chacun peut faire ce qu'il veut, pour autant que cela ne dérange pas l'autre. Une conception qui fait l'impasse sur la reconnaissance de la perte, de la soustraction de jouissance, dans l'institution démocratique » (p. 165).

19. Sur le fantasme pluraliste libéral qui récuse la limite et les traditions, voir Christopher Lasch, *Un refuge dans ce monde impitoyable. La famille assiégée*, Paris, François Bourin, 2012.

La fusion du management et de l'idéologie progressiste de l'EDI dans la Déclaration d'Incheon nourrit le fantasme libéral de transformer radicalement les sociétés en reprenant tout de la base : former dès les premières années de vie un nouveau type d'individus plus adaptés aux réalités productivistes et informatiques d'un monde à venir. Difficile de critiquer cette illusion évolutionniste bien implantée depuis plus d'un siècle. Comme l'écrit Jean-Pierre Lebrun : « Dans un monde qui prétend à la complétude et à l'inconsistance, on peut avoir des avis différents, mais quiconque s'oppose à la majorité implicite est d'emblée sérieusement discrédité. Non seulement parce qu'il contredit l'esprit du "démocratisme", mais parce qu'il prétend implicitement se soutenir dans cette place d'exception qui ne peut plus avoir cours²⁰. » En se cachant derrière une volonté générale univoque qui récuse les mécanismes d'autorité ainsi que la transmission intergénérationnelle des normes sociosymboliques, l'universalisme abstrait de l'UNESCO fait fi de l'idée que l'école s'inscrit d'abord dans un horizon culturel. Cette récusation de la culture transmise par le langage, les gestes et la pensée empêche de recourir à la tradition pour exprimer le réel dans toute son épaisseur historique. Or, il n'y a pas d'autorité hors de la culture et de l'*humus humain* : Hannah Arendt posait déjà cette condition de la transmission dans *La crise de la culture* comme LA condition d'un devenir, voire d'un avenir pour les sociétés. Au contraire, les auteurs d'Incheon affirment que les changements de société doivent apparaître dans une nouvelle structure scolaire *transhistorique* :

Les catastrophes naturelles, les pandémies et les conflits, ainsi que les déplacements internes et transfrontaliers qui en découlent, peuvent traumatiser des générations entières, qui se trouvent privées d'éducation et mal préparées à contribuer au relèvement social et économique de leur pays ou de leur région. [...] Elle dote également les enfants, les jeunes et les adultes des compétences permettant d'éviter les catastrophes, les conflits et les maladies, en vue d'un avenir durable²¹.

Par des formations adaptées, informelles, orientées vers l'avenir, les sociétés doivent s'assurer d'atteindre l'ODD 4 et les objectifs de l'EPT. En implantant les technologies numériques par le biais des outils de technologie et de communication (TIC), il sera enfin possible d'horizontaliser les pratiques éducatives et professionnelles dans un monde devenu dangereux et incertain. Les enfants pourront alors poursuivre leur instruction même en cas de conflits.

Réitérant ainsi les politiques positivistes et libérales du XIX^e siècle pour tendre vers une « bonne morale de l'homme industriel », il faudrait collecter des données

20. Jean-Pierre Lebrun, *op. cit.*, p. 173.

21. UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action*, *op. cit.*, p. 22, § 25.

de qualité sur les enfants handicapés, répertorier les différents handicaps et déficiences pour mieux les évaluer. Des indicateurs doivent être élaborés, et des données utilisées pour créer des programmes et des politiques universelles pouvant rendre compte des réalités de chaque personne (c'est l'universalisme abstrait). En revenant à la séparation des aspects cognitifs, qui réfèrent à la science, à la technique, aux mathématiques et à l'ingénierie, et aux aspects non cognitifs, qui renverraient pour leur part à l'empathie et à l'altruisme, on retrouve dans leur version 2.0 les fameuses séparations spencériennes ultralibérales entre l'affectif et l'intellectuel²². C'est dans ce cadre cosmopolitique abstrait négateur des sociétés concrètes que s'inscrit sans surprise cet idéal éducatif industriel. Cette idéologie concorde parfaitement avec l'horizon d'un néo-sujet hors-sol, émancipé de toute médiation culturelle-symbolique et politico-institutionnelle. Elle suppose une sélection utilitaire d'apprentissages qui opposent les sciences naturelles et les sciences humaines où l'efficace supérieure des premières ne ferait plus aucun doute. Derrière le programme d'action d'Incheon, se dévoile une idéologie socioconstructiviste et comportementaliste qui ambitionne de régler tous les maux de l'humanité par la puissance des innovations technoscientifiques et du dépistage précoce mis au service de l'autonomie et de l'adaptation.

Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'éducation 2030

La Déclaration de Qingdao²³, qui a été rédigée sensiblement au même moment que celle d'Incheon, reprend l'idée d'assurer une éducation de qualité tout au long de la vie, mais il est souligné que la seule manière d'y arriver est de passer par les TIC et l'IA²⁴.

La technologie offre des possibilités sans précédent de réduire la fracture qui existe depuis longtemps en matière d'apprentissage. L'utilisation des TIC est essentielle pour tenir nos engagements inscrits dans la déclaration d'Incheon en matière de non-discrimination dans l'éducation, pour l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes en vue du développement durable. Nous nous engageons à faire en sorte qu'à l'horizon 2030, toutes les filles et tous les garçons aient accès à des dispositifs numériques

22. Herbert Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*, Paris, Félix Alcan, 1905.

23. Ce rapport donne suite à la Conférence internationale sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'éducation post-2015 tenue à Qingdao du 23 au 25 mai 2015.

