



de l'Enseignement
et de l'Éducation permanente asbl

rue de la Fontaine 2
1000 Bruxelles
Tél 02 / 511 25 87
www.ligue-enseignement.be

Étude réalisée par
Elsa Roland

Éditeur responsable
Roland Perceval
rue de la Fontaine 2
1000 Bruxelles
Tél 02 / 511 25 87

Esquisse d'une généalogie des formes de gouvernementalité et des dispositifs éducatifs en Belgique du **XIV^e** au **XXI^e** siècle

étude

ESQUISSE D'UNE GÉNÉALOGIE DES FORMES DE GOUVERNEMENTALITÉ ET DES DISPOSITIFS ÉDUCATIFS EN BELGIQUE DU XIV^E AU XXI^E SIÈCLE

Étude réalisée par Elsa Roland
Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl
2018



Avec...

le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	7
Foucault et la gouvernementalité	9
La question scolaire sous le prisme de la gouvernementalité: une question de méthode	10
1. Le pastorat chrétien, les «grands schémas de la pédagogie» et les disciplines: du III^e au XVI^e	16
1.1 Le pastorat chrétien	16
1.2 Les Frères de la Vie commune et les «grands schémas de la pédagogie» au XIV ^e	19
1.3 Les techniques disciplinaires	21
2. Transformation des modes de gouvernementalité: l'âge des conduites du XIV^e au XVIII^e	23
2.1 Caractéristiques du nouveau système de gouvernementalité	24
2.2 La conservation des enfants	27
2.3 Diffusion et amplification des techniques disciplinaires: du XIV ^e au XVIII ^e	29
2.4 Obstacles à la gouvernementalité des XVI ^e -XVII ^e -XVIII ^e siècles	32
3. Une nouvelle forme de gouvernementalité fin du XVIII^e	36
3.1 L'art libéral de gouverner et l'émergence des techniques de sécurité	38
3.2 Problèmes du libéralisme et philanthropie en Europe (XVIII ^e -XIX ^e)	41
3.2.1 Pôle assistanciel	42
3.2.2 Pôle médico-hygiéniste	43
4. La Belgique de 1830 et le libéralisme	46
4.1 Mouvement hygiéniste et économie sociale au début du XIX ^e	47
4.2 Les libéraux et la question scolaire en Belgique au début du XIX ^e	50
4.3 États des lieux des institutions scolaires au début du XIX ^e siècle	53
5. L'art libéral de gouverner et l'éducation de la 2^e ½ du XIX^e	56

5.1	La pédagogie libérale: Tempels et la Ligue de l'Enseignement	57
5.2	L'École Modèle et la gouvernementalité libérale	62
5.3	La guerre scolaire des années 1880: une guerre de gouvernementalité?	63
6.	La Défense sociale: nouvelle rationalité gouvernementale fin du XIX^e siècle	69
6.1	Les révoltes de 1886 et les premières interventions sociales	69
6.2	Prins et la Défense sociale	71
6.3	La Défense sociale et la «protection de l'enfance» au tournant du XX ^e	73
6.4	Médicalisation et biologisation des discours de la Ligue au tournant du XX ^e	75
6.5	L'Université libre de Bruxelles et la naissance d'une science de l'éducation au tournant du XX ^e	76
6.6	La biopolitique et la Belgique fin du XIX^e	79
7.	Interventionnisme et médicalisation: la Belgique de la 1^{re} ½ du XX^e	82
7.1	Disciplinarisation de la science de l'éducation: l'exemple de l'Université libre de Bruxelles durant la 1 ^{re} ½ du XIX ^e	83
7.1.1	Nouvelles disciplines pédagogiques	85
7.1.2	Nouveaux objets des sciences de l'éducation après 1945	87
8.	Nouvelle(s) gouvernementalité(s): le néolibéralisme de la 2^e ½ du XX^e	94
8.1	L'ordo-libéralisme allemand	94
8.2	Le néo-libéralisme américain	98
8.3	Le néo-libéralisme aujourd'hui: la nouvelle raison du monde?	101
8.4	Le néo-libéralisme et les systèmes éducatifs européens: de 1980 jusqu'à aujourd'hui	103
9.	La Belgique du tournant du XXI^e: néolibérale?	112
	Et au niveau de notre système éducatif?	117
	CONCLUSIONS	121
	BIBLIOGRAPHIE	133



