

Conférence G. Brausch 6 & 8 mars 2007

« L'école : rouage d'un projet démocratique ou pivot d'une société disciplinaire ? »

INTRODUCTION

La série de conférences dans laquelle je prends aujourd'hui la parole a pour objectif de mettre la philosophie à l'épreuve du présent. Ainsi de son titre « Que peut la philosophie aujourd'hui ? ». Autre caractéristique de ces conférences, il s'agit moins de proposer un exposé traditionnel dont la démonstration serait verrouillée que d'échanger des hypothèses nous permettant de penser notre *actualité*¹. Ainsi, s'il s'agit de mettre la philosophie à l'épreuve du présent pour vérifier sa capacité à penser notre vie, il s'agit également de mettre le présent à l'épreuve de la philosophie.

La philosophie, nous dit Michel Foucault (philosophe français, XXe siècle), est une boîte à outils qui doit nous servir à interroger les évidences qui habitent notre quotidien.

« Est-ce que ce qui va de soi doit effectivement aller de soi ? Est-ce qu'il ne faut pas soulever les évidences, même les plus lourdes ? C'est cela se battre contre ses familiarités, non pas pour montrer qu'on est un étranger dans son propre pays, mais pour montrer combien votre propre pays vous est étranger et combien tout ce qui vous entoure et qui a l'air de faire un paysage acceptable est, en fait, le résultat de toute une série de luttes, de conflits, de domination, de postulats, etc. »²

Une des évidences qui composent notre paysage actuel est bien sûr l'institution scolaire. L'école nous est à ce point familière qu'on ne peut imaginer vivre sans. Bien plus, l'école elle-même est assise sur des évidences dont elle aurait bien du mal à mettre au jour les fondements. L'espace scolaire constitue donc une manne d'évidences que la philosophie se doit d'interroger de manière critique et radicale. Ainsi, d'où vient l'école, comment et pourquoi a-t-elle émergé ? Pourquoi s'est-elle généralisée pour devenir obligatoire ? Quelles sont ses fonctions et projets effectifs ? Est-elle porteuse d'un projet émancipateur ? D'un projet démocratique ? Dans ce cas, qu'est-ce que la démocratie ? Qu'est-ce que l'émancipation ? Comment l'école articule-t-elle l'autonomie nécessaire à l'émancipation et la soumission à l'autorité qui lui semble inhérente ? Autrement dit, comment pense-t-elle la combinaison docilité/intelligence, obéissance/apprentissage ? Par ailleurs, comment (sur base de quels critères) et pourquoi divise-t-elle l'humanité scolarisée en sous-ensembles aux compétences différentes (ainsi comment procède le partage entre ceux qui apprennent le latin et ceux qui apprennent le repassage ou la soudure) ? Mais encore, comment l'école concilie-t-elle l'égalité de principe avec l'inégalité de fait ? Ou, pourquoi le détenteur du savoir (le professeur par exemple) est-il aussi celui qui détient le pouvoir ? Comment penser alors l'articulation entre savoir et pouvoir ? Bref, quels sont les présupposés, les postulats, les fondements sur lesquels l'école est construite ?

¹ Sur la question de l'actualité, v. M. FOUCAULT, « Qu'est-ce que les Lumières ? », in *Dits et Ecrits*, vol. IV, Gallimard, p.562.

² « L'intellectuel et les pouvoirs », in *Dits et Ecrits*, vol. IV, p.750.

Je voudrais aujourd'hui amorcer une interrogation de ce type à l'aide notamment du philosophe Michel Foucault. A la suite de ceux que Paul Ricoeur a nommé les « Maîtres du soupçon » (Nietzsche, Marx et Freud), Foucault veut faire de « la philosophie à coups de marteau » (Nietzsche). Il s'agit pour ces penseurs d'aller voir sous ce qui est dit, sous les déclarations de principe, les intentions avouées, sous les valeurs universelles, autres évidences de notre paysage quotidien, ce qui se passe effectivement. Autrement dit, il y va d'une mise en lumière de forces souterraines qui travaillent et produisent notre présent, notre identité. Ainsi Nietzsche découvre sous la morale une volonté de puissance (prise dans des agencements historiques), Freud découvre sous la raison/conscience des forces inconscientes en conflit, et Marx sous les droits de l'homme entre autres des rapports de production qui sont des rapports de domination.

Afin de procéder à une critique radicale des évidences qui définissent notre présent, Foucault utilise une méthode dont il hérite de Nietzsche : la généalogie. La généalogie est une forme d'enquête historique qui dégage les conditions de possibilité³, les conditions d'existence de telle ou telle « familiarité ». De la sorte Foucault interroge un ensemble de « phénomènes » comme la maladie mentale (et simultanément l'hôpital psychiatrique et la psychiatrie) ou la délinquance (et du même coup la prison et la criminologie), phénomènes qui constituent autant d'évidences dans notre mode de vie. Il découvre ainsi les conditions de possibilité de la peine carcérale (fin du XVIIIe) non pas dans les principes et valeurs des Lumières (il s'agissait, dans le discours des Lumières, de supprimer l'inhumanité des supplices, d'adoucir les peines, de les humaniser mais il n'a jamais été question pour ces penseurs de généraliser la punition carcérale à tous les crimes et délits) mais dans des pratiques locales (micro pratiques), dans des petites techniques « gestionnaires » dont on trouve trace dans des règlements d'ordre intérieur, des codes, des observations, des plans d'architecture, des archives de police ou des archives judiciaires. Il met ainsi au jour un ensemble de pratiques quelque peu désordonnées - au sens où elles sont disparates, locales, non décidées par un grand projet ou une volonté unique – qui finiront assez vite par « faire système », par former un *dispositif*⁴.