24. Rappelons ce commentaire critique toujours très actuel du psychologue cognitiviste Jérôme Bruner : « La gloire de l'IA, c'est de concerner l'esprit et *tous* les produits que l'on peut comparer à l'esprit : il suffit de le considérer lui aussi comme un produit ». Dans Jérôme Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Retz, 2015, p. 31.

connectés et à un environnement d'apprentissage numérique pertinent et adapté, quels que soient leur handicap, leur statut social ou économique, ou leur situation géographique²⁵.

C'est tout un pont d'or pour les GAFAM, car le rêve d'un accès universel légitime aux structures éducatives s'amalgame *in vivo* à une consommation globale d'outils connectés et de services Internet. Tandis que l'autoréférence, l'autodétermination et l'autodéveloppement sont les pierres d'assise du précédent plan d'action d'Incheon, nous avons affaire avec Qingdao à une énième production dite progressiste de codes et de signes associés à la réussite ainsi qu'aux risques exponentiels de ne pas faire les bons choix. Soumis aux dictats du marché, « [r]ien ne réussit mieux que l'apparence de la réussite²⁶ ».

L'accroissement de l'accessibilité aux TIC demeure donc, selon les auteurs de ce second rapport, le seul moyen pour assurer l'inclusion et l'égalité pour toutes et tous dans les processus éducatifs :

Nous soulignons la valeur des solutions fondées sur les TIC qui assurent que, au lendemain de conflits ou de catastrophes naturelles entraînant la destruction d'écoles ou d'universités, ou l'impossibilité d'un fonctionnement normal, le droit à l'éducation est appliqué. Par conséquent, nous invitons les gouvernements, les organisations internationales, les organisations non-gouvernementales et les fournisseurs de technologie à coopérer dans l'élaboration et la mise en place des solutions les plus appropriées, rapidement, efficacement et dès que nécessaire²⁷.

De nouveau, on justifie le recours à ces technologies en invoquant le danger de vivre dans un monde incertain. Le *moi* dont fait état Christopher Lasch n'aura jamais été aussi assiégé. Par ailleurs, c'est le « beau jeu » du progressisme libéral de rendre indicibles les conséquences qui découlent de « [n]otre dépendance croissante vis-à-vis de technologies que personne ne comprend ni ne contrôle [et qui] a engendré un sentiment répandu d'impuissance et de persécution²⁸ ». La perspective endossée par les auteurs du rapport de Qingdao consiste alors à promouvoir le contrôle du devenir individuel et collectif par des outils-TIC. L'école ne serait qu'une série d'interactions que l'on gagnerait à normaliser par le recours systématique à des outils de contrôle technoscientifique.

25. UNESCO, *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030*, *op. cit.*, p. 12, § 5.

26. Christopher Lasch, *La culture du narcissisme. La vie américaine à un âge de déclin des espérances*, Paris, Flammarion, 2006, p. 94.

27. UNESCO, *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030*, *op. cit.*, p. 13, § 6.

28. Christopher Lasch, *Le moi assiégé*, *op. cit.*, p. 39.

Cette posture adaptative prend tout son sens dans la section du rapport intitulée « Apprentissage de qualité » qui vise « à élaborer des politiques et des stratégies [...] en vue d'exploiter le potentiel des TIC pour améliorer la qualité de l'éducation et transformer l'apprentissage²⁹ ». L'intégration et la capacité à utiliser les TIC ne seraient plus une compétence spécialisée, car « elle est la clé du succès dans les sociétés actuelles³⁰ ». Il s'agit de produire les conditions morales et structurelles des nouvelles subjectivités. Or, cette fiction du progrès infini par les techniques et la morale se trouve contredite par l'esprit même de la gestion capitaliste des flux. « Bien que capable de créer de nouveaux choix en théorie, en pratique, écrit Lasch, la technologie industrielle s'est développée suivant les principes du monopole radical [...] en vertu desquels de nouvelles technologies en éliminent d'anciennes quand bien même celles-ci demeurent manifestement plus efficaces à bien des égards³¹ ». Autrement dit, la transformation des programmes scolaires se réduit à un simple pilotage des pratiques, mais ce simple pilotage a des conséquences très sérieuses sur le métier de l'enseignement :

L'intégration réussie des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage passe par un réexamen du rôle des enseignants et une réforme de leur préparation et de leur perfectionnement professionnel. [...] Nous nous engageons aussi à fournir aux enseignants, dans l'ensemble du système, une aide à l'utilisation pédagogique des TIC, à les inciter à innover, et à mettre en place des réseaux et des plateformes qui leur permettent de partager les expériences et les approches susceptibles d'être utiles à leurs pairs et aux autres parties prenantes³².

Résumons le propos en trois points : d'abord on intègre les TIC, puisque les valeurs techniques quantifiables seraient universelles et facilement « partageables » ; ensuite, on fait la promotion de principes éthiques pour transformer les moyens pédagogiques et les formations des maîtres dans le but d'offrir de meilleurs services ; puis, tous les professionnels et les enseignants doivent faire en sorte que ce vaste programme international se réalise d'ici 2030 sous couvert d'inclusion et d'exaltation de la diversité :

Les établissements et les programmes éducatifs devraient être dotés de ressources adéquates et équitablement réparties ; les équipements doivent être sûrs, respectueux de l'environnement et

29. UNESCO, *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030*, op. cit., p. 14, § 9.

30. *Ibid.*, § 10.