AVANT-PROPOS

Foucault et la gouvernementalité

Les histoires de l'éducation et des institutions scolaires sont marquées par de nombreuses résistances et de multiples critiques. Seulement, les études sur ces résistances sont très peu nombreuses (surtout en Occident) et souvent encore analysées à partir du modèle du *Léviathan* qui fait de l'État le lieu unique de diffusion des relations de domination. Pour Foucault, au contraire, la problématique de la domination est beaucoup plus complexe. Car, selon lui, «le pouvoir ne se construit pas à partir de volontés (individuelles ou collectives), non plus qu'il ne dérive d'intérêts» (Foucault, 2001b: 232). Le pouvoir se construit et fonctionne «à partir de pouvoirs, de multitudes de questions et d'effets de pouvoir» (p. 232). Il ne s'agit donc pas de s'intéresser au pouvoir avec un grand P, mais d'orienter la recherche du côté de la domination, des opérateurs matériels, des formes d'assujettissement, des connexions utilisées dans les systèmes locaux et les dispositifs de savoir (Foucault, 1997: 30). Il s'agit de dégager les relations de pouvoir des institutions et de leurs fonctions et de les examiner sous l'angle des techniques et d'une analyse stratégique (Foucault, 2004a: 122). Aux discours, il ne faut donc pas demander de quelles théories implicites ils dérivent, mais plutôt les interroger à deux niveaux: celui de leur productivité *tactique* (quels effets réciproques de savoir et de pouvoir ils assurent) et de leur intégration *stratégique* (quelle conjoncture ou quel rapport de force rendent leur utilisation nécessaire) (Foucault, 2014: 135). Ainsi le questionnement ne porte plus seulement sur la structure étatique ou institutionnelle. *A contrario*, plutôt que de rapporter toutes les violences à la forme unique du pouvoir, il s'agit d'immerger la production foisonnante des discours dans le champ des relations de pouvoirs multiples et mobiles. C'est ce que Foucault nomme une démarche généalogique.

C'est dans cette perspective que Foucault introduit, à partir de 1978, le concept de gouvernementalité. Partir des pratiques gouvernementales, c'était une manière «tout à fait explicite de laisser de côté, comme objet premier, primitif ces universaux que sont des notions comme le «souverain», le «peuple», l'«État», la «société civile» utilisées aussi bien par l'analyse sociologique que l'analyse historique ou encore en philosophie politique afin de rendre compte de la pratique gouvernementale (Foucault, 2004b: 4). La perspective de la gouvernementalité - dont la fécondité n'est plus à démontrer tant elle est l'objet de nombreuses recherches depuis les années 2000¹ - permet au contraire de partir des pratiques concrètes pour «passer en quelque sorte les universaux à la grille de ces pratiques» (Foucault, 2004b: 5). Une nouvelle manière de penser le fait que «le gouvernement ne constitue pas une application immédiate du pouvoir souverain, mais il est plutôt, dans la modernité tout particulièrement,

¹ Voir notamment Meyet, 2005; l'émergence des *Governmentality Studies* depuis les années 1990 et la prégnance de ce concept dans les recherches en Allemagne.

une condition essentielle de son fonctionnement puisqu'il compense les limites de ses instruments traditionnels - principalement juridiques, militaires et fiscaux - en tendant directement à diriger les hommes et leurs comportements. Dans ce sens, les «arts du gouvernement» de la modernité naissent et se forment dans l'espace, pas strictement politique, de ce que l'on entend par gouvernement des enfants, de la famille, de la communauté, des âmes, des fous, des pauvres, des ouvriers, etc. La définition la plus appropriée du gouvernement est, de ce point de vue-là, «conduite des conduites» (Foucault, 1982a, 2004a in Marzocca, 2009: 167).