A la manière dont Foucault a interrogé la prison ou l'hôpital psychiatrique, nous tenterons modestement de poser quelques questions à l'institution scolaire. Sans affirmer de manière catégorique que les analyses de l'espace carcéral menées par MF soient transposables à l'école (nous ne voudrions pas uniformiser les singularités), nous voudrions, en répétant la méthode, trouver une manière de penser l'école « autrement ». Cela étant dit, voir ce qui se joue sous les intentions avouées ne signifie pas, paradoxalement, révéler enfin la vérité de

³ Foucault reprend à E. Kant son interrogation fondamentale : « Qu'est-ce qui rend possible X ? », « Qu'est-ce qui permet l'émergence de Y ? ».

⁴ Les pratiques mises en lumière et décrites par Foucault ne relèvent pas de la sphère juridique ou étatique mais se déploient, au contraire, dans les interstices du droit, là où le législateur n'intervient pas a priori. Ainsi, par exemple, la personne incarcérée verra sa peine éventuellement réduite en fonction de son comportement en prison ; ce critère de réduction de peine n'a aucun lien avec l'acte commis (ou avec le jugement prononcé à propos de cet acte), il relève d'une autre sphère, celle notamment de la psychologie (en tant qu'elle juge la conscience du condamné, en tant qu'elle évalue la conformité de celui-ci à ce qu'elle en attend, etc.). Autrement dit, les pratiques, les *détails* relevés par Foucault ne renvoient pas au domaine de la loi mais à celui de la *norme*, nouvel espace de règles qui émerge au cours du XVIIIe siècle et qui gère la vie des individus dans le moindre détail. Enfin, Foucault fait voir comment la *norme* a finalement colonisé, au moins en partie, le territoire juridique. V. notamment M. FOUCAULT, *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Gallimard, 1975, et sa théorie du pouvoir dans *Histoire de la sexualité I, La volonté de savoir*, Gallimard, 1976. V. infra p. 8.

notre objet. Il s'agit bien plus de poser une hypothèse ou, si l'on préfère, de créer une fiction qui nous permette d'interroger nos familiarités à partir d'un autre lieu.

LES LUMIERES

Le mouvement idéologique des Lumières (l'*Aufklärung*), au XVIII^e siècle, luttait pour sortir l'humanité des ténèbres de l'Ancien régime, ténèbres théologiques et ténèbres politiques (monarchie). L'homme devait désormais se dégager de toute soumission à une autorité arbitraire et dogmatique ; l'homme devait cesser d'être gouverné par des volontés extérieures à lui-même et ne devait plus obéir qu'à sa seule conscience (lumière intérieure). Un usage adéquat de sa raison lui permettrait de conduire librement sa vie, qu'elle soit privée ou publique. A la question « Qu'est-ce que les Lumières ? », Kant (philosophe allemand, XVIII^e) répond ceci :

« Les lumières se définissent comme la sortie de l'homme hors de l'état de minorité, où il se maintient par sa propre faute. La minorité est l'incapacité de se servir de son entendement sans être dirigé par un autre. Elle est due à notre propre faute quand elle résulte non pas d'un manque d'entendement, mais d'un manque de résolution et de courage pour s'en servir sans être dirigé par un autre. *Sapere aude* ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières. »⁵

Apprendre à diriger son propre entendement, stimuler son courage et sa volonté pour le faire, et dès lors se défaire des *tuteurs* (« un livre qui me tient lieu d'entendement, un directeur qui me tient lieu de conscience, un médecin qui juge de mon régime à ma place, etc. »⁶ soit toute direction étrangère - prêtre, père, roi, maître, etc.) qui maintiennent l'homme dans la dépendance et donc dans l'obscurité, voilà de quoi nourrir d'un même geste un programme philosophique, politique et donc pédagogique.

Au cœur des réflexions qui animent le XVIII^e siècle et où sont mises en question les notions de nature humaine, de liberté, d'autonomie, d'égalité, de raison, de progrès, de transformation de l'homme, d'intérêt général, on ne cesse de penser l'éducation. Celle-ci devient même un levier essentiel dans les projets plus vastes d'une république ou d'une démocratie ou, plus vaste encore, dans le projet de sortie de l'humanité de sa *minorité*. Pour transformer l'homme et faire progresser l'humanité, il faut apprendre à user de sa propre raison. Cette apprentissage ne peut se faire sans l'éducation et l'instruction. (Ainsi, Kant s'emploie, dans ses cours à l'université de Königsberg, à penser l'éducation (v. *Traité de pédagogie* - extraits de cours donnés par Kant sur la pédagogie). Rousseau, avant lui, y consacre le célèbre ouvrage *Emile ou de l'éducation* (1762 // *Contrat social*), Condorcet écrit *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791-1792), etc.).

Dans ces conditions, l'école aurait pu devenir le lieu où l'ignorance du peuple allait être supprimée, le lieu où l'homme allait enfin apprendre à penser par lui-même, se libérant ainsi des ténèbres du passé. Les « gens » auraient pu y devenir citoyens, êtres politiques par excellence, êtres de raison, capables de produire une communauté digne de ce nom.

⁵ E. KANT, « Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ? », in *Œuvres philosophiques*, t. II, La pléiade, Gallimard, 1985, p.209.

⁶ Ibidem.

QUELLE ECOLE ?

L'école a-t-elle tenu ce pari ? L'école a-t-elle produit des « troupes » d'êtres raisonnables, éclairés, responsables ? Bien plus, l'école a-t-elle jamais *voulu* tenir ce pari ? S'est-elle effectivement donné le projet des Lumières pour mission ?⁷ Pour répondre à ces questions, il convient d'amorcer la généalogie à laquelle nous invite Foucault. Anne Querrien (sociologue française contemporaine) s'y est employée dans son ouvrage sur l'école mutuelle⁸. Querrien y procède, au moins en partie, à une généalogie de l'école française afin de saisir la singularité de celle-ci dans sa version moderne (telle qu'elle apparaît à la fin du XVIIIe siècle). **La question, en somme, est de savoir comment et pourquoi on est passé d'une instruction aléatoire et ponctuelle** (précepteurs et écoles des maîtres écrivains - méthode individuelle -, collège des Jésuites, écoles paroissiales et écoles de charités - qui, voulant éduquer les masses pauvres, ont vite adopté la méthode simultanée inventée par Jean-Baptiste de La Salle⁹) **à une école pour tous et obligatoire.**

En effet, au début du XIXe, soit à la fin de l'Ancien Régime, l'instruction/l'éducation entre dans un processus absolument neuf : 1) elle devient l'affaire de l'école ; 2) l'école devient une affaire d'Etat (celui-ci se donnera la mission de prendre en charge tous les enfants du territoire – riches ou pauvres, catholiques ou laïcs).