31. Christopher Lasch, *Le moi assiégé*, op. cit., p. 38.

32. UNESCO, *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030*, op. cit., p. 14, § 11.

facilement accessibles ; les enseignants et les éducateurs de qualité, en nombre suffisant, doivent adopter des approches pédagogiques axées sur l'apprenant, actives et collaboratives ; les manuels, les autres supports et technologies d'apprentissage et les ressources éducatives libres doivent être non-discriminatoires, propices à l'apprentissage, conçus pour l'apprenant, adaptés en fonction du contexte, économiques et accessibles à tous les apprenants – enfants, jeunes et adultes.³³

Pour réaliser ce programme, la reconduction des ODD devra passer par les bonnes pratiques de gouvernance. Ce sera la responsabilité des gouvernements d'« élaborer des politiques et des systèmes qui garantissent une utilisation sûre, appropriée et éthique des données, notamment le respect de la vie privée et de la confidentialité des données personnelles identifiables des étudiants³⁴ ». Il faudra réduire le nombre d'intermédiaires entre les gouvernements et les directions d'établissement dans le but de prendre efficacement les décisions qui s'imposent³⁵. Selon le rapport de Qingdao, appliqué avec zèle par les politiciens de la quasi-totalité des pays occidentaux, l'objectif est d'améliorer « la gestion des systèmes éducatifs » et de comprendre « quels rôles essentiels croissants les TIC jouent dans la transmission du savoir » ainsi que dans la « promotion de valeurs et d'attitudes pertinentes pour l'édification de sociétés durables et pacifiques³⁶ ». Enfin, une idée générale se dégage de toute cette idéologie technoprogressiste qui encourage « les gouvernements, les partenaires de l'industrie et toutes les autres parties prenantes de l'éducation à unir leurs forces et à partager leurs ressources pour créer des écosystèmes d'apprentissage numériques centrés sur l'apprenant, qui soient équitables, dynamiques, responsables et durables³⁷ ». Cette adaptation retournée dans tous les sens conduit à imposer des processus gestionnaires qui ne font que mener aux formes extrêmes de l'égalitarisme, de l'inclusion totale et du démocratisme³⁸. Cela confirme ce que Freitag constatait déjà dans les années 1980 :

C'est donc ainsi que l'on passe du « droit » à la « décision », de l'« institution » à la « convention », de la déduction formelle de

33. UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action*, op. cit., p. 33, § 22.

34. UNESCO, *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030*, op. cit., p. 15, § 14.

35. À ce propos, le projet de loi 40 du gouvernement du Québec sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaire ou le projet de loi 23 modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation n'ont rien de bien original. Ce sont les manifestations ordinaires d'une gestion axée sur les résultats et cela fait plus de vingt-cinq ans que nous adoptons les instruments et les politiques de la nouvelle gestion publique en évoquant l'urgence d'agir.

36. UNESCO, *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030*, op. cit., p. 16, § 17.

37. *Ibid.*, p. 17, § 20.

38. À distinguer de l'égalité, de l'intégration et de la démocratie.

« l'obligation » à la programmation des objectifs et à la prévision des résultats et à l'élaboration des stratégies. On passe donc, formellement, de la particularisation « circonstancielle » de règles universalistes bureaucratiques à la généralisation technocratique et pragmatique des « contrôles » permettant de « réduire l'incertitude » inhérente à un « environnement » comportant, à mesure que se multiplient les intérêts particuliers et les objectifs dans lesquels ils se projettent, un foisonnement croissant des « variables ». C'est alors la « complexité », et elle seule, qui prend valeur de transcendance dans la société³⁹.

C'est aussi parce que la complexité technoscientifique revêt les habits de la croissance économique que les organisations internationales lui accordent une si grande place pour stimuler les interactions sociales et organisationnelles. L'école programmée s'inscrit désormais dans les fragmentations opératoires de la société comme un idéal de « l'adaptation réciproque des multiples⁴⁰ ».

Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle en éducation

Avec le « Consensus de Beijing », on comprend qu'un discours que l'on répète suffisamment aura tendance à s'imposer comme une vérité indiscutable. Adoptant la même psychologie bancaire que les deux autres rapports, ce *Consensus* écrit quatre ans plus tard porte principalement sur la planification de l'éducation à l'ère de l'intelligence artificielle : « Nous sommes résolus à apporter à ces défis [ODD 4] des réponses politiques appropriées visant à intégrer systématiquement l'intelligence artificielle (IA) dans l'éducation pour innover l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage, et à utiliser l'IA comme un levier afin d'accélérer la mise en place de systèmes éducatifs ouverts et flexibles, offrant à tous des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie équitables, pertinentes et de qualité et contribuant ainsi à la réalisation des ODD et au futur collectif de l'humanité⁴¹ ». Les auteurs du rapport ajoutent l'IA aux intentions programmatiques de la *Déclaration d'Incheon* en réitérant les promesses que suscite l'IA, « qui vise à protéger les droits de l'homme et à préparer tous les individus aux valeurs et aux compétences indispensables à une collaboration efficace entre l'être humain et la machine, dans la vie, dans l'apprentissage et au travail, ainsi qu'au développement durable⁴² ». Toujours selon eux, l'IA « devrait être conçue de manière éthique, non discriminatoire, équitable, transparente, vérifiable⁴³ ». En restructurant

39. Michel Freitag, *Dialectique et société*. Tome II. *Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société*, Montréal, Saint-Martin, 1986, p. 326.

40. *Ibid.*, p. 328.

41. UNESCO, *Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation*, *op. cit.*, p. 15.

42. *Ibid.*, p. 16, § 6.

