

Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation

Jean-Pierre Audureau

Dans cet article l'auteur s'interroge sur l'usage possible de la pensée de Foucault dans le champ de l'éducation. Au premier abord, l'école y apparaît comme le lieu d'exercice d'un pouvoir disciplinaire qui ne semble laisser place à aucune échappatoire. Si l'évolution de la pensée de Foucault semble un effort pour dépasser ce pessimisme, elle ne conduit pas, pour autant, à un retour à une pensée du sujet comme principe inconditionnel mais plutôt à une éthique du souci de soi, actualisée dans des pratiques de soi. Il ne paraît pas impossible de rapprocher cette éthique des pratiques pédagogiques mais plus difficile d'en faire tout uniment un modèle de l'acte pédagogique. Peut-être faut-il se contenter de considérer la pensée de Foucault comme un appel à la vigilance et à l'invention. Et s'efforcer de rester attentif au problème qu'elle signale, celui de la difficulté de penser (ou d'être) un soi, une subjectivité, qui ne soit pas simplement l'effet de techniques d'assujettissement – et, a fortiori, de la difficulté à penser l'acte pédagogique comme formateur d'un tel soi.

Mots-clés : Foucault, sujet, subjectivation, souci de soi et éducation.

La difficulté des relations entre philosophie, philosophie de l'éducation et (monde de l') éducation apparaît nettement si l'on considère la faible influence de figures majeures de la philosophie française des dernières décennies sur la réflexion en matière d'éducation. On pourrait avancer l'hypothèse suivante : si le philosophe destine son texte à un lecteur universel, il vise ce lecteur en s'adressant d'abord à la communauté philosophique, alors que le « philosophe de l'éducation » devrait d'abord être entendu d'une « communauté des pédagogues ». Il est permis de penser que, dans le cas présent, cette différence d'adressage pèse lourd dans la mesure où

la langue commune à cette communauté est une langue du sujet, alors précisément que le trait caractéristique de cette philosophie qu'on nomme parfois « post-moderne » est la mise en cause de la philosophie du sujet. Bref, la contrainte communicationnelle en aval ferait peser sur la philosophie de l'éducation une contrainte intellectuelle en amont, rendant difficile l'usage de certaines références et incitant à une clôture de la philosophie de l'éducation sur elle-même et sur le point de vue subjectiviste.

Même si l'on peut bien concevoir quelle réticence « le pédagogue » pourrait éprouver à lire des auteurs

parlant une « langue » si étrangère à la sienne (1), peut-être les choses se révéleraient-elles relativement plus simples avec la pensée de Foucault. Tout d'abord parce qu'il a accordé à la réflexion sur l'éducation, ou au moins sur l'école, une place relativement importante. Mais aussi bien parce que, chez lui comme chez les autres, l'on peut rester perplexe quant à l'usage qu'on pourrait faire d'analyses qui paraissent souvent uniquement critiques, voire hyper-critiques, et qu'on soupçonnerait aisément d'être incapables de fonder un point de vue « pratique ». Enfin, parce qu'il a affirmé, vers la fin de sa vie, que la question du sujet était le thème central de sa pensée, dans le moment même où il construisait un concept nouveau : celui de subjectivation. Engageant une rapide relecture de la deuxième partie de l'œuvre de Foucault, on tentera donc de déterminer dans quelle mesure et dans quelles limites cette interrogation sur le sujet pourrait s'adresser à la philosophie de l'éducation et donc, au-delà, au monde de l'éducation.

ASSUJETTISSEMENT

C'est dans *Surveiller et punir* (1975) que la pensée de Foucault s'articule le plus explicitement à la question de l'éducation, même si elle ne constitue pas l'enjeu essentiel du livre, consacré à la naissance de la prison. On pourrait dire pourtant de la place de l'éducation qu'elle y est tactiquement marginale et stratégiquement centrale. Détour tactique parce que ce qui conduit là, c'est la nécessité de résoudre le problème suivant : rien dans les facteurs qui expliquent le délaissement des supplices, rien dans les discours des réformateurs qui justifient et exigent leur abandon, n'explique pourquoi l'on a adopté la prison comme alternative. Non seulement les réformateurs ne la présentent pas comme la contrepartie positive de leur critique (la nouvelle économie des châtiments qu'ils ont en vue relève plutôt de ce que Foucault nomme une « technique des signes punitifs » (2) où la prison ne joue qu'un rôle limité) mais encore un double obstacle, juridique et politique (3) rend surprenante la colonisation de la pénalité par la prison. Pourquoi, des trois manières possibles d'organiser le pouvoir de punir, ou bien des deux qui prétendent pouvoir relever le modèle du vieux droit monarchique, celui de la punition comme cérémonial de souveraineté, est-ce la prison qui l'emporte ? Foucault paraît alors abruptement délaisser son objet pour parler de tout autre chose : la caserne, l'usine, l'hôpital, l'école. C'est qu'il s'agit de resituer la naissance de la prison dans un mouvement plus vaste, celui de la constitu-

tion d'une nouvelle anatomie politique, d'une nouvelle mécanique du pouvoir colonisant, ou suscitant, les institutions militaires, médicales, scolaires ou industrielles : la discipline.

Discipline

L'analyse de cette nouvelle micro-physique du pouvoir devient alors, dans tous les sens, centrale. Et si l'institution scolaire en est un effet, un exemple, parmi d'autres, elle semble aussi avoir le statut d'un type. Ce n'est pas tant que les références à l'institution scolaire soient prédominantes, celles à l'armée le sont presque autant, et Foucault leur accorde parfois un rôle modélisateur (4) (même si les renvois à des situations militaires peuvent souvent se lire comme ayant un sens « pédagogique ») mais la référence à l'école joue un rôle crucial dans la présentation des techniques disciplinaires de l'exercice, de la sanction normalisatrice et de l'examen. Et lorsque, plus tard, Foucault reviendra synthétiquement sur les disciplines, c'est à partir de l'exemple de l'école qu'il organise son propos (5). Disons que la modification de la relation pédagogique au sein des collèges (6) peut être lue comme prototypique de tout un ensemble non concerté de changements dont l'unité n'apparaîtra qu'*ex post*, au point qu'on peut se demander pourquoi il ne s'est jamais avancé à décrire cette nouvelle forme de pouvoir comme un pouvoir pédagogique.

Discipline : nom de la fonction commune à tout un ensemble d'éléments, institutions, techniques, apparus d'abord localement et sans projet d'ensemble, et qui au cours des XVII^e et XVIII^e siècles essaient en même temps qu'ils se renforcent mutuellement (7).

Car ce qui distingue la docilité de la simple obéissance, c'est son articulation à l'utilité. L'évolution des sociétés modernes rendait inadéquate la gestion de l'ordre social par un pouvoir royal surplombant et séparé, se manifestant de façon discontinue et lacunaire dans l'exemplarité spectaculaire du supplice comme marque de sa surpuissance. La logique disciplinaire est une logique d'intensification, de maximisation. Rendre le pouvoir aussi peu onéreux et aussi efficace que possible : « bref, faire croître à la fois la docilité et l'utilité de tous les éléments du système » (8), c'est-à-dire créer « des mécanismes de pouvoir qui, au lieu de venir « en déduction », s'intègrent de l'intérieur à l'efficacité productive des appareils » (9). Il s'agit alors essentiellement de pouvoir gérer autrement les masses : réduire leur caractère « brownien » en quadrillant, assignant des places,

réglant des mouvements, contenir ce par quoi elles peuvent former obstacle en cloisonnant et hiérarchisant. Faire croître l'utilité de chacun des éléments par la manœuvre, l'*exercice* – tout en maximisant les effets d'utilité de la multiplicité en tant que telle, en géant finement les tactiques de coordination des corps. Assurer enfin l'homogénéité, l'intériorité du pouvoir par rapport aux corps (sociaux) sur lesquels il s'applique.