Repères historiques. La Révolution française amorce une période de déscolarisation en voulant supprimer les écoles des Frères ou écoles de charité, en obligeant les membres des congrégations à prêter serment (ce qu'ils refusent) et en promulguant des plans d'éducation qu'elle n'a pas les moyens de réaliser. Au tout début du XIXe, le gouvernement consulaire est forcé de revenir en arrière, les écoles de charité sont reconnues officiellement et ont en charge de scolariser les pauvres et indigents. Finalement, en 1833, la loi Guizot contraindra les communes à financer et à organiser l'école, étatisera la formation des instituteurs et créera ainsi le corps enseignant. Cette loi ouvrira la possibilité administrative d'étendre l'éducation de base à l'ensemble de la population. Jules Ferry finalisera ce processus (l'école deviendra obligatoire en 1882 pour les enfants de 7 à 13 ans).

L'école s'étend, la scolarisation se massifie. Il faut trouver une méthode, la plus économique possible. Celle appelée « mutuelle », pourtant très économique, efficace et rapide pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul (la moitié des 6 années nécessaires avec la méthode simultanée), est mise de côté. Elle est appliquée mais supprimée en moins de 15 ans - au profit de la méthode simultanée. (V. Querrien sur le comment et le pourquoi de ce rejet de la méthode mutuelle).

En bref. **Méthode simultanée**

Inventée par Jean-Baptiste de La Salle – communauté des Frères des écoles chrétiennes. Fin du XVIIe siècle, début du XVIIIe, volonté de scolariser les pauvres et donc un maximum d'élèves => trouver une méthode économique (*vs* enseignement individuel : un maître pour un élève) : un groupe, dans une même salle avec un seul maître/Frère secondé par des élèves-moniteurs (les meilleurs). Introduction

⁷ La proportion de gens scolarisés n'a jamais été si élevée dans l'histoire. Toutefois, nous ne pouvons en conclure à la réussite du projet des Lumières. Si la massification de la scolarité constitue un certain critère de réussite, elle ne peut signifier l'accomplissement d'un projet d'émancipation tant que n'a pas été mis au jour ce qu'il y a effectivement *sous* ce processus de scolarisation de masse.

⁸ A. QUERRIEN, *L'école mutuelle, Une pédagogie trop efficace ?*, Les empêcheurs de penser en rond, 2005.

⁹ Jean-Baptiste de La Salle, membre de la communauté des Frères des Ecoles chrétiennes et inventeur de la méthode simultanée.

des groupes de niveau (les faibles, les médiocres, les intelligents) et des groupes d'âge => homogénéisation. Création de la 1^{ère} « école normale ».

Méthode mutuelle

V. Préface de Isabelle Stengers (philosophe, ULB) au livre de Querrien : « *L'école mutuelle*, dans la France de la Restauration, au début du dix-neuvième siècle, était une école pour pauvres, un instituteur pour soixante ou quatre-vingts élèves, ou plus encore, et des élèves, qui plus est, de tous les âges. En d'autres termes, il s'agissait d'un enseignement "de masse", doté d'un minimum de moyens, adressé à des enfants qu'il s'agissait de sortir de la rue et à qui il s'agissait de donner un savoir minimal conforme à leur classe sociale : lire, écrire, compter - un socle de compétences, comme on dirait aujourd'hui. [...] Mais pour aller plus vite et faire moins cher, les élèves travaillent en petit groupe : ceux qui ont compris expliquent aux autres. Tour à tour, chacun est élève et répétiteur, en lecture pour les « bons », en élevage des hannetons ou autre hobby pour les « mauvais ». Les différences de niveau ne sont plus un obstacle au bon fonctionnement mais deviennent son moteur. »

V. également Isabelle Stengers. Extrait de la revue *SILENCE* n° 330 - Décembre 2005. Ce texte est lui-même extrait du compte-rendu du colloque organisé par le *Grappe, Groupe de réflexion et d'action pour une politique écologique*, "Quel monde voulons-nous pour demain" de novembre 2004, et dont les actes ont été publiés sous le titre *Penser et agir avec Ivan Illich, balises pour l'après-développement* aux éditions Couleur livres CE-Charleroi) et Chroniques Sociales CF-Lyon) :

« *L'école mutuelle* a été fermée, et d'après un débat parlementaire rapporté par Querrien, elle l'a été parce qu'on lui reprochait deux choses. D'abord, les élèves apprenaient en quelque trois ans le curriculum prévu pour six. Or, c'étaient des pauvres, à maintenir hors de la rue, et il n'était pas question de les initier à des savoirs qui n'étaient pas de leur classe. D'autre part, les élèves apprenaient effectivement, au sens de la compétence, mais ce qu'ils n'apprenaient pas était le respect du savoir. Et Anne Querrien remarque que beaucoup des organisateurs du mouvement ouvrier ont en effet été issus de *l'école mutuelle*, où ils n'avaient pas seulement appris à lire, à écrire, à compter, mais aussi à faire confiance en eux-mêmes et en leurs camarades. En d'autres termes, pour paraphraser Illich, certains de ceux qui sont issus des écoles mutuelles ont osé rêver leur propre rêve, non ceux de leurs aînés, et ont su, pour les faire exister, affronter un monde qui leur assignait un destin de soumission. »