43. *Ibid.*, § 7.

les formations des enseignants, les transformations provoquées par l'IA obligeront les gouvernements à modifier les « modèles d'enseignement et de formation rendus possibles⁴⁴ ». Il est dit et répété que ces changements portés par les acteurs des milieux scolaires faciliteront immédiatement les apprentissages et les évaluations des acquis en respectant la nature de chaque élève (ses rythmes d'apprentissage, ses craintes, ses défis). Au fur et à mesure que les pratiques gagneront en efficacité suivant une intégration profonde de l'IA, il sera plus facile de transformer les méthodes et les pédagogies de l'enseignement en se centrant sur les besoins de l'enfant.

En fait, l'automatisation des pratiques éducatives et la reddition de compte permanente obligent la réception personnalisée des informations et des évaluations de chaque enfant. Dans ce contexte, l'IA apporterait un avantage indéniable : « Appliquer ou mettre au point des outils d'IA pour faciliter les processus d'apprentissage adaptatifs ; mettre à profit les possibilités d'utiliser les données pour mesurer les multiples dimensions des compétences des élèves ; et promouvoir les évaluations à grande échelle et à distance⁴⁵. » Sont de nouveau mobilisés les principes organisationnels d'une école innovante et adaptée qui fait place à des interventions centrées sur les besoins individuels. Dans ce large spectre socioconstructiviste et comportementaliste, une constante impose de récuser tous les principes imposés ainsi que les normes collectives :

Adopter des plates-formes d'IA et une analytique de l'apprentissage fondée sur les données comme outils techniques essentiels pour construire des systèmes intégrés d'apprentissage tout au long de la vie, et offrant, à tout instant, en tous lieux et potentiellement à quiconque, la possibilité d'un apprentissage personnalisé adapté aux moyens de chacun. Exploiter le potentiel de l'IA s'agissant de mettre en place des parcours d'apprentissage flexibles, et de faciliter la capitalisation, la reconnaissance, la certification et le transfert des résultats d'apprentissage⁴⁶.

L'IA permettrait en fin de compte de « briser les barrières d'accès au numérique ». Par exemple, la « fracture » numérique qui s'explique par un manque d'accès à des outils-TIC et à l'IA dans de nombreux pays du Sud ou la barrière que rencontrent les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (HDAA). Bref, l'UNESCO fait un pas de plus en adoptant des programmes largement influencés par une certaine idée des progrès techniques et éthiques. Selon les auteurs, il faut « [a]voir à l'esprit que les applications de l'IA peuvent imposer différents types de biais inhérents aux données utilisées comme intrants pour mettre au point la technologie,

44. *Ibid.*, p. 18, § 11.

45. *Ibid.*, p. 19, § 16.

46. *Ibid.*, p. 20, § 20.

ainsi qu'à la construction et à l'utilisation des processus et algorithmes⁴⁷ ». L'effet de nouveauté de cette vieille idée, c'est le mythe progressiste des sociétés capitalistes qui va toujours vers le mieux et le toujours plus. Pour régler les problèmes sociaux, l'école sera mobilisée comme instrument de contrôle. Encore, au nom des droits de la personne, l'UNESCO légitime « les particularismes privés et sanctionnés par la voie de la litigation judiciaire⁴⁸ ».

Il est plus qu'évident que ces injonctions organicistes évacuent avec constance les pratiques d'interventions devant s'autoriser de la Loi. Le discours de l'UNESCO traîne une dystopie qui a les apparences de l'utopie, car seul le moi tout-puissant toujours isolé et sans attache est posé comme prémisse de la réussite.

L'éducation sans discipline, sans légitimité et sans figures d'autorité brouille les réalités scolaires par des notions telles qu'« enfance à risque » et « bienveillance ». La culture « progressiste » que propose l'UNESCO, qui ne veut pas comprendre le poids anthropologique de la limite fondamentale, produit de la souffrance et dirige un « barrage de critiques sévères contre le moi⁴⁹ ». C'est que la nouvelle économie psychique incarne tous les éléments de la perversion ordinaire. À travers les trois rapports de l'UNESCO analysés plus haut, on constate comment une organisation mondiale impose à tous les ministères de l'Éducation de la planète les conditions sociopolitiques favorisant la nouvelle économie psychique du néo-sujet.

La production postmoderne d'un néo-sujet

L'identité individuelle a besoin de permanence et d'antériorité pour se constituer. L'illusion progressiste et organiciste de l'autodétermination du moi n'est rien de plus qu'un avatar du fantasme libéral d'autonomie. Cette illusion ne permet pas d'éprouver la charge de l'attachement marquée du sceau de la réciprocité. En fait, dans un monde « sans limite », les mécanismes thérapeutiques de régulation de l'adaptation sont devenus les moteurs de la vie sociale et de ce que l'on conçoit désormais comme un développement humain normal. Autrement dit, les conditions sociohistoriques de développement de l'autonomie se trouvent profondément bouleversées dans le trop-plein des pulsions non canalisées par les enfants « libérés » du contrepoids surmoïque où conduit le fantasme libéral d'un progrès technoscientifique sans limites. Dès lors, il devient impossible d'extirper sa propre singularité d'un monde commun

47. *Ibid.*, p. 22, § 28.

48. Michel Freitag, « Pour une théorie critique de la postmodernité », dans *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*, Québec, PUL, 2005, p. 261. On retrouve également cette analyse dans Michel Freitag, « L'objectivation systémique de la pensée, de la volonté et de l'action : Gehlen et Luhmann », dans *L'abîme de la liberté. Critique du libéralisme*, Montréal, Liber, 2011.

49. Nous avons reformulé et conservé l'idée d'un passage de *La culture du narcissisme*, *op. cit.*, p. 226.

et connu qui a d'abord servi de point d'appui. Sans un horizon culturel stable, le néo-sujet digital vit comme une bête errante. Ici, le principe récuratif d'adaptation à la base de l'épistémologie socioconstructiviste est non seulement critiquable, mais il n'existe plus sans un cadre coercitif (tests, instruments d'évaluation, instruments de mesure) qui finit par conditionner tout un ensemble de pratiques et de pensées sous le regard supposément bienveillant d'experts en comportement.