Foucault voit dans le modèle d'architecture carcéral décrit par Bentham sous le nom de *Panopticon* le diagramme de cette forme de pouvoir en ce qu'il compose les logiques d'exclusion du grand Renfermement et d'universalité du contrôle disciplinaire : ambiguïté de la norme, excluante et intégrante à la fois. Le Panoptique est individualisant, segmentant : une fois extrait de l'obscurité confuse de la masse, chacun y est rendu visible comme tel. Symétriquement, le pouvoir s'y désindividualise, il s'y fait effet de structure, machinerie. Au croisement de ces dispositifs, l'intériorisation de la norme. C'est sans doute pourquoi il peut se présenter comme une intensification des effets du pouvoir en même temps qu'un facteur d'augmentation de la production sociale, et comme le graphe d'un décroisement des disciplines, la formule d'une généralisation de la forme disciplinaire.

Si Foucault accorde tant de crédit à l'éloge que Bentham fait de son *Panoptique*, c'est sans doute parce qu'à ses yeux, le Panoptique réalise exemplairement les fonctions architectoniques de la discipline : la surveillance hiérarchique et la sanction normalisatrice, qui trouvent leur synthèse pratique dans la procédure de l'*examen*. Celui-ci, inversant l'ordre traditionnel qui réservait la visibilité à la puissance, rend visibles les individus qu'il contribue à assujettir, permettant d'en archiver l'histoire. L'individu est ainsi constitué comme objet descriptible, à la fois en tant que tel et en tant qu'élément d'une population. Devenu un « cas », il est tout autant l'objet d'une connaissance que l'objet d'une prise de pouvoir. C'est que l'examen actualise toute une stratégie visant, par des techniques de répartition des individus dans l'espace, de contrôle de leur activité, d'observation de leurs processus génétiques et de composition des forces ainsi analysées, à produire une individualité tout à la fois cellulaire, organique, génétique et combinatoire. C'est cette individualité qui constitue la « matière » d'un pouvoir qui en organise la séparation et la répartition, en contrôle les dynamiques, en mesure l'histoire ou le progrès et en spécifie les modes d'articulation avec les autres individualités.

Au travers de la description ici résumée, un élément transversal, et double, apparaît. La discipline est productrice d'individualité – c'est en cela qu'elle résout le problème de la maîtrise et de l'usage maximal des multiplicités ; elle produit cette individualité en la constituant comme l'objet d'un savoir – sans cesse les puissances du savoir et du pouvoir s'y échangent. Pour y insister un peu, telle est la croix de l'analyse foucauldienne : les disciplines ne sont pas des dispositifs d'observation et de gestion des individus mais bel et bien des mécanismes de production des individualités en tant que telles (tout comme, du point de vue épistémique, le dispositif discursif « construit » l'objet de son analyse).

RÉSISTANCE ?

C'est ici que le texte de Foucault devient dérangeant : nous ne sommes que trop habitués à considérer que c'est au nom des droits de l'individu, ou des droits de l'homme, que nous sommes habilités à résister au pouvoir. Que « l'homme de l'humanisme » puisse trouver son origine dans les mécanismes mêmes contre lesquels nous en appelons à lui peut paraître profondément contradictoire. Car si ce n'est en son nom, au nom de quoi résisterions-nous aux pouvoirs si éloquemment décrits ou critiqués par Foucault ? Tel est souvent ce qu'on lui objecte. En fait, cette interrogation paraît ici pouvoir s'analyser selon deux lignes différentes. L'une, générale et l'autre, plus spécifique à la situation d'éducation.

La question peut paraître moins difficile à prendre au premier niveau, car elle enveloppe un présupposé discutable : l'analyse foucauldienne de la discipline signifierait une critique. Or si *Surveiller et punir* relève évidemment d'une critique de l'institution carcérale, il n'est pas si évident que cette critique, essentiellement concentrée dans la quatrième partie de l'ouvrage, implique nécessairement une critique des disciplines en tant que telles. À moins de considérer que la colombe kantienne, découvrant la dynamique des fluides et comprenant pourquoi le vol lui est si fatigant, doive estimer que cette aérologie constitue en tant que telle une critique de l'air (10)... La mise au jour des mécanismes disciplinaires doit-elle nécessairement s'entendre comme une dénonciation vertueuse ? N'y a-t-il pas chez Foucault suffisamment de souvenirs du marxisme pour qu'il ait oublié que la vraie critique est pratique, tient à des pratiques ? Certes les indices ne manquent pas qui permettent

de penser que le point de vue de Foucault ne tient pas davantage de l'éloge (« ruses de peu », « point d'arrivée sans gloire, (...) origine difficile à avouer » (11)). Mais il s'agit peut-être surtout, contre la geste philosophique, l'épopée du sujet post-cartésien ou face au temple de l'individu républicain, de retracer seulement la chronique d'une naissance médiocre. S'il est une critique, elle s'adresse surtout au discours qui a jusqu'ici masqué cette genèse concrète de l'individu.

Discours bien connu, qui présente l'ordre social moderne comme idéalement fondé par un contrat liant des sujets préexistants, atomes sociaux soutenus par leur propre évidence. Le pouvoir s'y légitime d'une loi qui trouve son origine dans le Contrat, laquelle n'a d'autre sens que de limiter l'exercice des pouvoirs. Elle a donc le caractère de l'interdit, limitant la violence et l'arbitraire, maintenant les droits formellement égaux des contractants. L'algèbre politique consiste à trouver la formule permettant de limiter les effets d'un pouvoir qui n'a d'autre fonction que de limiter. Les disciplines apparaissent alors, de ce point de vue, comme un simple « infra-droit », la citoyenneté se prolongeant dans la civilité. À cette genèse idéale de l'État et de la société modernes à partir d'un sujet sans genèse s'oppose la généalogie concrète de l'individu sur laquelle elle repose et qu'elle recouvre. L'égalité formelle des droits des sujets juridiques est soutenue par l'ensemble des « mécanismes menus » qui assurent « la soumission des forces et des corps » (12). Sous l'égalité, les dissymétries pyramidales introduites par les mécanismes disciplinaires, sous l'universalité des normes juridiques, le constant travail de spécification de la normativité disciplinaire : bref ce que Foucault nomme un contre-droit. C'est dans les opérations de ce contre-droit que se repère la figure d'un pouvoir qu'« il faut cesser de décrire (...) en termes négatifs (13) » comme étant simplement ce qui limite, réprime (en prétendant réhabiliter le sujet de droit dans le criminel) – car, on l'a dit, il est bien plus fondamentalement quelque chose qui produit.

Ainsi, plutôt que d'une contradiction, la pensée de Foucault nous laisse légataires d'une double interrogation : comment se fait-il que les mécanismes disciplinaires aient produit, en même temps que leur surface d'application, leur apparent point de résistance ; y a-t-il possibilité de déjouer le jeu entre les stratégies d'assujettissement et les sujets qui apparemment leur résistent et pourraient bien en réalité les confirmer ? Questions vives pour l'éducateur car ce qui caractérise l'éducation moderne, c'est son ambition d'être autre chose qu'une simple transmission : un élément

dans la formation d'un sujet. C'est cette visée qui lui permet de s'autolégitimer face à la part de violence qu'elle perçoit en elle. Si la rencontre de l'enfant avec l'altérité des savoirs et des normes ne prend pas l'allure d'une aliénation, n'est-ce pas parce qu'on leur suppose une vertu non pas seulement conformatrice mais aussi formatrice ? Sans doute ne pouvons-nous pas renoncer à l'ambition d'une éducation émancipatrice, qui s'achève par l'assomption de soi d'un individu qui soit un sujet, capable de s'autodéterminer.