« Il ne s'agit pas de faire de *l'école mutuelle* un modèle à suivre, mais bien d'apprendre à partir de cette réussite contingente, puisque produite sans avoir été recherchée, que du contraire : la solidarité entre la force d'apprendre et une définition de la classe affirmant l'hétérogénéité comme une ressource, non comme un obstacle ou une difficulté. Ce qui signifie que, au lieu de poursuivre l'idéal d'homogénéité correspondant à la "classe d'âge", le fonctionnement de l'école mutuelle a besoin des différences pour donner à chacun l'occasion de donner et de recevoir. Et cela sans le moindre respect pour la pédagogie, pour la bonne manière d'enseigner. L'enseignant ne peut être partout, ne peut tout contrôler, il doit faire confiance en ce qui seul importe : ce moment où l'on se sent habilité à transmettre à un autre, c'est-à-dire à actualiser une compétence que nul, par la suite, ne pourra mettre en question. »

« Pour une classe hétérogène de ce genre, l'échec est difficile à concevoir, car le fait de "ne pas comprendre" constitue un défi important pour tous, demandant imagination et coopération. Et une telle classe fait également exister ce qu'Illich demandait, que la compétence vérifiable soit activement dissociée de la manière dont elle a été acquise. Car le groupe hétérogène, s'activant en tant qu'hétérogène, est également un groupe opaque à toute consigne quant à la "bonne manière" d'apprendre. La réussite même du groupe, la création d'une force qui habilite ceux et celles qui en font partie à occuper tous les sens du mot "apprenant" se traduit par l'impossibilité d'observer les individus sur le mode objectif que permet l'idéal d'homogénéité. Et la dynamique d'ensemble, celle d'une classe qui cesse d'en être une au sens où le terme même de classe désigne la conformité à un critère commun, s'oppose activement à la possibilité d'une évaluation "objective" de chaque individu, c'est-à-dire aussi à la possibilité de définir un individu abstrait, évaluable isolément. »

Pourquoi avoir choisi la méthode lassallienne ? Il semble que la rapidité d'apprentissage permise par l'école mutuelle ne soit pas souhaitable pour la classe laborieuse.

Exposé des motifs de la décision du Conseil général du Calvados de ne pas voter de subvention à l'école mutuelle malgré la demande du préfet en août 1818 : « Comment emploieront-ils le temps qui s'écoulera de neuf à treize ans, c'est-à-dire jusqu'au moment où l'accroissement de leurs forces les rendra aptes aux travaux qui doivent assurer leur existence ? ... Que feront-ils de leur liberté ? Ne sera-t-elle pas nuisible aux autres ? Sera-ce au sein de leur famille, entièrement occupée du travail nécessaire à leur subsistance, qu'ils recevront les éléments de la partie de l'éducation la plus importante pour eux et pour la société, l'instruction morale et religieuse... Si le mode d'enseignement actuel, et surtout celui suivi par les Frères des écoles chrétiennes, est moins accéléré dans son but... il offre des avantages pour le rapport de l'éducation morale qu'aucun autre ne peut remplacer. Il se rend maître en quelque sorte de l'emploi du temps des enfants... depuis leur berceau jusqu'à leur adolescence, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'ils puissent entrer utilement dans la société, avec les connaissances convenables à leur condition et avec les habitudes de l'ordre, de la docilité, de l'application, du travail et de la pratique des devoirs sociaux et religieux. »¹⁰

La lecture de cette décision permet de dégager certaines missions de l'école : la moralité des enfants/individus, le contrôle de ceux-ci à travers le contrôle de leur emploi du temps, leur utilité dans la société, leur respect du travail, de l'ordre, de leurs devoirs sociaux et religieux, leur docilité et leur application. Or, l'école mutuelle, qui fait apprendre les bases (écriture, lecture, calcul) trop vite, laisse du temps pour apprendre d'autres choses non « convenables à la condition des enfants » (hypothèse : non contrôlables et donc dangereuses politiquement). Elle met à mal la hiérarchie traditionnelle (l'obéissance de l'élève au maître, le respect de ce dernier pour ses directeurs/Frères supérieurs, de ceux-ci pour les inspecteurs – qui apparaissent avec la scolarisation de masse –, le respect de ces derniers pour l'Etat dont ils sont les représentants, etc., sont ici mis à mal) et fait voir, de ce fait, l'ordre social comme pouvant être différent/autre. L'école mutuelle formait des contestataires et des militants ; elle apprenait aux pauvres bien plus que ce qui ne leur était nécessaire (pour respecter et reproduire l'ordre établi) ; elle créait d'autres désirs que celui du devoir (de perpétuer les choses) ; elle faisait vivre le savoir comme une construction/affaire collective dans laquelle chacun avait de multiples rôles, elle annulait le principe hiérarchique en faisant prendre tour à tour aux élèves toutes les places du dispositif (à travers le savoir, c'est donc bien du pouvoir qu'il est aussi question) et produisait de ce fait une vie communautaire non compétitive et solidaire.

Dans un *Essai sur l'instruction publique et particulièrement sur l'instruction primaire* de 1819, Ambroise Rendu, l'auteur, admire la méthode promue par Jean-Baptiste de La Salle, finalement reprise, je le rappelle, par l'Etat laïc : « Bon prêtre qui sut à ce point dompter la volonté rebelle de l'homme, immoler sans cesse l'individu aux intérêts du corps (social bien entendu – NdA) et faire trouver des charmes dans l'éternelle dépendance »¹¹. De même, dans un autre *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*, l'auteur précise que

¹⁰ In Querrien, p.105.

¹¹ Ib., p. 75.

« Le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que leurs occupations »¹².