À partir de ce moment, une nouvelle économie psychique se trouve conditionnée par une structure organisationnelle de gestion des conduites et des humeurs qui contribue pleinement à produire un certain type de citoyens moralement adaptés aux marchés des industries thérapeutiques et des technologies de l'information et de la communication (TIC). Pas de liberté, pas de justice, sans la globalisation des systèmes d'information. Les réformes éducatives qu'impose l'UNESCO définissent le devenir des individus et des sociétés en ces termes :

- l'autogestion de soi remplace la régulation et les normes collectives ;
- la coopération dans les interactions « privées » remplace la contrainte et les obligations sociohistoriques ;
- la différenciation qui est systématiquement marquée comme l'opposé de l'homogénéité uniformise les pratiques d'intervention.

Pourtant, il n'y a pas si longtemps, le caractère universel des règles supportait le poids des décisions et justifiait le fait d'occuper une place d'exception (le Maître d'école était plus qu'un employé). Ce caractère légal et universel s'est déplacé et a fini par muter à cause des pressions idéologiques des « nouvelles pratiques » pédagogiques, foncièrement organicistes, car les décisions devenaient de plus en plus circonstanciées et orientées « vers la réalisation d'objectifs particuliers : procédures, codifications⁵⁰ ». Cette mutation vers le mode de reproduction décisionnel-opérationnel a aussi transformé en profondeur la légitimité accordée aux processus subjectifs qui président à la prise de décisions. L'ensemble des métiers qui nécessitent d'intervenir subjectivement se trouvent *de facto* discrédités pour ne laisser que des symboles refroidis de gestion des besoins.

Autrement dit, les propositions de l'UNESCO participent à la production d'un narcissisme infantilisant et virtuellement violent chez les clients des systèmes éducatifs. Le traitement des identités narcissiques et perverses sous l'angle comportementaliste et pharmacologique normalise les attitudes d'enfants rois. Cette survalorisation des postures individualistes oblige à une nouvelle représentation morale et sociale de la bienveillance typique de la *mèreversion* qui prend alors la figure de la responsabilité et de l'amour. Enfin, avec la transformation des institutions sociales historiques, ce qu'il y a de plus flagrant, c'est d'assister à la récusation généralisée des figures

50. Michel Freitag, *L'abîme de la liberté*, op. cit. p. 260 et sqq.

ternaires de légitimation comme celles du Père, du Maître, de la Référence et de la Loi. C'est en délégitimant toute posture de verticalité que les organisations internationales et nationales poussent le néo-sujet à vivre dans le présentisme de ses actions et de sa toute-puissance infantile.

La construction sociale des enfants rois

Les enfants rois des années 1960-1970 ont engendré des enfants qui sont devenus eux aussi des rois, incapables de se faire dire non. « L'enfant a changé d'identité : non parce que les adultes s'inclineraient devant l'enfant "roi", mais parce que tout individu, jeune ou non, est consacré "roi" dans une société individualiste⁵¹. » Cette mutation profonde des rapports intersubjectifs, *intergénérationnels* et *intragénérationnels* tient dans le fait que les enfants rois ont appris à se construire l'image d'un monde aux possibilités infinies et à se soustraire de toute dette symbolique envers le genre humain. *A contrario*, la thèse soutenue par Louis Roussel dans *La famille incertaine* permet aussi d'insister sur les insuffisances psychiques de l'enfant roi :

L'enfant devient donc, cette fois, un être singulier, irremplaçable et rare. [...] Aimés, trop aimés ou mal aimés, ceux-ci doivent devenir les êtres imaginaires dont les parents ont rêvé. [...] De telles dispositions affectives laissent peu de place à une éducation directive. Point de règles intangibles ici. Tous les comportements de l'enfant doivent être spontanés et authentiques, comme la tendresse que les parents attendent de lui. L'éducation consistera à favoriser chez lui l'épanouissement de son « moi » unique et merveilleux. Ses premiers dessins seront d'emblée du grand art. Il sera crédité de talents innombrables. Toute contrainte, ne parlons pas de sanction, risquerait de tarir ou de diminuer cette inépuisable « créativité ». Point donc de sourcils menaçants, mais seulement des sourires engageants⁵².

L'illimité comme seul horizon de la construction identitaire oblige le néo-sujet à tout vouloir en même temps sans rien perdre. Le monde qui se présente à lui devient donc un paradis (ou un enfer) à conquérir. Lasch écrit à ce propos : « Remarquez la convergence entre la réussite en affaire et la célébrité politique ou dans le monde du spectacle, qui, elle aussi, tient à la "visibilité" et au charisme, et ne peut être définie que par rapport à elle-même⁵³. »

51. Jean-Pierre Lebrun, *La perversion ordinaire*, op. cit., p. 243.

52. Louis Roussel, *La famille incertaine*, Paris, Odile Jacob, 1989, p. 196.

53. Christopher Lasch, *La culture du narcissisme*, op. cit., p. 79.

Jadis offert « subjectivement » dans la culture à travers le corps des générations précédentes, « [l]a mutation du lien social incite à penser que notre existence s'auto-engendre, qu'elle peut donc être dispensée du rapport aux autres, que plus aucune entame ne doit venir nous marquer, qu'il suffit de nous arranger entre nous, entre égaux, à moins qu'il soit plus juste de dire justement, entre ego⁵⁴ ». Face aux échecs et aux refus, les menaces de la vie sur ses humeurs et ses conduites n'en sont que plus traumatisantes :

Ainsi, paradoxalement, en donnant aujourd'hui cette place centrale à l'enfant, c'est son trajet propre d'enfant qu'on lui vole. En effet, à le considérer a priori comme un sujet à part entière, on l'autorise à faire l'impasse sur ce fait qu'il doit d'abord assumer son « aliénation » aux autres dont il dépend avant d'avoir ensuite à s'en séparer. En l'occurrence, ce sont alors surtout les adultes qui se dérobent : ils n'assument plus leur tâche consistant à soutenir la confrontation, à être et à rester les interlocuteurs de la génération suivante⁵⁵.