La question scolaire sous le prisme de la gouvernementalité: une question de méthode

Pour analyser l'institution scolaire à partir de ses formes de gouvernementalité, il ne s'agira donc pas de prendre celle-ci comme une unité globale dérivée de l'unité étatique (comme dans une perspective althusserienne), mais, au contraire, d'analyser comment un certain nombre de dispositifs de domination historiquement situés (des techniques, des pratiques et des discours) s'appuient sur un certain nombre de stratégies globales (en fonction des conjonctures historiques: l'émergence de l'État moderne du XVI^e au XVIII^e, le libéralisme du XIX^e, le néolibéralisme de la deuxième moitié du XX^e), à partir d'une multiplicité d'assujettissement (dont les rapports enfants/adultes, ignorants/savants, apprentis/maîtres, familles/administrations...) qui nous définissent comme sujet/individu encore aujourd'hui. Il s'agira donc de s'attacher aux instruments techniques qui rendent possibles ces formes de pouvoir et de saisir leurs rapports avec des formes de gouvernementalité plus générales qui caractérisent l'histoire de l'Occident du III^e au XXI^e siècle.

Pour étudier les modes de gouvernementalité dans les formes d'éducation, d'instruction et/ou d'éducation, nous nous intéresserons donc, dans un premier temps, aux recherches de Michel Foucault relatives à la généalogie de ce qu'il nomme «les grands schémas de la pédagogie» - un ensemble de pratiques, de techniques, de discours et de rapports qui définissent notre manière de faire école aujourd'hui (dans la plupart de nos institutions scolaires occidentales) et qui sont plus communément étudiés actuellement en sociologie et en histoire (dans le monde académique francophone) comme «forme scolaire» et (dans le monde anglophone) comme «grammar of schooling». Ainsi nous analyserons les pratiques des Frères de la Vie commune - lieu d'émergence des «grands schémas de la pédagogie» - ainsi que leurs reprises par les grandes congrégations religieuses à partir du XVI^e siècle (les Jésuites et les Frères de la Vie commune) et par l'appareil étatique à partir du XVIII^e siècle. Nous montrerons les rapports entre ces dispositifs de gouvernementalité et ce que Foucault nomme le «pastorat chrétien», les «disciplines» et la «Raison d'État». Nous

tenterons également de montrer les continuités entre ces concepts foucauldien et ce qu'en histoire de l'éducation nous nommons le mouvement d'«éducativisation». Un détour historique et conceptuel qui nous semble nécessaire pour mettre en lumière les premiers rapports d'assujettissement pédagogique qui se produisent dans une certaine forme de gouvernementalité, leurs métamorphoses, leurs reprises, leurs diffusions et leurs amplifications du XIV^e siècle jusqu'au début du XIX^e siècle en Occident. Mais aussi pour mieux comprendre l'intérêt d'une généalogie de l'école et de ce processus d'éducativisation dans l'étude historique des métamorphoses des formes de gouvernementalité de nos sociétés occidentales.

Dans un second temps, nous nous intéresserons, de façon plus spécifique, aux dispositifs de gouvernementalité qui caractérisent la Belgique après son Indépendance (1830) et, plus particulièrement aux libéraux - car si les travaux anglo-saxons sont nombreux sur la question (notamment autour de Rose et de Popkewitz), rien n'a vraiment été entrepris en ce qui concerne la Belgique francophone. En effet, à l'exception notable d'un séminaire mené par Foucault à l'Université catholique de Louvain (nous y reviendrons lorsque nous analyserons les tensions et transformations dans les modes de gouvernementalité en Belgique après 1880), les transformations des modes de gouvernement ont été peu prises en compte dans la conjoncture marquée par la création du nouvel État belge jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Or, cette période constitue, il nous semble, un terrain particulièrement riche pour suivre les mutations, les tensions et les transformations des formes de gouvernementalité libérale dans l'institution scolaire depuis le XIX^e. De manière plus large, alors que de nombreux travaux sur l'histoire des dispositifs éducatifs ont été menés dans les pays francophones (France, Suisse, Québec) et dans la partie néerlandophone du pays (autour de Marc Depaepe et Paul Smeyers), la Belgique francophone reste le point aveugle des travaux historiques en éducation. C'est donc grâce aux recherches néerlandophones, mais aussi à des domaines *a priori* éloignés de l'éducation, comme la criminologie et la psychiatrie, que nous reconstituerons une généalogie des formes de gouvernementalité dans les discours et les pratiques éducatives des libéraux belges au XIX^e siècle².