On voit, à travers des archives de ce type (archives qui foisonnent), se profiler des objectifs scolaires peu glorieux que l'histoire aurait plutôt tendance à cacher. L'école doit dompter la volonté rebelle des enfants afin de leur faire respecter l'ordre établi, elle doit apprendre aux enfants le minimum nécessaire à leur future condition (celle de leurs parents ?), elle doit canaliser/transformer l'énergie des enfants (enfants des rues, vagabonds ou orphelins), leur éviter le désœuvrement et l'oisiveté. Il faut « éviter tous les crimes qu'entraîne l'oisiveté ». Par « crimes qu'entraîne l'oisiveté », nous devons probablement entendre, outre le chapardage par exemple, les crimes politiques (désobéissance à l'Etat, à l'ordre établi) et économiques (se détourner du devoir de travailler, ne pas mettre ses forces au service de la machine économique). Querrien¹³ pose l'hypothèse que c'est précisément là que réside la grande singularité de l'école moderne : elle doit créer l'amour du travail chez les enfants. Autrement dit, faire respecter l'ordre socio-politico-économique en place et, mieux, le faire perdurer en fournissant une main-d'œuvre adéquate, voilà qui semble être une des fonctions premières de l'école. Si l'hypothèse se confirme, l'école n'aurait alors jamais voulu donner la possibilité aux pauvres de changer de trajectoire par rapport à celle de leurs pères, elle n'aurait jamais voulu instruire les enfants afin qu'ils puissent choisir leur vie et non la subir, elle n'aurait jamais cherché l'émancipation.

LE PROJET DISCIPLINAIRE

J'en viens dès lors à ce que Foucault a nommé la société disciplinaire. En procédant à une généalogie, c'est-à-dire en employant une méthode de recherche historique qui se tourne délibérément vers la surface de notre histoire, vers nos pratiques concrètes, effectives et non vers les hauteurs où se trouvent les idées supposées diriger ces pratiques (= décrire les choses telles qu'elles se jouent et non telles qu'elles devraient être), MF découvre un monde où le projet des Lumières (projet d'humanisation, de démocratisation, d'autonomisation, de libération, etc.) est sinon en échec, du moins (partiellement) absent.

Que s'est-il passé vers la fin du XVIIIe siècle ? Quelle était la teneur de la rupture qui s'est produite dans notre histoire ? En prenant l'exemple de la punition (v. la généalogie de la prison effectuée dans *Surveiller et punir*), Foucault tente de voir en quoi les rapports de pouvoir qui surgissent sont absolument inédits. S'en tenir à définir notre époque par des propositions du genre « la suppression des supplices corporels au profit de la prison est le signe d'une humanisation de notre société, le signe que l'homme, enfin, sort de son animalité », ne signifie rien. On n'a encore rien dit du nouveau dispositif. Définir une société comme la négation de l'ancien système ne nous donne aucune information sur ce qu'elle est. Or, ce dont il faut prendre acte c'est de la spécificité/singularité du dispositif, les différences qu'il introduit par rapport à hier (= question de l'*actualité*). Donc qu'est-ce que la prison ? Que veut-elle ? Quels sont ses effets ? Comment a-t-elle émergé et pourquoi est-elle devenue la peine unique de notre système pénal ? Voilà la tâche à laquelle MF s'est employé afin de saisir en quoi notre présent diffère du passé.

¹² La Chalotais, Paris, 1763. In Querrien, p.44.

¹³ Outre les objectifs déjà présents auparavant (savoir lire, écrire et calculer, et l'instruction religieuse et morale), il s'agirait désormais de faire aimer le travail. V. Querrien, p.48, sur le triple objectif de l'école au début du XIXe.

Par l'analyse de ce nouveau régime de punition, Foucault va découvrir un nouveau régime de pouvoir. Lorsque, dans l'Ancien Régime, le roi met au supplice un infracteur, il réaffirme avant tout sa puissance. Le souverain ne veut point diriger le corps et la vie du condamné, il ne veut pas le remettre dans le droit chemin, il ne veut pas réparer le tort que l'infracteur aurait fait subir à la société. Non, il réaffirme son pouvoir en s'octroyant un droit de vie et de mort sur son sujet. Le dispositif de pouvoir qui se met en place après l'Ancien Régime et qui use de la prison comme punition est tout différent. La punition veut transformer l'individu de l'intérieur : on vise la métamorphose de sa conscience, sa « rédemption », autrement dit sa *normalisation*. La plupart des penseurs politiques n'ont cessé de définir le XVIII^e siècle comme le moment de la configuration de l'Etat moderne, Etat de droit dont les membres seraient liés par un contrat (cf. contrat social de Hobbes ou de Rousseau), Etat démocratique dont le peuple – par le système de représentation – est le souverain, Etat dont la punition viserait à réparer le tort que l'infracteur aurait fait subir à la société, infracteur qui n'aurait pas respecté le fameux contrat (V. définition pyramidale du pouvoir).

Foucault refuse de s'en tenir à une telle définition. A travers l'organisation nouvelle d'institutions comme la prison, la caserne militaire, l'école, l'hôpital, l'atelier, l'hôpital psychiatrique, etc. on voit apparaître un pouvoir qui tente de *gérer* la vie des individus de leur naissance à leur mort. On voit apparaître une gestion méthodique de la santé physique et mentale de l'individu, de son hygiène, de son instruction, de sa force de travail, de sa sexualité. On voit se généraliser l'impératif du sens du devoir et donc de la docilité. On voit apparaître des lieux et des techniques de prise en charge systématique et totale du corps de l'individu. Contrôler les individus, voilà qui n'est pas tout à fait neuf. Certes. Mais ce qui est absolument neuf, c'est l'échelle, l'intensité, la modalité et l'objet même de ce contrôle.

On travaille désormais le corps dans le détail le plus fin (et non comme une partie d'un tout, d'une masse). On ne travaille plus sur les signes du corps (par exemple manifestation d'allégeance du sujet au roi) mais sur ses forces, sur ses potentialités. On travaille les corps de manière permanente, la coercition est ininterrompue : le temps, l'espace, les mouvements sont quadrillés. « Ces méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un **rapport de docilité-utilité**, c'est cela qu'on peut appeler les 'disciplines'. »¹⁴ Les disciplines ont pour objectif de majorer les forces du corps d'un point de vue économique (utilité) et de diminuer les forces d'un point de vue politique (obéissance). Ainsi, si certaines techniques d'assujettissement ne sont pas neuves, elles sont utilisées et généralisées de manière telle qu'elles vont produire des individus/corps et des rapports de pouvoir tout à fait singuliers.