La lecture de Foucault est alors déstabilisante. Certes, à un premier niveau, *Surveiller et punir* peut sembler apporter une contribution intéressante à cette visée émancipatrice. Ainsi s'achève, en effet, la partie nommée « Discipline » : « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons ? ». On voit aisément en quoi la généalogie foucauldienne de l'institution scolaire, parmi d'autres, pouvait appuyer une démarche visant à critiquer ce qui dans le fonctionnement de l'école moderne paraît trop homogène à un régime général de l'assujettissement et trop hétérogène à sa visée libératrice. Elle figurerait comme élément d'une réflexion permettant de rompre avec ce que d'autres avaient nommé l'École-caserne, de se défaire de la mythologie scolaire, de mieux préciser la figure d'une éducation non répressive, d'analyser plus finement ce qui dans les routines, les architectures de l'école contredit son sens proclamé. Et, peut-être, de mieux déterminer la formule, la méthode, selon laquelle la liberté du sujet que l'école suppose et promeut s'articulerait heureusement sur les contraintes de l'apprentissage.

Or, s'il ne fait pas de doute que l'analyse foucauldienne ait cette valeur à la fois heuristique et critique, il est plus douteux qu'on puisse rêver en tirer des effets si rassérénants.

Car l'effet d'assujettissement à quoi se ramènent les techniques disciplinaires ne signifie pas ici capture, asservissement. C'est une sorte d'attachement à la conception juridique du pouvoir qui nous fait penser au modèle d'un pouvoir tyrannique comme opprimant ou réprimant des sujets déjà constitués. Il n'y a pas de sujet préalablement donné sur lequel viendrait s'appliquer la discipline mais production par la machinerie disciplinaire de son point d'application. L'assujettissement est certes production du sujet d'une « sujétion », d'une docilité (14) mais aussi et surtout production d'une subjectivité. Et contre toutes nos habitudes mentales, c'est bien au travers de celle-ci que les disciplines visent celle-là. Le sujet

serait donc moins ce principe, autour duquel l'école moderne prétend s'organiser, qu'un effet – et si celle-ci contribue aux mécanismes de domination, c'est moins parce qu'insidieusement, elle maintiendrait dans tel et tel élément de son fonctionnement des restes de despotisme que dans la mesure même où elle produit ces sujets. Ce qui sert à légitimer l'école par rapport aux éducations traditionnelles pourrait donc devenir le principe de son incrimination.

On pourrait certes se demander dans quelle mesure on n'outrepasse pas ici les stricts acquis de l'analyse de Foucault, c'est-à-dire si ses analyses ne montrent pas davantage comment les disciplines produisent des « individus », des identités sociales, plutôt que des sujets, des « moi ». Les mécanismes disciplinaires évoqués ci-dessus n'apparaissent-ils pas d'abord comme des mécanismes d'analyse/extraction puis de recombinaison de segments prélevés sur les masses, et ainsi constitués comme individus ; même l'approfondissement de ce mécanisme d'analyse dans l'exercice, dans la décomposition/recombinaison des mouvements des éléments ainsi prélevés pourrait bien sembler ne pas créer une intériorité mais seulement définir une *place*. Pourtant, il semble bien, même si Foucault peut paraître moins y insister, que ce soit une subjectivité entière, dans toute la complexité de ses sens, et non pas seulement une simple individualité qui soit ainsi produite – notamment par les techniques de l'exercice comme outil d'organisation des genèses individuelles ou de l'examen. C'est, en effet, autour de l'examen que s'intervient « l'économie de la visibilité dans l'exercice du pouvoir (15) » : « l'enfant, le malade, le fou, le condamné deviendront, de plus en plus facilement (...) l'objet de descriptions individuelles et de récits biographiques (16) ».

Et ce passage de l'individualité de l'homme mémorable à celle de l'homme calculable produit cet autre glissement : « si depuis le fond du Moyen-Âge jusqu'à aujourd'hui « l'aventure » est bien le récit de l'individualité, le passage de l'épique au romanesque, du haut fait à la secrète singularité, des longs exils à la recherche de l'enfance, des joutes aux fantasmes, s'inscrit lui aussi dans la formation d'une société disciplinaire. Ce sont les malheurs du petit Hans et non plus « le bon petit Henri » qui racontent l'aventure de notre enfance. Le *Roman de la rose* est écrit aujourd'hui par Mary Barnes (17) ; à la place de Lancelot, le président Schreber (18). » On peut lire là l'esquisse de l'*Histoire de la sexualité* et de sa critique de la psychanalyse mais aussi le rappel d'un thème évoqué précocement dans *Surveiller et punir*. Le pouvoir

double le corps sur lequel il s'applique d'un incorporel, d'autant plus consistant qu'est constante cette application : il y produit une âme. Non pas l'âme substantielle de la théologie, mais un produit historique, « élément où s'articulent les effets d'un certain type de pouvoir et la référence d'un savoir ». Et, en réalité, « l'homme dont on nous parle et qu'on nous invite à libérer est déjà en lui-même l'effet d'un assujettissement bien plus profond que lui. Une "âme" l'habite et le porte à l'existence, qui est elle-même une pièce dans la maîtrise que le pouvoir exerce sur le corps. L'âme, effet et instrument d'une anatomie politique ; l'âme, prison du corps » (19).

Reste qu'il n'est certes pas interdit de penser qu'il puisse y avoir un usage de l'« idéologie » contre ce qu'elle masque et protège. On peut donc bien vouloir résister au nom des droits du sujet, critiquer le contre-droit disciplinaire dévoilé par Foucault – si tant est qu'il faille vraiment trouver au (non) principe de la résistance quelque chose qui soit de l'ordre du « au nom de ... ». La résistance n'a d'ailleurs pas à être fondée. Elle est là : elle est ce dont le pouvoir suppose, et peut-être même désire, la possibilité (20). Et sans doute est-elle le « point de départ » (21) de ce moment de la pensée de Foucault. Mais elle peut être outillée car elle pourrait bien être ambiguë et ne déjouer localement les disciplines qu'en renforçant leur point d'appui stratégique, l'emprisonnement du corps dans l'âme, principe de toutes les docilités, et des plus puissantes parce que les moins apparentes. S'il peut certes émerger partout des refus (il n'y a pas de lieu du grand Refus), si le langage du sujet peut bien exprimer les murmures des vies assujetties, ce n'est pas en vue de l'individu, du sujet, du moi identique à lui-même qu'elle doit se constituer, mais elle peut en partir, pour s'en dégager (22). Ainsi, « le problème (...) qui se pose à nous aujourd'hui n'est pas d'essayer de libérer l'individu de l'État et de ses institutions, mais de nous libérer nous de l'État et du type d'individualisation qui s'y rattache. Il nous faut promouvoir de nouvelles formes de subjectivité en refusant le type d'individualité qu'on nous a imposé pendant plusieurs siècles (23) ».

Comme suggéré plus haut, le premier volume de l'*Histoire de la sexualité* (1976) paraît prolonger cette perspective. Si *Surveiller et punir* montrait comment les disciplines constituaient l'individu à partir de tout un ensemble de techniques d'objectivation, il restait sans doute à mieux comprendre la contrepartie proprement « subjective » d'une telle opération, à rendre intelligible comment ces techniques de « visibilisation » avaient pu trouver leur corrélat dans cette

torsion du soi sur lui-même que manifeste l'exigence d'une visibilité à soi-même. L'analyse de la *sexualité*, d'une certaine mise en discours du sexe et de l'injonction concomitante à connaître la vérité de son désir, devait rendre compte de l'émergence de cette modalité du rapport à soi. Pour l'essentiel, rien – dans l'analyse des procédures par lesquelles l'homme occidental a été constitué comme une intériorité, sommé d'être un regard vigilant sur lui-même, une « bête d'aveu » (24) – ne vient contredire le sens des analyses antérieures.