2 Afin d'en retracer le processus, nous nous sommes appuyés sur un corpus hétérogène: les analyses de Foucault sur les sociétés occidentales au XIX^e siècle et les études foucauldien de Legrand, Gros, Vandewalle, Tulkens, Pallotta, etc.; les analyses de Donzelot des transformations des familles; les analyses juridiques et criminologiques (Dupont-Bouchat, Digneffe, Tulkens); les analyses contemporaines sur l'histoire de la Belgique (Liebmann, Witte, Gubin, Nandrin, Deneckere, etc.) et de l'enseignement (Groottaers, Van Haecht, Despy-Meyer, Daled, Wils, etc.); les études nationales et internationales sur les sciences de l'éducation (Depaepe, Smeyers, Van Gorp, Simons, Popkewitz, Novoa, Hofstetter & Schneuwly, etc.); mais aussi les analyses d'archives (Archives générales du Royaume, de la Ligue de l'Enseignement, de la Ville de Bruxelles, de l'Université libre de Bruxelles, les Bulletins de la Ligue de l'Enseignement de 1865 à 1958, le périodique de l'Éducation nationale de 1903 à 1907, les principaux ouvrages et articles des auteurs analysés: Ducpétiaux, Gatti de Gamond, Tempels, Sluys, Solvay, Héger, Ioteyko, Demoor, Decroly, Querton, Ley, Jonckheere, Pergameni, De Coster, etc.).

Pour analyser les métamorphoses des formes de gouvernementalité dans l'institution scolaire depuis la création de la Belgique du XIX^e à aujourd'hui, nous présenterons donc, dans une première partie, les ancrages à partir desquels la rationalité libérale s'introduira dans la question de l'éducation en Belgique, au début du XIX^e siècle, ainsi que les diverses façons dont l'enseignement sera investi par cette gouvernementalité libérale tout au long du XIX^e siècle. Pour ce faire, nous étudierons d'abord les dispositifs hygiéniques et assistanciers de la philanthropie qui apparaissent au début du XIX^e siècle à partir de la prise en charge des «marginiaux». Nous analyserons ensuite les effets et les limites de la liberté de l'enseignement, reprise dans la nouvelle Constitution de 1830, qui encadrera la plupart des débats sur l'enseignement au début du XIX^e siècle. Enfin, nous explorerons quelques revendications libérales relatives aux formes de gouvernementalité à défendre et à appliquer dans l'institution scolaire mais aussi leurs transformations avec l'émergence des jeunes libéraux progressistes, notamment par rapport à la question de l'obligation scolaire ou de la place de la religion. Nous tenterons conjointement de confronter ces différentes revendications avec leurs applications réelles dans les écoles pour mieux saisir les résistances des institutions, mais aussi leur lente normalisation (l'application de plus en plus massive des «grands schémas de la pédagogie»).

Il nous faudra ensuite prendre en compte dans une deuxième partie les associations libérales qui voient le jour à partir des années 1860 et, plus particulièrement, la *Ligue de l'Enseignement*. Cette dernière constituera un des acteurs clefs dans l'élaboration et la mise en place des réformes à mener aussi bien par rapport aux modes de gouvernementalité, aux méthodes d'enseignement, que pour les définitions de l'éducation et de l'enfance. Nous nous concentrerons plus particulièrement sur l'École Modèle qui, comme nous le verrons, sera la première école bruxelloise à défendre et à constituer ce que nous avons nommé une nouvelle «pédagogie libérale». L'École Modèle nous permettra de relever les continuités et les discontinuités entre les pratiques de cette école et les «grands schémas de la pédagogie». Nous pourrons, par la suite, montrer les rapports de co-détermination, d'imbrication et de co-construction entre ces techniques, les nouvelles normes «libérales», dans le domaine de l'éducation, de l'enseignement et de l'enfance et plus largement, la constitution d'une nouvelle épistémè à partir des années 1880, pour penser l'éducation, l'enseignement et l'enfance. C'est cette nouvelle épistémè que nous analyserons ensuite pour comprendre la mise en place d'une nouvelle forme de gouvernementalité dite de «défense sociale», à partir de 1886, qui s'impose dans l'appareil juridique, dans les débats politiques relatifs aux questions sociales ou encore dans les nouvelles mesures législatives et les nouvelles pratiques psychopédagogiques adoptées autour de l'école, de l'enfance et des familles populaires. Après avoir présenté les nouvelles lois de protection de l'enfance qui apparaissent à partir des années 1890 jusqu'en 1914