Le néo-sujet se laisse tout naturellement guider par ses pulsions et son irrésistible penchant pour le « libre-choix » sans bornes ni attaches. L'urgence, la peur de perdre, la crainte permanente de l'échec font de lui une cible de choix pour les discours manipulateurs. Technophile, non par « choix », mais par nécessité et par utilité, uniformisé dans la boîte à production des images valorisant la célébrité et la conformité, il consomme son image et vend ses bons coups, jamais ses échecs. Il est donc technophile par « conviction », ce qui le conduit à vouloir se construire une image sur mesure, c'est-à-dire une image à la mesure du monde dans lequel il aspire à devenir quelqu'un⁵⁶. Sans personnalité propre, il tourbillonne et s'adapte tant bien que mal à ce que les autres pensent de lui. Ce flottement identitaire n'est que trop rarement pris en compte par les gouvernements et les organisations internationales ou locales, qui, au contraire, évoquent sans cesse l'obligation de transformer le monde pour le rendre plus ou mieux adapté aux besoins de chacun sur fond de contrôle généralisé des comportements, notamment par les nouvelles technologies de surveillance et les psychotropes.

54. Jean-Pierre Lebrun, *La perversion ordinaire*, op. cit., p. 172.

55. *Ibid.*, p. 242. Nous retrouvons la même posture critique dans les travaux de Jean-Claude Quentel, *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, op. cit. Voir également sur l'histoire des sciences du développement de l'enfant l'ouvrage de Dominique Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, CNRS, 2001.

56. Jean-Pierre Lebrun, *Un monde sans limite*, Toulouse, Érès, 2009 ; *Un immonde sans limite. 25 ans après « Un monde sans limite »*, Toulouse, Érès, 2020 ; Jean-Pierre Lebrun et André Wénin, *Des lois pour être humain*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 2008 ; Jean-Pierre Lebrun et Nicole Malinconi, *L'altérité est dans la langue. Psychanalyse et écriture*, Toulouse, Érès, 2015.

Les conséquences ne se réduisent pas au seul corps individuel, car dans ce contexte troublé et instable la néo-subjectivité parentale n'a pas su léguer la charge culturelle et langagière du Nom-du-Père. La parentalité libéralisée ouvre constamment la porte à la négociation. Le « parent » s'est fait dire qu'il ne faut pas empêcher le « petit homme » (et non le petit d'homme) d'atteindre son plein potentiel. C'est un mécanisme fondamental de répéter ce que l'on a appris. Reste que l'enfant privé de son enfance et de règles ne deviendra jamais adulte et se nourrira de prescriptions d'experts en santé et en parentalité.

Enfin, il ne faut pas confondre le moment de l'enfance « empêchée » avec celui de l'âge adulte « infantilisé », car la charge cognitive et affective ainsi que les conséquences sociales sur la construction de soi ne se situent pas sur un même niveau d'existence : « Il s'agit donc ici de ne pas céder à la confusion entre deux “rois”, l'enfant-roi à l'abri de toute entame infligée par le respect de la place d'exception, et l'adulte-roi qui s'autorise à occuper la place d'exception en se soumettant à la Loi. Le second est assurément légitime, il n'en est pas de même pour le premier⁵⁷. » C'est donc l'enfant roi que l'on voit massivement apparaître aujourd'hui dans les écoles. L'école de l'UNESCO ne fait que les démultiplier moyennant un modèle particulier de « réussite » issu des pays industrialisés les plus riches. De Qingdao à Beijing, il n'existerait plus de démarcation entre un enfant privé de son iPad et un enfant privé de son droit à l'éducation. Cette idéologie libérale du Progrès normalisé dans l'urgence d'agir produit industriellement les néo-sujets *mèrevers* qui nécessitent après coup d'être contrôlés par des dispositifs technologiques industriellement produits.

La perversion ordinaire comme conduite normalisée

Le concept de *perversion ordinaire* mis de l'avant par Jean-Pierre Lebrun réfère à une économie psychique perverse qui « peut engager des sujets dans un lien où fonctionne le déni du manque sans que pour autant les sujets soient eux-mêmes des pervers⁵⁸ ». La perversion n'est qu'une étape à franchir dans le développement de l'identité individuelle (à ne pas confondre avec la perversité pathologique et violente) :

Effectivement, pervers, nous l'avons tous été, pendant l'enfance à laquelle, jusqu'à nouvel ordre, nul n'a encore échappé. Nous avons tous partagé ce vœu de nous en tenir à la jouissance de la toute-puissance infantile. Or, ainsi que le formule avec simplicité le psychanalyste et professeur de psychopathologie Serge Lesourd : « La perversion est un mode particulier de rapport à la jouissance, partagé par l'ensemble de l'humanité, qui vient opposer un refus à

57. Jean-Pierre Lebrun, *La perversion ordinaire*, *op. cit.*, p. 243.

58. *Ibid.*, p. 333.

la limite faite à la jouissance. La perversion, en son sens psychanalytique, est la façon dont un sujet, dans un domaine précis de son rapport au semblable, refuse, nie, désavoue l'impossibilité de la jouissance pleine et totale⁵⁹. »

Cela renvoie de nouveau à la fonction directement opératoire des politiques transnationales de l'UNESCO qui consiste à isoler le sujet et à le couper de ses racines, soit de récuser le tiers symbolique fondant les formes d'autorité. Loin de viser l'émancipation, la liberté ou la démocratie, ce genre de politique amène Lebrun à parler d'une « crise de l'humanisation⁶⁰ ». Pour ce psychanalyste, l'humanisation a toujours tenu sur trois pôles : l'autorité, l'altérité et l'antériorité. C'est que l'*humus humain* a toujours été flou et éclaté au moment où ces trois pôles perdent de leur légitimité.