SUBJECTIVATION

Mais au lieu de poursuivre cette *Histoire* selon le plan, très précis, qu'il avait annoncé, Foucault entre dans un relatif silence, qui s'achève par la publication en 1984 de deux volumes bien étrangers au projet initial. Inflexion marquée par l'apparition d'un nouveau vocabulaire : souci de soi, pratiques ou techniques de soi, et subjectivation. Foucault était, certes, déjà passé de la description des assujettissements par objectivation à celle des modalités selon lesquelles l'homme est conduit à se subjectiver lui-même, mais la perspective est désormais différente. D'une part, parce que l'horizon historique, l'Antiquité, est nouveau, d'autre part parce qu'on passe d'un sujet comme sujet de connaissance à un sujet pratique, un sujet éthique. Restant dans le cadre de la morale sexuelle, il s'agit de montrer comment des interdits ou des exigences comparables n'ont pas toujours signifié la même chose, ne se sont pas toujours articulés à cette exigence de connaissance de soi qui a contribué à former cette individualité, cette intériorité dont nous faisons l'expérience. Et, au travers de cette exhumation d'autres formes de moralité, Foucault découvre un nouveau champ : celui des techniques de soi, des pratiques de soi.

Subjectivation et gouvernementalité

Faut-il parler de rupture et voir là un « retour au sujet » par le biais d'un retour aux Grecs ? Faut-il espérer trouver, au terme de ces analyses, un sujet moral, fondement sur lequel prendre appui pour échapper aux jeux du pouvoir-savoir, point archimédien pour une pensée « heureuse » de l'éducation ? Foucault, en fait, insiste autant sur la continuité que sur la rupture (25). Il affirme alors : « ce n'est pas le pouvoir mais le sujet qui constitue le thème général de mes recherches. » (26) Ainsi, subjectivation n'est pas l'antagoniste d'objectivation, et ne désigne pas

seulement l'acte par lequel un « sujet » s'instituerait lui-même mais aussi bien le processus par lequel une certaine configuration de pouvoir-savoir induit la constitution d'un certain type de sujet, d'une certaine manière de donner forme, ou style, à son existence, d'une certaine manière de nouer ses actes à un jeu de vérité (et Foucault parle parfois de « subjectivation de la vérité »).

C'est que l'inflexion se situe au « croisement de deux thèmes : une histoire de la subjectivité et une analyse des formes de la *gouvernementalité* » (27). C'est autour de ce terme que Foucault stabilise son analyse du pouvoir. *La volonté de savoir* a permis de découvrir, liées aux disciplines mais irréductible à elle, une forme de pouvoir s'adressant aux individus en tant qu'ils sont traversés par les flux du vivant, qu'il s'agit de gérer, contrôler, réguler : le *bio-pouvoir* (28). Le pouvoir n'y est plus seulement détaché de la référence à la loi mais aussi de son articulation fondamentale à la domination. L'idée de *gouvernementalité* généralise cette conception du pouvoir comme capacité à conduire les conduites. Dégagé d'une problématique juridique, il apparaît comme le nom général de cette forme de relation par laquelle les hommes essaient de se gouverner les uns les autres. On peut alors distinguer trois niveaux : celui de cette relation comme jeu stratégique entre des libertés, celui des états de domination qui la figent et celui, intermédiaire, des techniques de gouvernement. Or, comme le montre l'analyse de cette forme de gouvernement qu'est le *pouvoir pastoral* développé par le christianisme, les techniques de gouvernement peuvent prendre appui sur des techniques de soi. C'est exemplairement le cas, dans la confession, de l'examen de conscience et de l'aveu. Or, celles-ci sont à la fois très proches des techniques d'examen et de direction de conscience élaborées au sein des philosophies hellénistiques et romaines, et très éloignées dans l'usage qu'on en fait. À une méfiance à l'égard de soi-même, une volonté de se déprendre de soi, s'oppose une exigence de se soucier de soi, formulée dès l'Antiquité grecque classique et qui est au cœur de l'attitude socratique.

On peut alors revenir à notre « subjectivité », à cette forme de rapport à soi comme connaissance de soi qui définit le sujet moderne. Si l'on tente de la référer au « connais-toi toi-même » socratique, on découvre sous l'apparente filiation, une différence fondamentale. Le précepte socratique ne renvoie nullement à une investigation scrupuleuse des états d'âme mais à l'exigence plus générale de se soucier de soi si l'on veut être capable de commander aux autres et de

faire de sa vie l'œuvre qu'elle mérite d'être. Ce que nous lèguent les Grecs, c'est l'idée d'un sujet éthique qui, à l'intérieur d'un jeu de pouvoir donné (la culture agonistique des Grecs) façonne son *êthos* par application d'un *logos* à son *bios*. Ce qui définirait, au long cours, la philosophie occidentale, ce serait ce tour qu'y aurait pris « être soi » : lier, au sein de rapports de pouvoir, son rapport à soi au rapport à un « jeu de vérité ». Et son mouvement serait celui du passage d'un rapport où il s'agit de conquérir une vérité comme enjeu d'une transformation de soi à un rapport où il s'agit de dire la vérité de soi. Passage d'une vérité « psychurgique » à une vérité « psychologique ». Et si Foucault consacre dans *L'herméneutique du sujet* tant d'attention aux philosophes de la Rome impériale, c'est sans doute qu'il y voit le moment où se prépare le basculement de l'une à l'autre.

Éthique et liberté

Par là, Foucault se donne une pensée de la liberté, en même temps que du rapport à l'autre ; une pensée de l'éthique (29), donc. D'une part parce que la conception *gouvernementale* du pouvoir écarte celui-ci de la pure force et l'articule fondamentalement sur une liberté (30). À la limite, peut-être est-il ce qui la révèle. D'autre part, parce que la généalogie du sujet éthique fait apparaître la liberté comme sa « condition ontologique » (31). Il y a donc bien une ontologie chez Foucault : de l'homme, on peut dire qu'en général, il est caractérisé par son rapport à la liberté, au pouvoir, à la vérité. Mais cette ontologie, telle quelle, est vide ou virtuelle. De ses concepts, on ne peut rien déduire. Ils ne produisent aucune définition, c'est dire aucune « dé-limitation » ni, a fortiori, aucune prescription. Ils n'ont aucun contenu déontique. Ici, le seul contenu de cette ontologie de la liberté, c'est la contingence (32). On est donc bien loin du retour à une conception de la liberté comme possession fondée dans l'essence d'un sujet absolu. Que nous ne soyons pas les sujets que nous sommes en vertu d'une essence, fût-elle aliénée, n'est certes pas une idée nouvelle chez Foucault mais la démonstration en était, jusque-là, administrée par la description des pratiques discursives et politiques qui avaient produit ce sujet. Ici, la généalogie met en scène le récit de la modification du rapport à soi, et produit ainsi concrètement la possibilité d'autres formes de subjectivation, d'autres manières de se poser comme sujet moral que celle qui le définit par l'intériorisation de la Loi : « la loi n'est (...) qu'un des aspects possibles de la technologie du sujet par rapport à lui-même (33) ». Contre le monologue de la loi dans le sujet moral,

l'ouverture des règles d'un « jeu de soi » dans le sujet éthique – règles « facultatives », dit Deleuze, mais non pas arbitraires, qui doivent jouer sur celles des jeux de pouvoir et des jeux de vérité. La possibilité, donc, d'une subjectivité qui ne serait pas la simple contremarque d'un assujettissement ?