Pratiquement, ça donne ceci. Des institutions qui encadrent la vie de l'individu de sa naissance à sa mort, des petites ruses pour organiser ces institutions, des aménagements ou des architectures (v. panoptique de Bentham), des emplois du temps, des règlements d'ordre intérieur, des techniques de surveillance, de punition et d'inspection, etc. Plus le quotidien des individus sera quadrillé, plus la vie des corps sera organisée et plus la gestion (= la *police*) des individus sera efficace. Ainsi, par exemple, l'espace principal du pouvoir disciplinaire n'est plus le territoire à conquérir ou à unifier mais une série d'espaces continus qu'il faut structurer dans le moindre détail. Les espaces sont clôturés, fermés sur eux-mêmes (le collège prend assez vite pour modèle le couvent ; l'internat apparaît comme le régime d'éducation le plus parfait). Ils sont quadrillés en leur sein : divisés en séries ou « rangs », eux-mêmes divisés en places. V. espace cellulaire des couvents où chaque individu se voit assigner une

¹⁴ *Surveiller et Punir*, p.161, (c'est moi qui souligne). Un rapport de docilité-obéissance : un rapport qui dans le même mécanisme rend le corps d'autant plus obéissant qu'il est utile et inversement.

place (les confusions étant ainsi évitées et l'appareil de production rendu efficace) et où chaque place appartient à un « rang » (nouvelle unité spatiale qui annule celles de territoire et de lieu), c'est-à-dire à une série, un classement. On constitue ainsi des « tableaux vivants »¹⁵.

C'est à l'analyse d'infimes détails comme l'organisation spatiale que Foucault s'emploie, analyse qu'il nommera « microphysique » du pouvoir.

(« Pour avertir les impatiences, nous dit Foucault, rappelons le maréchal de Saxe : "Quoi que ceux qui s'occupent des détails passent pour des gens bornés, il me paraît pourtant que cette partie est essentielle, parce qu'elle est le fondement, et qu'il est impossible de faire aucun édifice ni d'établir aucune méthode sans en avoir les principes. Il ne suffit pas d'avoir le goût de l'architecture. Il faut savoir la coupe des pierres." » (Maréchal de saxe, *Mes rêveries*, t.I, Avant-propos, p.5, cité dans *Surveiller et Punir*, p.164).)

Le détail, vieille catégorie de la théologie et de l'ascétisme (le plus infime détail relève de la volonté de Dieu), deviendra le lieu où viendront se loger « toutes les méticulosités de l'éducation chrétienne, de la pédagogie scolaire ou militaire, de toutes les formes finalement de dressage ». Le détail devient une prise pour le pouvoir, il devient l'espace type du pouvoir disciplinaire. Et Foucault de citer... Jean-Baptiste de La Salle et son hymne aux « petites choses » et à leur éternelle importance, hymne dans lequel la mystique du quotidien rejoint la discipline du minuscule. V. *S&P*, p.164-165.

Dès lors, **le pouvoir ne consiste plus à prélever les biens ou la vie des individus de manière spectaculaire, massive, grandiloquente, mais à gérer de la manière la plus discrète possible et dans le plus infime détail la vie/le corps des individus.** Chaque individu étant fixé à une place qui appartient elle-même à une série, il peut être surveillé mais il peut aussi, et corrélativement, être analysé et donc modelé conformément aux attentes de la machine disciplinaire. L'individu ne changera pas de place ou de rang, il ne se rassemblera pas avec d'autres sans qu'on ne l'y autorise, il ne sortira pas des fonctions qui lui sont assignées pour jouer à un jeu imprévu, autrement dit l'individu ne déjettera pas ses forces en les employant dans la désobéissance politique ou dans l'inutilité économique.

Définir le nouveau régime de pouvoir comme un pouvoir qui rend les corps dociles et utiles, un pouvoir qui procède à un dressage, d'accord. Mais utiles à quoi ? Et soumis à qui ? Utiles, et même plus essentiels, à un projet socio-économique qui ne cesse de se développer et qui ne cesse de se présenter comme inéluctable, voire naturel ou en tout cas imposé de manière magique par le cours de l'Histoire. Soumis à qui ? A ce même projet. Au sens strict, à personne. Nul n'a un jour décidé de ce projet ; celui-ci n'est figuré par aucun roi, aucun empereur. Il n'est stipulé dans aucun programme idéologique. Pourtant, il est là, parfaitement anonyme.

Nous voyons là se profiler la définition tout à fait originale que Foucault donne au pouvoir. Le pouvoir ce n'est pas ou plus une figure qui domine une pyramide et exerce son autorité de manière descendante sur ses sujets. Le pouvoir c'est avant tout une configuration anonyme de rapports qui s'exercent horizontalement, qui se jouent là où il y a des individus et qui se pratiquent à travers des micro techniques. Bref, le pouvoir ne vient pas d'en haut mais, comme dit MF, il vient d'en bas (ce sont les individus eux-mêmes qui en sont la source. V. figure du réseau qui annule celle de la pyramide). En outre, bien plus que d'opprimer/réprimer, d'ôter une certaine liberté (ou la vie), le pouvoir produit des subjectivités. Ces subjectivités non seulement répètent, relaient, reconduisent l'ordre établi,

¹⁵ V. Description de l'espace scolaire dans *Surveiller et Punir*, pp.172-173.

mais elles le rendent possible. Autrement dit, personne n'a voulu du pouvoir disciplinaire mais tout le monde le fabrique et lui donne une existence. Les micro pratiques disciplinaires se généralisent à l'ensemble de la société (pas seulement dans les institutions¹⁶) *parce que* les individus l'exercent (le maton en prison, le prof à l'école, le médecin dans son hôpital, etc.). L'individu est donc le rouage essentiel de la machinerie : il applique à son alter ego la surveillance, le contrôle, il en exige la docilité, l'utilité, la normalité. Bien plus, l'individu exige cela de lui-même : il s'auto surveille (v. Panoptique), il s'auto normalise, il s'auto discipline, il désire être utile et travailler. Le pouvoir ce n'est donc rien d'autre que ces relations entre individus et ces relations en tant qu'elles traversent l'individu lui-même et le constituent¹⁷.