L'antériorité implique que le poids de la parole passe toujours par une prise de risque pour le sujet qui « entre dans le langage » par sa subjectivité. Le langage, comme le propose Lacan, engage le sujet à « se construire », à « se faire » en parlant. Un choix implique de ne pas en faire d'autres. Une distance et une absence marquent invariablement en les nouant la vie familiale et sociale. C'est ce que nous évoquons plus haut avec Hannah Arendt : impossible d'entrevoir un devenir collectif qui puisse s'instituer comme un à-venir si l'on ne respecte pas le poids du passé, de la limite, mais aussi les limites de chaque sujet. Dans le contexte actuel, le « narcissisme de masse [...] [de]vient] à la fois globalisé et enfermant⁶¹ ». La conséquence reste importante : le refus de l'autorité adulte soumet paradoxalement l'enfant à la tyrannie du groupe. Cette tyrannie du groupe n'aura jamais été aussi forte que sur les réseaux sociaux et autres médias dits non conventionnels. L'obligation adulte de légiférer pour garantir les bons usages des TIC et de l'IA, pour assurer une reddition de comptes et garantir une assurance-qualité scolaire digne de ce nom, comme le proposent les auteurs de Qingdao, fonctionne sur le mode décisionnel-opérationnel. Avec des dispositifs de contrôle qui ne répondent plus de la Référence et de la Loi, ce genre de projet récuse d'abord et avant tout la présence de l'Autre. Du coup, le démocratisme politique reproduit l'antagonisme universel qui fait croire à Narcisse qu'il doit constamment se battre contre la limite de l'Autre, contre la Référence, pour rester libre de ses choix. Le prix à payer consiste à devoir affronter tout le monde tout le temps. Pendant que la confiance dans le genre humain se délite profondément, l'esprit de compétition devient le moteur de l'autoréalisation et de l'autodétermination. Le socioconstructivisme est fort utile pour asseoir ce destin singulier des néo-sujets dans des concepts comme ceux de « capital humain ». Face à l'éclatement des modèles, pris dans la lutte de tous contre tous, il ne restera à Narcisse que l'imaginaire de la fusion d'un amour maternel « sans limite ».

59. *Ibid.*, p. 337.

60. Jean-Pierre Lebrun, *Un immonde sans limite*, *op. cit.*, p. 18.

61. *Ibid.*, p. 36.

De la bienveillance à la *mèreversion*

La globalisation des marchés avale donc les institutions politiques hétéronomes fondées sur un tiers symbolique. Comme l'église jadis, symboliquement ancrée au centre des villages, c'est maintenant la technoscience qui fusionne avec le contrôle des comportements. Le marché des soins et de la prévention précoce prédictive peut ainsi instaurer un nouvel ordre totalisant que le néo-sujet réclame et dont il dépend complètement. En se soumettant volontiers au contrôle d'une anthropométrie permanente, affiché comme axiologiquement neutre, l'imaginaire biomédical conditionne le néo-sujet sur le mode inédit d'une normalisation morale et intellectuelle qui n'aurait plus à passer par l'intersubjectivité. Hiérarchique, malgré les apparences, l'universalisme biomédical aphallique se donne en miroir en projetant l'image d'une mère attentionnée. Le retour narcissique de la fusion maternante réussit à soumettre le néo-sujet à une autosurveillance constante.

La mystification du progressisme évolutionniste, capitaliste et technoscientifique de l'UNESCO tient pour l'essentiel dans sa capacité à désacraliser les rapports sociosymboliques et politiques modernes. La nouvelle gestion publique (NGP) impose flexibilité des personnes et autonomisation des établissements, lesquels devront être décentralisés pour se montrer plus efficaces à partir d'indicateurs précis. Nous connaissons tous les grands slogans qui évoquent sans cesse l'adaptation, l'*auto*-développement, l'*autofondation*, l'*autogestion*, l'*autodétermination*. De l'histoire commune, on ne devrait rien conserver. Il aura bien fallu tuer symboliquement et politiquement la figure du père pour que la *mèreversion* puisse se mettre au chevet de la société « malade ».

L'individu autofondé sans Père et sans société

Pour le néo-sujet narcissique, la fonction paternelle et le patriarcat que Lebrun prend soin de distinguer se présentent *in fine* sous un seul et même visage indifférencié : celui de la domination. À partir de ce moment, les mouvements identitaires actuels se rabattent sur l'horizontalité et contribuent à forger l'idée même de la « mutualité féminine » naissant d'un « désir d'union mystique ». Narcisse vit constamment l'« expérience subjective du vide » et le monde qui l'entoure le conforte dans ses états limites. Pour l'essentiel du propos, « Narcisse est peu capable de sublimation. Il dépend donc des autres personnes qui doivent lui infuser constamment approbation et admiration⁶² ». Les malaises de la vie adulte métamorphosent le monde intérieur de l'enfant.