Il ne s'agit pas de présenter l'éthique grecque comme exemplaire mais d'y voir la preuve de la possibilité d'une *éthique du souci de soi*, une éthique où la liberté se manifeste dans un « exercice de soi sur soi par lequel on essaie de s'élaborer, de se transformer et d'accéder à un certain mode d'être (34) ». Cette preuve n'a pas qu'un intérêt historique, car au relatif inintéressant de la problématisation morale grecque pour les codifications (35) fait écho notre situation, marquée par « la levée des codes et la dislocation des interdits (36) ». Ce vide, ouvert par le recul des formes les plus extérieurement contraignantes des disciplines mais qui laisse sans doute intact le contrôle plus subtil du *bio-pouvoir*, pose de nouveau le problème de l'éthique, y compris et surtout pour qui entend résister. Dans la mesure au moins où, pour les raisons qu'on a vues, on ne peut pas se satisfaire d'une morale fondée sur « une prétendue connaissance scientifique de ce qu'est le moi, le désir, l'inconscient, etc. (37) » qui reconduirait cela même à quoi elle entend échapper. Nous pouvons donc nous donner pour horizon non pas une morale de la *libération*, avec ce qu'elle suppose de croyance en une *nature* d'un sujet qu'il s'agirait de désaliéner, mais la tâche d'inventer de nouvelles formes de subjectivation, de nouvelles pratiques de liberté. Bref, de donner à notre exigence éthique non pas le sens d'une découverte de notre vérité intérieure, de l'appropriation de l'identité que nous sommes mais celui d'un travail sur nous-mêmes, d'une modification du soi, ou de la forme du soi qu'on nous a imposée. S'il n'est donc rien là du retour à un sujet qui, dans sa bruyante polysémie (sujet de droit, sujet de la connaissance (de soi), sujet du désir) serait un principe, un fondement absolu, on peut se demander ce qu'à son tour, peut fonder cet étrange sujet éthique. Si, de l'aveu même de Foucault, la question est délicate concernant la politique (38), on peut se demander comment le sujet éthique foucauldien pourrait s'adresser au « sujet » de l'éducation.

UNE PÉDAGOGIE FOUCALDIENNE ?

De fait, malgré l'évolution de sa pensée, l'usage de Foucault reste, en France, toujours aussi rare et limité aux analyses de *Surveiller et punir*. La réception dans

les pays de culture anglo-saxonne (39) est spectaculairement plus large. Peut-être parce qu'on y est moins sensible à l'universalisme du sujet cartésien et républicain et plus concerné par une réflexion critique sur l'identité (40). Les analyses de Foucault y sont utilisées comme un cadre général, une boîte à outils, permettant de repérer les effets des dispositifs de *power-knowledge*. Nombre d'analyses s'adressent aux dispositifs institutionnels : formes d'évaluation, usage des tests psychologiques et plus largement psychologisation de l'institution (41), critique de réformes qui, sous couvert de viser l'efficacité de l'enseignement, augmentent le contrôle managérial (42), organisation curriculaire (43). D'autres interrogent les dispositifs discursifs qui structurent les pratiques scolaires : contenu de l'idée d'enfance ou de celle d'« éduqué » (44). Ces analyses ressortissent plus du cadre conceptuel d'avant 1980 que de la dernière partie de l'œuvre. Celle-ci, lorsqu'elle n'est pas ignorée, est souvent réduite dans son importance (45) ; et lorsqu'elle est vraiment utilisée, c'est essentiellement pour résoudre le problème de la capacité d'agir de l'enseignant ou du sens qu'il peut donner à son identité professionnelle (46). Mais, mis à part des réflexions sur la définition des savoirs enseignés ou sur la forme, hiérarchique, des interactions (47), l'acte pédagogique lui-même, comme instance de subjectivation *via* une relation au savoir, paraît peu interrogé.

Savoirs scolaires

Peut-être n'y a-t-il là rien de très étonnant. Une description critique du cadre institutionnel moderne de l'acte pédagogique n'enveloppe pas nécessairement une philosophie de cet acte lui-même. On peut noter que, même dans *Surveiller et punir*, Foucault insiste peu, par rapport à Guy Vincent, sur le rôle de l'organisation du savoir en « disciplines » ou de l'apparition de l'« apprentissage par principes » dans l'invention de l'école comme forme disciplinaire. Pourtant, lorsqu'il parle d'éducation dans des entretiens, son propos s'organise toujours essentiellement autour du savoir. Il déplore ainsi le caractère « déplaisant, triste, gris, peu érotique » (48) du savoir scolaire. Savoir normalisateur dont sont exclus « l'événement et le pouvoir », et dont l'humanisme nous renvoie à nous-mêmes comme à des « souverainetés assujetties » (49). Il est sans doute des connaissances tristes comme il est des passions tristes chez Spinoza – éloignées de tout ce que pourrait être l'enseignement comme lieu d'apprentissage d'un savoir joyeux. Sans doute, tout comme il n'est pas en notre pouvoir de ne pas être « affectés » (dit Spinoza), il

n'est pas en notre pouvoir de ne pas être constitués par un savoir mais il n'est pas indifférent de savoir selon quel jeu. Savoir « humaniste » comme assignation d'identité, où la souveraineté (ou son devoir) n'est que le masque d'un assujettissement : ou bien savoir joyeux, au moyen duquel nous puissions resignifier les identités qui nous sont assignées, savoir comme pratique de liberté, savoir d'un pouvoir de la vérité. Mais s'il serait ainsi important de rompre avec des savoirs qui nous infligent la tristesse d'une *nature*, afin que l'individu puisse « se modifier à son gré » (50), on peut se demander si une simple reformulation du curriculum répondrait à la question d'une « érotique » du savoir. Ne faut-il pas faire entrer en jeu la relation dans laquelle se noue le rapport au savoir et se demander en quoi une éthique du souci de soi, des pratiques de soi, pourrait servir de paradigme à la relation pédagogique.

Pratiques de soi et pédagogie

Question délicate car ces pratiques de soi, à lire *L'herméneutique du sujet* paraissent essentiellement des pratiques d'adultes. Pourtant le rapport entre pratiques de soi et pédagogie y paraît complexe mais constant. Dans *l'Alcibiade I*, la nécessité de se soucier de soi est présentée comme nécessité d'une relève par rapport à une *paideia* insuffisante (51) – mais, s'il faut bien supposer que cette *paideia* ait dû rendre audible le discours d'un Socrate, rien n'indique que la relation dialectique qui se construit alors doit servir de modèle pour une prime éducation⁵². À partir de la période hellénistique, cette articulation s'efface : l'exigence de se soucier de soi ne renvoie plus à ce moment cardinal où un homme, s'il veut être digne de commander aux autres doit trouver en lui les principes par lesquels il commandera à lui-même : elle s'adresse, potentiellement, à tous et tout au long d'une vie. La référence à la pédagogie paraît alors s'éclipser derrière le thème, plus général, d'une thérapie. Mais cette éclipse n'est qu'apparente : d'une part, elle aboutit en fait à généraliser l'idée d'éducation, d'une vie comme constant processus d'éducation de soi (53) ; d'autre part, elle maintient, déplace, et généralise le besoin d'un *maître*. Car nul n'est capable de se rapporter seul aux vérités dont il a besoin pour régner sur lui-même.