Dès lors, si l'individu est maintenu dans sa trajectoire, c'est moins parce qu'il y est contraint que parce qu'il le désire : il ne *veut* lui-même pas dévier de sa trajectoire. Discipliner, surveiller et punir les corps, c'est les fixer à un appareil de production mais c'est, bien plus, produire des subjectivités « normales », c'est-à-dire des individus désirant la normalité (la non délinquance, être sain de corps et d'esprit, le devoir, le travail, ...). L'homme de l'humanisme moderne est peut-être avant tout, c'est-à-dire avant d'être l'homme des droits de l'homme, un individu dont l'identité même est définie par ces désirs¹⁸ de normalité. Le grand ennemi des hommes, c'est alors l'anormal qui rôde et qui met en péril ce que nous sommes. On chasse désormais la déviance avec une telle force qu'il semble que ce soit l'existence même de nos identités qui est mise en jeu.

CONCLUSION

Querrien, après avoir exposé le choix qui a été fait entre la méthode de J-B. de La Salle et celle mutuelle, conclut en déclarant que l'école est « une machine à étouffer le désir d'apprendre » (p. 90). En utilisant Foucault, nous pourrions dire que, au contraire, l'école, tout comme les autres espaces disciplinaires, produit des désirs et notamment du désir d'apprendre. Mais l'école produit le désir d'apprendre *certaines* choses : celles qui sont avant tout nécessaires à la position que l'individu occupe dans le dispositif socio-économique (l'un les mathématiques, l'autre la cuisine ou la mécanique). Elle produit aussi le désir de ne pas désirer plus, de ne pas aller voir ailleurs ce qui s'y passe, autrement dit de ne pas aller mettre son nez là où ça ne nous regarde pas (= là où il a été décidé que je n'avais pas les compétences d'aller). Elle produit des individus qui désirent l'ordre, qui désirent l'obtention d'un diplôme du niveau qu'ils sont en droit d'espérer, qui désirent être meilleurs que l'autre et être performants. Bref, l'école fabrique des identités désirantes, mais désirant certaines choses et pas *n'importe quoi* (on entend d'ici l'ironie du professeur face à un élève de couture qui souhaiterait apprendre la physique quantique ; mais, à l'inverse, l'élève de couture s'esclafferait certainement face au professeur qui voudrait lui apprendre « un truc d'intellos »).

¹⁶ Remarques. 1) Autonomie des institutions : à suivre MF, celles-ci ne dépendent fondamentalement pas d'un pouvoir central. La manière dont une prison ou une école fonctionne (leurs pratiques spécifiques) ne dépend que d'elle-même. Dès lors, comme on l'a déjà dit, ces pratiques constituent un réseau de relations de pouvoir qui se déploient dans les vides laissés par la loi et produisent des règles appelées *normes*. 2) Mettre au jour c'est rapports de pouvoir et ces normes, ce n'est pas dévoiler une réalité cachée. Il n'y a rien de caché. Il n'y a que la surface (tellement visible que non vue).

¹⁷ Si « le pouvoir vient d'en bas », s'il se joue – au moins en partie – au niveau des pratiques quotidiennes, il est alors parfaitement déjouable. La résistance est le corrélat nécessaire de la théorie foucauldienne du pouvoir.

¹⁸ Le panoptique de Bentham, modèle idéal des institutions disciplinaires, n'est pas seulement un modèle architectural pour une surveillance fine, économique et totale, c'est aussi une machinerie qui produit du savoir : lieu de surveillance = lieu d'observation = lieu de production du savoir (criminologie, pédagogie, psychiatrie, etc.).

A l'école, le principe est accepté par tous, on n'apprend pas la couture ET la physique quantique).

Clôturons. On l'aura compris, l'école est probablement moins une application du programme d'émancipation des Lumières qu'un rouage essentiel du dispositif disciplinaire. Les rapports de pouvoir qui la soutiennent de l'intérieur ne fabriquent pas des corps désirant apprendre sans cesse, des corps inventifs, autonomes, bref des corps émancipés, mais des corps disciplinés. L'institution scolaire s'est imposée comme le lieu unique d'éducation des enfants (hypothèse : la famille y est elle-même soumise) et elle s'est imposée à tous (elle est devenue juridiquement obligatoire) non pas par grandeur d'âme mais parce qu'on y a trouvé un espace privilégié pour dresser les individus. Les reproches incessants faits à l'école semblent d'ailleurs corroborer l'hypothèse. On n'a jamais cessé de dire que l'école renforçait et reproduisait l'exclusion sociale, qu'elle ne donnait pas sa chance à tous, qu'elle créait de l'inégalité, etc. Mais n'est-ce pas là des observations bien naïves ? Ne faut-il pas faire un pas de plus et demander : au vu de son organisation, de ses techniques, de son mode de fonctionnement, l'école a-t-elle jamais voulu l'égalité et l'émancipation ? Bien plus, n'a-t-elle pas voulu leur contraire, l'inégalité et la dépendance en vue de l'utilité ?¹⁹

La prison était en échec par rapport aux objectifs humanistes déclarés et cela depuis son commencement mais elle était une parfaite réussite si on considère que la société a besoin d'une certaine délinquance, que la délinquance constitue une certaine main d'œuvre, qu'il est important de diviser la classe populaire (les honnêtes gens d'un côté, les parias ou anormaux de l'autre), qu'il était nécessaire que la petite délinquance, celle qui remplit les prisons, cache la grande délinquance, etc. N'en est-il pas de même pour l'école ?