Le fait que les désordres du caractère soient devenus la forme la plus marquante de la pathologie psychiatrique, entraînant une

62. Christopher Lasch, *La culture du narcissisme*, *op. cit.*, p. 72.

modification de la structure de la personnalité tient à des changements tout à fait spécifiques de notre société et de notre culture : à la bureaucratisation, à la prolifération des images, aux idéologies thérapeutiques, à la rationalisation de la vie intérieure, au culte de la consommation et, en dernière analyse, aux modifications de la vie familiale et des modes de socialisation. [...] Ignorer la dimension psychologique du narcissisme, c'est également manquer sa mesure sociale⁶³.

Difficile d'être inclusif et pleinement cohérent avec soi-même dès lors que les humeurs oscillent dans les extrêmes de l'égoïsme et des apparences. Or, c'est précisément ce genre de postures qui alimente le grand détournement qui reconduit Narcisse à son « tout jouir » sans l'Autre. Le démocratisme égalitariste promu dans les rapports de l'UNESCO produit les conditions de contrôle total du marché globalisé sur les nouvelles subjectivités dépendantes de la multitude, des images et de la présence de ces mêmes objets connectés, ou, prochainement, implantés. Aucune chance de renouveler les conditions de la subjectivité dans un système qui nie l'inscription hétérogène du singulier pour faire un monde commun. En fait, impossible de naître au monde et à soi sans l'antériorité d'une histoire commune partagée, forcément contingente, possiblement transgressive, puisque transmise et apprise. Malgré tout, le contexte et les obligations restent politiques. Bien que le démocratisme pousse toute personne bienveillante et inclusive (parents, corps enseignant, corps professionnels, universitaires, directions, etc.) à se réclamer d'un discours en apparence moins directement « opératoire », le système agit contre leur propre liberté et se montre contraire à la Loi imparable des sociétés qui consiste à devoir faire avec les autres. Il en ressort plus de souffrances et plus de besoins en services d'accompagnement, contractés « librement » par des sujets qui s'identifient de plus en plus à leurs carences et à leurs maladies.

Après avoir analysé les trois rapports pour un *Horizon 2030* de l'UNESCO, nous sommes en droit de demander ce qu'il faut faire pour réduire les violences organisationnelles et scolaires associées à un productivisme capitaliste « sans limite ». Redonner de l'importance aux cultures nationales et locales serait un début. La globalisation capitaliste dans ses structures managériales récentes s'associe très facilement aux idéologies identitaires et individualistes *transnationales*. Que ce soit dans l'urgence, dans le présentisme ou par son démocratisme, elle produit sans cesse des affrontements binaires et empêche l'appropriation des conditions de vie qui marquent l'horizon, qui, seul, permet de dépasser l'aliénation des besoins immédiats et pulsionnels. Comme l'écrit Geertz : « Nos cerveaux ne sont pas dans une cuve, mais dans nos corps. Nos

63. *Ibid.*, p. 64.

esprits ne sont pas dans nos corps, mais dans le monde. Et quant au monde, il n'est pas dans nos cerveaux, nos corps ou nos esprits : il les contient, comme il le fait des dieux, des verbes, des rochers, de la politique⁶⁴. » La question de l'accessibilité aux outils-TIC recoupe les rapports moraux, mais ne s'y substitue pas. Quelles que ce soient les volontés affichées derrière le programme *Horizon 2030*, nous ne pouvons pas prédire les « risques » individuels de dérapages sur la base de critères logico-formels désincarnés de la culture et des histoires familiales ou sociales.

Ajoutons qu'il faut demeurer vigilant vis-à-vis de ce qui se veut égalitaire et inclusif dans un complexe de rapports humains sans sociétés. L'enfant a besoin d'un cadre qui le structure, mais le cadre ne suffit pas à lui seul à faire société. Il faut que des personnes signifiantes donnent vie à des espaces réels et symboliques structurants. L'enfant va y adhérer même si cela le contraindra. Il pourra éventuellement discuter de la justesse et de la légitimité des règles, des obligations, mais il ne peut pas s'y soustraire. C'est un point d'équilibre et de stabilité qui donne force à l'acte de transmission. Il y a plus de deux mille quatre cents ans, dans le livre VIII de *La République*, Platon nous mettait en garde contre les soubassements pratiques et idéologiques de la tyrannie. Ce n'est donc pas la première fois que nous nous trouvons aux prises avec des formes de dérégulation qui affectent les individus et les sociétés. Malgré tout, ce fond anthropologique qui se reproduit par cycles n'enlève rien au caractère inédit de la mutation actuelle. Après tout, pour la première fois dans l'histoire, la mystique postmoderne et thérapeutique du néo-sujet le condamne à vivre dans l'illusion de l'illimité tout en lui faisant croire qu'il pourra s'échapper du monde réel et de ses conditions effectives de reproduction.

L'organisation transnationale qu'est l'UNESCO défend un projet abstrait qui implique une uniformisation éducative de l'humanité. Ce modèle unique et dystopique fait craindre le pire. Ce pire implique justement de désinscrire tout un chacun des sociétés concrètes (notamment celles homologuées comme « sous » ou « mal » développées, toujours considérées comme « en retard ») dans lesquelles ils vivent, alors qu'elles comportent encore des différences culturelles et civilisationnelles d'une extrême lourdeur. Cette inconséquence théorique et pratique reste inacceptable. Malgré les bonnes valeurs affichées de bienveillance et d'inclusion, on doit convenir, toujours avec l'intemporel Platon, que le mot n'est pas la chose.

64. Clifford Geertz, « Culture, esprit, cerveau ». Dans François Rastier et Simon Bouquet (dir.), *Une introduction aux sciences de la culture*, Paris, PUF, 2002, p. 231.