dans cette nouvelle gouvernementalité, nous étudierons les différentes initiatives du début du XX^e siècle visant à propager, enseigner et construire la nouvelle science de l'éducation et de l'enfance. Nous nous attacherons à une analyse des Bulletins de la Ligue de l'Enseignement pour cerner les continuités et les discontinuités avec la pédagogie défendue depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle, mais aussi les controverses qui apparaissent au sein même de ce mouvement, pour une scientification des questions éducatives. Et ici encore, nous analyserons conjointement la situation scolaire et celle de l'enfance - non plus au niveau des discours, mais des pratiques quotidiennes en cours au sein des institutions.

Après la Première Guerre mondiale, nous présenterons brièvement les transformations de la gouvernementalité après 1918 (notamment par rapport au rôle de l'État et ses rapports avec l'économie) jusqu'après la Deuxième Guerre mondiale. Nous continuerons, plus spécifiquement, à retracer les continuités et discontinuités discursives dans les revues pédagogiques, mais soulignerons surtout la multiplication et la centralisation durant la première moitié du XX^e siècle, des différentes institutions revendiquées et expérimentées, depuis les années 1890, autour de l'enfant et de l'éducation. Nous analyserons ensuite le processus de disciplinarisation de la science de l'éducation durant la première moitié du XX^e siècle et les rapports entre cette nouvelle science, le productivisme et la philosophie de la Défense sociale; les grands schémas de la pédagogie et la rationalité libérale du XVIII^e; ses effets en termes de production de savoirs (psycho-physiologie, psychologie et pédagogie expérimentale, sociologie de l'éducation) et de rapports de pouvoirs (notamment entre adultes/enfants, maître/élève, savant/ignorant, expert/instituteur, famille/administration).

Enfin, contre ces tendances interventionnistes et régulationnistes qui voient le jour au tournant du XX^e siècle, nous analyserons dans la quatrième et dernière partie de cette étude, les critiques qui apparaissent avec la constitution d'une nouvelle forme de gouvernementalité dans laquelle nous sommes encore pris aujourd'hui: le néolibéralisme - ce que Dardot & Laval nomment, en 2010, «la nouvelle raison du monde». Afin de comprendre les spécificités de cette nouvelle forme de gouvernementalité et ses expressions singulières en fonction des États, nous présenterons brièvement les travaux de Foucault sur l'ordolibéralisme allemand et sur le néolibéralisme américain. Nous nous attarderons ensuite un peu plus longuement sur ses recherches relatives à la théorie du «capital humain», avant de comprendre leurs effets en Belgique et plus spécifiquement sur le système éducatif.

Tout au long de cette étude nous serons attentifs aux rapports entre:

1. les formes de gouvernementalité- le pastorat chrétien (qui s'ébauche entre le III^e et le XIV^e siècle), puis la gouvernementalisation de l'État (du XVI^e au XVIII^e siècle), l'art libéral de gouverner (du XVIII^e au XX^e siècle), le mouvement de défense sociale

- (au tournant du XX^e siècle) et enfin, le (ou les) néolibéralisme(s);
2. le mouvement «éducativisation» (du XVI^e au XX^e siècle) et ses métamorphoses - sa disciplinarisation, sa biopolitisation, sa néolibéralisation;
 3. des arts de gouvernement bien spécifiques - qui s'esquissent dans les «grands schémas de la pédagogie» (XIV^e siècle), s'amplifient dans les «techniques disciplinaires» (XVI^e -XIX^e siècle) et seront redoublés par la «biopolitique» dans le domaine de l'éducation et de l'instruction à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle;
 4. les continuités et les discontinuités des dispositifs pédagogiques et éducatifs - les discours et les pratiques des pédagogues, des éducateurs, des familles bourgeoises et populaires, des médecins, des philanthropes, de l'appareil législatif, étatique, institutionnel, académique et scientifique;
 5. et enfin, les rapports d'assujettissement entre: enfant/adulte, maître/élève, savant/ignorant, mère/médecin, instituteur/père de famille, expert/praticien, famille/administration.