Et, pour évoquer cette relation de conseil, de guidage, cette « psychagogie » sans laquelle il n'y aurait pas de culture de soi, Foucault précise que cette relation où l'un se tait pour laisser place à la *par-rhesia* (54) du conseiller est « très proche, ou relativement proche, du rapport de pédagogie. Car dans la

pédagogie, le maître [est tel] en tant qu'il détient la vérité, qu'il formule la vérité (...). La vérité et les obligations de vérité sont du côté du maître. C'est vrai de toute pédagogie » (55). Le philosophe novateur cacherait-il un pédagogue conservateur (56) ? On peut en juger ainsi, à condition de ne pas oublier que la phrase évoque davantage une forme relationnelle qu'un modèle pédagogique précis puisque Foucault a montré auparavant combien étaient différentes les attitudes psychagogiques de Socrate et d'Épictète, par exemple. Au demeurant, cette relation, essentielle, ne définit à elle seule pas l'éthique du souci de soi mais n'en est que la condition : la rencontre, grâce à l'autre, d'une vérité qu'il faudra encore faire sienne au travers d'une culture de soi, d'une ascétique. Enfin, l'évocation de la pédagogie permet, dans le contexte, de distinguer deux psychagogies : une qui est comme une pédagogie, et celle mise en œuvre par le *pouvoir pastoral* (57), caractérisée par le décrochement de ce rapport, et où c'est à l'âme psychagogisée de dire « une vérité que seule elle peut dire » (58). Or ne pourrait-on risquer l'hypothèse que cette nouvelle psychagogie ouvre la possibilité d'une nouvelle pédagogie ? Pédagogie qui ne serait plus comme « toute pédagogie » mais comme cette psychagogie-ci, pédagogie comme prise de vérité sur l'élève, pédagogie disciplinaire ?

CONCLUSIONS

Repérer et inventer

On voit donc qu'il n'est pas si facile de régresser de ce qui définit une forme de subjectivation aux conditions pédagogiques de son émergence. Problème foucauldien, mais qu'on pourrait généraliser : si l'éducateur se réclame toujours d'une idée de l'homme, il est sans doute beaucoup moins aisé de déduire de telle idée de l'homme la nécessité de telle forme d'éducation. Quoi qu'il en soit, on pourrait résumer ainsi le problème tel qu'il se pose à partir de la lecture de Foucault. Tout d'abord, il ne paraît pas douteux qu'une forme particulière de subjectivation soit bien liée à une modalité propre du « traitement de l'enfant ». L'homme moderne s'anticipe dans l'élève, objet des disciplines, comme dans la sexualisation de l'enfant (invention du problème de la masturbation aussi bien qu'affirmation freudienne de l'existence d'une sexualité enfantine (59)). Mais ce lien est complexe. Et, dans l'histoire, rien ne montre qu'il y ait homogénéité totale entre le traitement de l'enfant et

la forme de subjectivation « visée ». Seule l'éducation nouvelle, ou certains lecteurs anglo-saxons de Foucault, postuleraient un tel lien. Et il n'est pas sûr qu'aux yeux de Foucault, cette *libération* de l'enfant permette, en soi, d'échapper aux assujettissements – dans la mesure où elle se contenterait d'anticiper le sujet en l'enfant. Certes, dans ce modèle éducatif, le dressage paraît s'effacer, l'identification de l'enfant aux figures de l'altérité (le fou, le marginal, le délinquant) se fait plus distante, la place de l'enfant parmi nous, par principe et non par effet, se fait plus évidente. Mais cela pourrait bien ne rien indiquer d'autre que la relève de ce qu'il y a encore de brutal dans le dressage disciplinaire par les techniques plus invisibles et subtiles du bio-pouvoir.

À tenter de cerner les contours de ce que pourrait être une « pédagogie foucauldienne », on se trouve donc face à un dilemme. Faut-il faire un usage fort de l'analogie entre notre présent et le monde de l'Antiquité évoquée plus haut, et penser une hétérogénéité de la forme de subjectivation du « sujet éthique » et des pratiques pédagogiques qui en seraient la propédeutique ? Penser que l'essentiel tiendrait à l'abandon des savoirs *humanistes*, à une réforme des contenus d'enseignement, sans toucher à la forme « politique » de la relation pédagogique ? Ou bien mettre l'accent sur la façon dont Foucault définit son travail comme critique du présent et dégagement de ce qui est possible à partir de notre situation. Il serait alors possible d'estimer que le modèle moderne d'homogénéité peut être repris, malgré le risque qu'on vient de signaler. En effet, si Foucault se livre à une critique de l'idée de *libération*, cette critique n'est pas radicale. Pour que des pratiques de liberté soient possibles, il faut bien se libérer des états de domination, même si ces pratiques ne se réduisent pas à cette libération (60), et même s'il nous faut nous déprendre de ce au nom de quoi nous avons pu tout d'abord nous *libérer*. Rien n'empêcherait alors qu'une *éthique du souci de soi* puisse s'appuyer sur une pédagogie dérivée du projet de *libération* de l'enfant, avec le même souci de ne pas figer dans une identité, de ne pas croire que la revendication de l'identité, d'une authenticité non aliénée, contre le pouvoir constitue à soi-même une pratique de liberté. En ce cas, rien ne paraît forclure l'idée d'une pédagogie comme pédagogie des pratiques de soi. Et l'on pourrait même considérer qu'il ne s'agit plus d'y exporter les douteux privilèges de l'identité d'adulte vers l'enfant mais plutôt d'importer le polymorphisme de l'enfance dans l'identité adulte ; car la *libération* de l'enfant ne s'effectuerait alors en aucun « nom ».

Il paraît donc bien difficile de trancher quant à ce que pourrait être une « pédagogie tirée des écritures » foucauldienne. Outre que ce n'est que de biais que Foucault rencontre cette question, il faut sans doute se souvenir que son propos n'entend pas être prescriptif. Il entend renoncer à la « vieille fonction prophétique » de l'intellectuel au profit d'un « intellectuel destructeur des évidences et des universalités, celui qui repère et indique dans les inerties et contraintes du présent les points de faiblesse, les ouvertures, les lignes de force » (61). Peut-être, lisant Foucault, sommes-nous toujours tentés de nous placer dans une fausse alternative entre un Foucault dont les analyses condamneraient radicalement tout projet d'éducation (ou condamneraient l'éducateur à la culpabilité d'être toujours du côté du pouvoir) et l'attente d'une thèse qui sauverait l'éducation en lui donnant un fondement absolu (en réinventant le sujet par exemple). Ce en face de quoi nous laisse Foucault, c'est peut-être de la tâche de déjouer, d'inventer, de déjouer en inventant. Et l'on peut penser qu'il ne nous laisse pas totalement démuni face à cette tâche. Le point critique de la pédagogie scolaire, c'est sans doute l'isomorphisme entre ce qu'elle enseigne et comment elle enseigne, entre l'idéal normatif produit par les savoirs scolaires *humanistes* et la production concrète par les techniques disciplinaires de cet idéal comme réalité : « souverainetés assujetties » (62). Où l'exaltation des souverainetés est le principe de leur assujettissement. Desserrer ce lien donc : si le pouvoir s'est imposé à nous au travers d'un régime de vérité, chercher avec vigilance les occasions de se découvrir soi dans une expérience du pouvoir de la vérité (63). Et cela pourrait commencer par un inventaire du curriculum réel qui se rendrait attentif aux techniques de soi suscitées par la relation pédagogique (64), au partage en elles des obédiences au « moi » et des invitations à l'expérience.

Le moi, le soi, l'autre, le vrai : les nœuds de l'identité

Le problème ici, c'est que – si l'on voit bien quel sens il peut y avoir à déjouer les identités dans lesquelles les structures de pouvoir-savoir nous figent, auxquelles elles nous assignent, à déconstruire les règles par lesquelles elles organisent nos genèses – en ce qui concerne une prime (et même seconde ou tierce) éducation, il est plus difficile de distinguer ce qui relève de l'inéluctable opération par laquelle les autres sont les opérateurs de notre torsion en un « soi » et ce qui, déjà, nous engage dans une sujétion, ou au moins un assujettissement. Il faut sans doute

bien, pour qu'un « soi » soit, que « quelque chose », quelqu'un, de l'Autre vienne freiner la course homogène du vivant, y introduire de la torsion, de l'échappement, de la négativité. Y introduire cette différence qui est notre identité, qui sera, ou devrait être notre style (65). Tout le problème est alors : comment ? C'est-à-dire sans que cela prenne la figure d'un arrêt, de la fixation dans une identité, figée, assignée (quand bien même l'assignation serait celle d'être l'individu que nous sommes) (66). Car il me semble que la plus radicale des convictions de Foucault est qu'être soi, vraiment, c'est ne pas cesser de faire l'expérience des pratiques par lesquelles nous pouvons nous modifier nous-mêmes, devenir autres. Devenir. En apparence le thème n'est pas nouveau qui, depuis Pindare, nous invite à « devenir ce que l'on est ». Mais il s'agit bien ici d'en inverser la lecture usuelle : substituer au *devoir* de réaliser une nature l'appel, ou la réponse, au *commencement* que nous sommes (67).