Plutôt que de déplorer pour la énième fois ses échecs, ne devrions-nous pas renverser la perspective et demander ceci : si l'école est toujours en vie, n'est-ce pas justement parce qu'elle réussit quelque chose ? Elle le réussirait si bien d'ailleurs qu'il n'est même pas pensable de la supprimer ou de la métamorphoser de manière telle qu'elle n'aurait plus en commun avec son ancêtre que le nom. Il y aurait alors, derrière l'échec apparent de l'école, au moins une double réussite : la première serait d'être parvenue à produire des individus qui se définissent fondamentalement comme inégaux, des individus qui se réfléchissent en termes de capacité ou d'incapacité, des individus qui se pensent et qui pensent leur rapport aux autres en termes d'abrutissement et d'intelligence. La machinerie scolaire serait parvenue à produire des êtres qui se définissent comme naturellement compétents et normaux ou naturellement incompetents et anormaux. L'autre réussite, assise sur la première, serait d'assurer la pérennisation du système socio-économique capitaliste en lui fournissant la main d'œuvre économiquement rentable et politiquement neutralisée dont il a besoin. Chacun est alors à sa place et y reste, convaincu qu'il est de l'impossibilité devenue naturelle de pouvoir en changer.

I. Stengers pose la même hypothèse en s'appuyant sur la thèse d'Ivan Illich dans *Une société sans école* (réflexion radicale des années 70 sur l'échec de l'enseignement à l'école, réflexion issue de l'étonnement de l'auteur face au paradoxe de l'école qui crée ce qu'elle prétend combattre) :

« Je n'ai pas, à l'époque où je l'ai lu pour la première fois, suivi les réactions du corps enseignant, mais je subodore que l'effet a été un peu analogue à celui produit sur le corps judiciaire par l'analyse de la

¹⁹ Sur la double question de l'inégalité et de l'émancipation, v. également J.RANCIERE, *Le maître ignorant*, 10/18, 1987.

prison proposée par Michel Foucault dans *Surveiller et punir*. En effet, dans les deux cas, ce qui est proposé est la description d'un échec. La prison, comme l'école, aggrave ce qu'elle était censée améliorer. La prison crée des délinquants, l'école crée des jeunes séparés de leurs capacités d'apprendre et de comprendre. Qui plus est, avec une redoutable efficacité, ces deux institutions réussissent à persuader leurs victimes de ce qu'ils ont mérité leur destin - on vous a donné votre chance, vous ne l'avez pas saisie. Et enfin, dans les deux cas, ce qui est proposé est que cet échec n'en est pas véritablement un. La vraie réussite de la prison, selon Michel Foucault est de binariser les classes pauvres, de créer une opposition entre braves gens et délinquants. Les pires ennemis des délinquants sont ceux qui se présentent comme ayant su rester honnêtes malgré toutes les difficultés, et s'indignent souvent de ce qu'on ne s'intéresse pas à eux, mais à ceux qui ont cédé à la tentation et aux facilités. La vraie réussite de l'école pourrait bien être du même type, selon l'analyse d'Illich. Ceux qui échouent sauront que c'est leur incapacité qui explique leur destin. » Isabelle Stengers, Extrait de la revue *SILENCE* n° 330 - Décembre 2005. Ce texte est lui-même extrait du compte-rendu du colloque organisé par le *Grappe, Groupe de réflexion et d'action pour une politique écologique*, "Quel monde voulons-nous pour demain" de novembre 2004, et dont les actes ont été publiés sous le titre *Penser et agir avec Ivan Illich, balises pour l'après-développement* aux éditions Couleur livres CE-Charleroi) et Chroniques Sociales CF-Lyon).

Double point final.

1. Au regard d'une telle violence, institutionnelle certes mais qui est aussi et avant tout au cœur de nos subjectivités et de nos rapports intersubjectifs (on l'aura compris : violence de l'humiliation quotidienne de l'élève lorsqu'il fait mal ses exercices et est mis au fond de la classe, lorsqu'il ne lit ni aussi vite ni aussi bien que son voisin, lorsqu'il n'a pas l'hygiène ou la bonne conduite qu'on attend de lui, lorsqu'il est puni d'avoir trop parlé, lorsqu'il est réorienté pour cause d'imbécillité, pour cause d'abrutissement naturel à tel point que même l'école, pourtant là pour lui donner ses « chances », ne peut plus rien pour lui, lorsque le bulletin est dans le rouge et que l'univers familial vacille, lorsqu'un problème familial devient un enjeu scolaire, lorsque la confiance en soi est structurellement minée, etc.), au regard d'une violence qui produit des individus conformes à ses attentes et qui casse et exclut inlassablement ceux qui ne s'y conforment pas, ne nous étonnons pas comme dit Foucault d'entendre le grondement de la bataille.

2. Enfin, en faisant ainsi le diagnostic de notre passé immédiat²⁰, c'est bien sûr la question du devenir qui se pose. « Que faisons-nous de notre héritage ? » revient à poser la question « que voulons-nous ? ». Faire une généalogie comme celle que nous venons d'amorcer ne peut aucunement signifier une fatalité de l'histoire. Au contraire. C'est dire : 1) l'école comme tout dispositif, comme tout ensemble de techniques a une *histoire*, elle a donc un début et une fin (elle n'est pas quelque chose de l'ordre de l'éternel et/ou du divin) ; 2) l'école n'est pas (ou pas seulement) l'instrument d'un pouvoir qui la surplombe et la maîtrise d'en haut mais elle est avant tout un ensemble de rapports de pouvoir pratiqués par des individus « d'en bas ». Or, si le pouvoir n'est pas quelque chose que l'on possède ou que l'on subit mais quelque chose que l'on exerce tous activement, il dépend alors des subjectivités qui le pratiquent, c'est-à-dire de nous-mêmes. + V. hypothèse : « Partout où il y a pouvoir, il y a résistance ».

²⁰ La société disciplinaire est-elle toujours la nôtre ? En quoi en sommes-nous encore tributaire ? Selon Foucault, la société disciplinaire se serait métamorphosée au cours du XIXe siècle déjà au profit d'une société de contrôle, d'un biopouvoir. Les techniques disciplinaires n'auraient pas disparu mais se seraient transformées. Plus fluides, plus mobiles, les techniques du biopouvoir n'arriment plus les corps à des places, dans des espaces clos. Les espaces s'ouvrent et deviennent virtuels. La caméra remplace le regard du professeur ou du maton, le prisonnier sort de la prison pour être surveillé par un bracelet, etc. C'est sur cette hypothèse que des penseurs comme Negri et Hardt ont assis leurs recherches.