Point de départ de notre étude:

L'enfant n'a pas toujours été l'être physiologique et psychologique en développement ou l'être scolaire à protéger que nous connaissons aujourd'hui. L'école n'a pas toujours été un lieu fermé sous la responsabilité d'un ou plusieurs maîtres adultes savants, tenus par un programme et des méthodes adaptés à chaque classe d'âge. Et la famille n'a pas toujours été un espace fermé sur lui-même où la femme est «traditionnellement» responsable de la maison et des enfants.

Jusqu'à il y a deux siècles à peine, l'enfant était encore dans certains milieux, l'infans: celui qui ne sait pas parler. Il était ensuite un petit adulte en réduction participant à l'appareil de production et à la vie adulte; L'enseignant, quant à lui, était un artiste, sans méthode, se basant sur sa propre expérience et/ou la tradition pour apprendre aux élèves, un ensemble de savoirs et de pratiques qui lui seyait bien; L'école, un ensemble de lieux hétéroclites qui n'avait parfois que très peu en commun avec nos institutions actuelles (tenues parfois par d'anciens forçats ou épileptiques dont l'exemple pouvait mettre des classes entières en transe); Enfin, jusqu'à la deuxième moitié du XIX^e siècle, les notions d'intelligence ou de développement telles que nous les connaissons aujourd'hui, n'existaient pas.

Disciplinarisation et colonisation de la jeunesse (XIV^e): ou Comment et pourquoi selon Foucault, l'apprentissage, l'école, la famille et l'enfance ont progressivement été «colonisés» du 14^e au 19^e siècle en Occident par une nouvelle organisation de l'apprentissage qui apparaît en 1340 dans les écoles des Frères de la Vie commune, qui marquera profondément notre organisation scolaire actuelle par un ensemble de caractéristiques que l'on nommera aujourd'hui dans le jargon académique: la forme scolaire ou la «grammar of schooling» mais que Foucault désigne à l'époque comme les «grands schémas de la pédagogie» et qui sont selon lui profondément marqués par le pastorat chrétien dans le sens qu'elles lient l'apprentissage, l'éducation et l'instruction avec des rapports individuels de moralisation; de dépendance intégrale et d'obéissance pure, ainsi qu'une surveillance et une prise en charge constante de la vie quotidienne (matérielle, physique et psychique).

I. Le pastorat chrétien, les «grands schémas de la pédagogie» et les disciplines: du III^e au XVI^e

Sous l'Ancien Régime, l'enseignement ne fait pas partie des préoccupations majeures de l'État. Aux Pays-Bas comme dans le reste de l'Europe, jusqu'au XVI^e siècle, les jeunes jouissent d'une grande autonomie, allant et venant à leur guise et s'impliquant librement dans les mouvements de revendication populaire. Pourtant, cette liberté va progressivement s'estomper et se trouver capturée, lorsque se dessinera, à partir des pratiques d'une communauté religieuse des Pays-Bas bourguignons³ - les Frères de la Vie commune - «un très curieux schéma à la fois monastique et militaire», dont les effets sont encore présents aujourd'hui. Cette opération de capture de la jeunesse, au sein de pratiques que nous identifierons comme les «grands schémas de la pédagogie», constituera, d'après l'expression forgée par Michel Foucault dans son cours *«Le pouvoir psychiatrique»*, une opération de *colonisation* par des techniques d'individualisation du pouvoir, largement héritées de ce que Foucault nomme le «pastorat chrétien».

Ce que nous allons alors tenter de présenter dans les pages qui suivent, ce sont ces techniques qui, non seulement, permettront la colonisation de la jeunesse (à partir du XIV^e siècle), mais aussi, beaucoup plus largement, l'ensemble de la société (du XVI^e jusqu'à aujourd'hui). Nous analyserons leurs rapports avec une nouvelle forme de gouvernementalité qui s'amorce au XVI^e siècle (avec la constitution de l'État moderne) - dans laquelle la logique éducative et scolaire deviendra prédominante -, mais aussi avec une certaine forme de pastoralité qui, selon Foucault, laissera des traces dans nos sociétés occidentales et plus particulièrement sur nos dispositifs d'éducation/instruction: le pastorat chrétien.