C'est peut-être la plus redoutable des interrogations que Foucault nous laisse. Comment concilier sa conception, où passe le souffle de Nietzsche et de Rimbaud (68), de l'identité (« Je est un autre ») et l'exigence éducative d'aider à la naissance d'un « Soi ». Peut-être ne pouvons-nous jamais le faire entièrement, en être totalement assuré. Peut-être que cela ne relève jamais que d'un après-coup, que de celui qu'on éduque lui-même : encore faut-il, dans l'incertitude et le risque, s'efforcer de rendre cet après-coup encore possible. Au fond, il n'est peut-être pas si étonnant que lorsqu'il veut rendre intelligible l'idée de *gouvernementalité*, l'idée que le problème n'est pas tant celui du pouvoir que de ses usages, Foucault nomme, à côté de la relation amoureuse, la relation pédagogique : « je ne vois pas où est le mal dans la pratique de quelqu'un qui, dans un jeu de vérité donné, sachant plus qu'un autre, lui dit ce qu'il faut faire, lui apprend, lui transmet un savoir, lui communique des techniques : le problème est plutôt de savoir comment on va éviter dans ces pratiques – où le pouvoir ne peut pas ne pas jouer et où il n'est pas mauvais en soi – les effets de domination qui vont faire qu'un gosse sera soumis à l'autorité arbitraire et inutile d'un instituteur, un étudiant sous la coupe d'un professeur autoritaire, etc. Je crois qu'il faut poser ce problème en termes de règles de droit, de techniques rationnelles de gouvernement et d'*éthos*, de pratiques de soi et de liberté. »

Reste alors, pour qui veut éduquer, à savoir comment se tenir sur la marge, étroite sans doute,

qui sépare les jeux stratégiques du pouvoir et les états de domination. Et il n'est sans doute pas absurde de penser que cela passe par le maintien de la pédagogie comme un jeu au sein duquel celui qui apprend puisse nouer, dans son rapport à l'autre, son rapport au savoir comme une érotique de la vérité, un rapport au pouvoir de la vérité, un rapport

où l'on se conquiert dans le mouvement double de la constitution de soi et de la déprise d'un certain « soi », dans la rencontre du savoir autre comme ce qui altère sans aliéner (69), dans l'« aventure de devenir soi »

Jean-Pierre Audureau
Université Lumière-Lyon 2

NOTES

- (1) Pour en donner quelques exemples délibérément confondants, on peut avouer qu'il n'y a sans doute rien d'évident à faire usage de la grammaire derridienne pour éclairer l'apprentissage du lire/écrire ou que l'éducateur pourrait se demander quelle section de flux il peut bien opérer sur le « corps sans organes » des machines désirantes deleuziennes.
- (2) Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975, 111 (désormais SP).
- (3) SP, 139-41.
- (4) SP, 197 et 257.
- (5) Michel Foucault, *Dits et écrits*, Gallimard, Paris, 1994, n° 306, II, 1053 (les références sont faites à la réédition dans la collection Quarto, en deux volumes, Gallimard, Paris, 2001, désormais DE).
- (6) SP, 163 et 189.
- (7) SP, 246 sq.
- (8) SP, 254.
- (9) SP, 255.
- (10) Cette « colombe légère [qui], lorsque, dans son libre vol, elle fend l'air dont elle sent la résistance, pourrait s'imaginer qu'elle réussirait encore bien mieux dans le vide » est le symbole de l'idéalisme platonicien et de sa propension à quitter le monde sensible qui oppose à l'entendement trop d'obstacles (*Critique de la raison pure*, Introduction).
- (11) SP, 260-61.
- (12) SP, 258.
- (13) SP, 227.
- (14) Mais pas la même que celle produite par le droit du monarque puisque, ici, les effets de domination doivent être compatibles avec un ordre juridique égalitariste.
- (15) SP, 219.
- (16) SP, 225.
- (17) Figure importante de l'histoire de l'antipsychiatrie, patiente de Ronald Laing. Son histoire, qu'elle raconte dans *Un voyage à travers la folie* semblait prouver la validité de la thèse selon laquelle la psychose, si elle n'est pas chronicisée par l'institution, peut connaître spontanément une évolution favorable.
- (18) SP, 227.
- (19) SP, 38.
- (20) C'est ce que montrera l'élaboration ultérieure du pouvoir comme *gouvernementalité* (cf. *infra*).
- (21) DE, n° 306, II, 1044.
- (22) Judith Butler (*La Vie psychique du pouvoir*, Paris, Léo Scheer, 2002 : 135-164) analyse ce dégagement comme une « re-signification » de l'identité qui nous est assignée. Dans le même sens, voir DE, n° 200, II, 260-61.
- (23) DE, n° 306, II, 1051.
- (24) Michel Foucault, *Histoire de la sexualité 1 : La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976, 80 (désormais VS).
- (25) Cf. par exemple, DE n° 306, II, 1041 sq., n° 344, II, 1437 et n° 354, II, 1520-21.
- (26) DE, n° 306, II, 1042.
- (27) DE, n° 304, II, 1033-34.
- (28) VS, 184 sq.
- (29) DE, n° 356, II, 1548.
- (30) DE, n° 291, II, 979 et n° 356, II, 1539.
- (31) DE, n° 356, II, 1531.
- (32) Cf John Rajchman, *Érotique de la vérité : Foucault, Lacan et la question de l'éthique*, PUF, Paris, 1991 : 143.
- (33) Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet*, Seuil/Gallimard, Paris, 2001 (désormais HS) : 109.
- (34) DE, n° 356, II, 1528.
- (35) Michel Foucault, *Histoire de la sexualité 2 : L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 1984 : 36-38.
- (36) DE, n° 350, 1493.
- (37) DE, n° 344, II, 1430.
- (38) DE, n° 356, II, 1541. Mais on peut penser que cette politique se trouve esquissée ailleurs (DE, n°s 293, 313, 358), voir aussi Rajchman, *op. cit.*
- (39) Sur cette différence de réception, en général, cf. Richard Rorty, « Identité morale et autonomie privée » in *Michel Foucault philosophe : rencontre internationale des 9, 10, 11 janvier 1988*, Seuil, 1989 : 385 sqq. – qui contient aussi une critique du projet foucauldien d'extension de l'*ethos* philosophique à l'espace social en général.
- (40) Identité communautaire à préserver de la culture dominante ou, surtout, identité de *genre* dont il s'agit de déconstruire ce qu'elle importe de normativité.
- (41) Frank Pignatelli, « What can I do ? Foucault on freedom and the question of teacher Agency » in *Educational theory*, Fall 1993, Vol. 43, No 4, University of Illinois, Urbana-Champaign et Tina Besley, *Counseling youth : Foucault, power and the ethics of subjectivity*, Praeger Publishers, Westport, CT, 2002.
- (42) John Covalleskie, « Power goes to school: teachers, students, and discipline » in *Philosophy of education*, University of Illinois, Urbana-Champaign, 1993.
- (43) Bill Green, « Born again teaching ? Governmentality, Grammar, and public schooling » in Thomas Popkewitz & Marie Brennan (ed.), *Foucault's challenge : discourse, power and knowledge in education*, Teachers College, Columbia University, New York City, NY, 1998.
- (44) Gaile Cannella, *The scientific discourse of education : predetermining the lives of others – Foucault, education, and children*, Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 1, No 1, 1999

(revue online : www.triangle.co.uk/ciec/content/pdfs/1/issue1_1.asp) ou Lynn Fendler, « What is it impossible to think » in Popkewitz & Brennan, *op. cit.*

- (45) Lew Zipin, « Looking for sentient life in discursive practices » in Popkewitz & Brennan, *op. cit.*, 322 : « rare, undertheorized passages » ou bien la présentation par H. Simola et al., « A catalog of possibilities : Foucaultian history of truth and education research », *Ibid.*, 67.
- (46) Pignatelli, *loc. cit.*
- (47) Besley, *op. cit.*, après avoir développé, dans le cadre du « conseil scolaire » (*school counseling*) le modèle d'une *narrative therapy*, construit (en référence à Foucault) par Epston et White comme alternative à l'approche psychothérapeutique traditionnelle, tente, pp. 227 sqq., d'en élargir l'usage à l'ensemble de la vie scolaire.
- (48) *DE* n° 161, I, 1655.
- (49) *DE*, n° 98, I, 1094.
- (50) *DE*, n° 285, II, 928.
- (51) *HS*, 44 et 121.
- (52) Le platonisme sera peut-être le rêve de cette homogénéité-là, mais on sait à quel prix.
- (53) *HS*, 421.
- (54) La *parrhesia*, c'est la parole libre, celle qu'on tient à partir d'un *courage de la vérité*. Foucault lui consacre ses derniers cours et organise autour d'elle sa quête d'une *éthique de souci de soi*, car en elle se lie rapport à soi, aux autres et à la vérité. Cf. Michel Foucault, *Discourse and truth : the problematization of parrhesia*, transcription de six conférences données à Berkeley en 1983, éditée par J. Pearson, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1985. Réédité sur www.foucault.info, 1999.
- (55) *HS*, 390.
- (56) *DE*, n° 341, II, 1408, où Foucault marque sa méfiance à l'égard de l'autogestion dans la relation pédagogique.
- (57) Sur le caractère modélisant, en général, de cette invention du christianisme, voir *DE*, n° 306, II, 1048-50 ; mais il faudrait aller plus loin qu'on ne le peut ici, pour s'interroger sur le caractère

pédagogique de la métaphore du pasteur (*DE*, N° 255, II, 719). Bref, sur le caractère « dédoublé » de la pédagogie, et/ou de son rapport à la politique.

- (58) *HS*, 391.
- (59) *DE*, n° 200, II, 259 et 262.
- (60) *DE* n° 356, II, 1528-30.
- (61) *DE* n° 200, II, 268-69.
- (62) Simplification « idéal-typique » : dans le concret de l'école, les deux pédagogies évoquées plus haut s'hybrident sans doute, tantôt s'occulent, tantôt se renforcent réciproquement : alibi du savoir pour les objectivations identifiantes, alibi de la vérité de l'élève pour les savoirs normalisateurs. De même cohabitent sans doute dans les pratiques, formes de l'ancien pouvoir souverain (y compris chez élèves quand sa violence déjoue les disciplines), formes disciplinaires « pures » et formes « libératrices » : c'est tout cela qu'il s'agirait, pratiquement, de démêler.
- (63) *DE*, n° 192, II, 160.
- (64) On peut trouver un exemple d'une telle démarche chez David Blacker, « Intellectual at work and in power » in Popkewitz & Brennan, *op. cit.*, 354 – à propos des interactions comme incitation à la verbalisation, à l'aveu, à l'école maternelle (*preschool*).
- (65) Ces lignes sont librement inspirées de Gilles Deleuze, *Foucault*, Éd. de Minuit, 1986 (101 sqq.) et de son dernier texte : « L'immanence : une vie... » in *Philosophie*, n° 47, Éd. de Minuit, 1995.
- (66) Cette tension entre un « moi » que le pouvoir a suscité, en une sorte de ruse comme son point d'application essentiel et un rapport à soi comme principe de résistance ne cesse de parcourir la pensée du dernier Foucault, engendrant une terminologie parfois virevoltante qui tente de cerner les contours d'une subjectivité sans « sujet », d'un individu sans « individualité ».
- (67) Partage qui est tout aussi bien celui qui traverse déjà le concept grec d'*arkhè*. De façon tout aussi indécise « principe » et « commencement »..
- (68) Gilles Deleuze, *Pourparlers*, Éd. de Minuit, 1990 : 137.
- (69) À condition d'entendre que, problématiquement mais conformément à la pensée de Foucault, aliéner ne veut pas dire ici « priver d'une identité essentielle » mais « fixer dans une identité ».

BIBLIOGRAPHIE

- BESLEY T. (2002). – **Counseling youth: Foucault, power and the ethics of subjectivity**. Westport, CT : Praeger Publishers.
- BUTLER J. (2002). – **La Vie psychique du pouvoir**. Paris : Léo Scheer.
- CANNELLA G. (1999). – The scientific discourse of education : predetermining the lives of others – Foucault, education, and children. **Contemporary Issues in Early Childhood**, vol. I, n° 1 (revue online : voir internet).
- COVALESKIE J. (1993). – Power goes to school : teachers, students, and discipline. In **Philosophy of education**. University of Illinois, Urbana-Champaign. (Voir aussi internet).
- DELEUZE G. (1986). – **Foucault**. Paris : Éd. de Minuit.
- DELEUZE G. (1990). – **Pourparlers**. Paris : Éd. de Minuit.
- FOUCAULT M. (1975). – **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard.

- FOUCAULT M. (1976). – **Histoire de la sexualité 1 : La volonté de savoir**. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT M. (1984). – **Histoire de la sexualité 2 : L'usage des plaisirs**. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT M. (1985). – **Discourse and truth : the problematization of parrhesia**, transcription de six conférences données à Berkeley en 1983, éditée par J. Pearson, Northwestern University, Evanston, Illinois. (Voir aussi internet).
- FOUCAULT M. (1994). – **Dits et écrits**. Paris : Gallimard (rééd. coll. **Quarto**, en 2 vol., Paris, Gallimard, 2001).
- FOUCAULT M. (2001). – **L'herméneutique du sujet**. Paris : Seuil/Gallimard. **Michel Foucault philosophe : rencontre internationale des 9, 10, 11 janvier 1988** (1989). – Paris : Seuil.
- PIGNATELLI F. (1993). – What can I do? Foucault on freedom and the question of teacher agency. **Educational**

theory, Fall, vol. 43, n° 4 (University of Illinois, Urbana-Champaign). (Voir aussi internet).

POPKEWITZ T. & BRENNAN M. (ed.) (1998). – **Foucault's challenge : discourse, power and knowledge in education**. New York City, NY : Teachers College, Columbia University.

RAJCHMAN J. (1991). – **Érotique de la vérité : Foucault, Lacan et la question de l'éthique**. Paris : PUF.

VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française**. Lyon : PUL.

Internet :

Michel Foucault, **Discourse and truth: the problematization of parrhesia**, réédition de la transcription de

J. Pearson, sans l'appareil critique, www.foucault.info, 1999.

Outre ce site, on peut consulter celui créé par Clare O'Farrell, www.foucault.qut.edu.au

Gaile Cannella, **loc. cit.**,
www.triangle.co.uk/ciec/content/pdfs/1/issue1_1.asp

John Covalleskie, **loc. cit.**,
www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/COVALESK.HTM

Frank Pignatelli, **loc. cit.**
www.ed.uiuc.edu/EPS/Educationnal-Theory/Contents/43_4_Pignatelli.asp

Sur la « narrative therapy », Besley (**op. cit.**) indique :
www.massey.ac.nz/~Alock/virtual/narrativ.htm