I.1. Le pastorat chrétien

Dans *Sécurité, territoire, population*, Foucault (Foucault, 1981, 2004a) décrit la singularité du christianisme comme forme de pouvoir (par rapport à la Mésopotamie, l'Antiquité grecque et le judaïsme) et son impact sur nos formes de gouvernementalité moderne. Dans ce cadre, la notion de «pouvoir pastoral» ou «pastorat» est généralement utilisée par Foucault pour désigner «une forme historique de relation entre les hommes, selon laquelle un individu qui se sent et/ou est reconnu par d'autres comme étant divinement investi d'une autorité prend soin, comme un berger avec les brebis de son troupeau, d'une

3 Les Pays-Bas bourguignons - que l'on désignait alors comme les «pays de par-deçà» - englobaient la Flandre, l'Artois, le Brabant, le Limbourg, le Hainaut et le Namurois, la Hollande, la Zélande et les autres territoires néerlandais, ou encore les «pays bas» pour les distinguer des «pays de par-delà», les possessions plus méridionales de Bourgogne et Franche-Comté.

multitude d'hommes rassemblés en "peuple"» (Simone & al., 2009: 264). Dans cette perspective nous dit Foucault, nulle civilisation, nulle société, n'aura été plus pastorale que la société chrétienne, depuis la fin du monde antique jusqu'à la naissance du monde moderne (Foucault, 2004: 168). Son institutionnalisation donnera lieu à tout un art de conduire, de diriger, de suivre, bref, de prendre en charge les hommes, collectivement et individuellement, tout au long de leur vie et à chaque pas de leur existence qui caractérisera profondément les sociétés occidentales du XVI^e siècle, mais aussi les formes de gouvernementalité et les structures d'enseignement dont nous sommes les héritiers.

Notons toutefois que si l'idée d'un pouvoir pastoral⁴ - un pouvoir bienfaisant, de type religieux, s'adressant à une multiplicité en mouvement - existe déjà chez les Hébreux⁵ et dans le monde oriental, le pastorat chrétien tel qu'il s'est institutionnalisé, développé, réfléchi, essentiellement à partir du III^e siècle, est tout autre chose que la pure et simple reprise, transposition ou continuation de ces formes antérieures de pastoralité. Par rapport aux caractéristiques du pastorat hébreu ou de celui qu'on trouve chez Platon, le pastorat chrétien est bien spécifique et esquisse les grandes lignes d'un nouvel art de gouverner qui émergera, en Occident, à partir du XVI^e siècle: une étrange technologie du pouvoir traitant l'immense majorité des hommes grâce à une poignée de pasteurs (Foucault, 1986).

I. Alors que dans les communautés antiques et chez les Hébreux, il existait une certaine communauté de destin, enveloppant le peuple et celui qui en est le chef ou le guide -, le pasteur chrétien agit, quant à lui, dans une économie subtile du mérite et du démérite individuels, entre lesquels finalement Dieu décidera (Foucault, 2004a: 171-176). C'est alors une relation de moralisation qui lie le pasteur à son fidèle (Simone & al., 2009: 266).

4 Le pouvoir pastoral est un pouvoir de type religieux qui a son principe dans le pouvoir que Dieu exerce sur son peuple. Il s'adresse à un troupeau et pas à un territoire, s'exerce sur une multiplicité en mouvement et est de type bienfaisant. Ainsi, ce qui importe, c'est le salut du troupeau (tout le souci du berger est tourné vers les autres). Mais c'est également un pouvoir individualisant, car le pasteur dirige tout le troupeau: pas une seule brebis ne peut lui échapper. Le sacrifice du berger est le sacrifice de l'un pour le tout ou du tout pour l'un (Foucault, 2004a: 128-133).

5 Selon Foucault, c'est surtout chez les Hébreux que le thème du pastorat s'est développé. Avec ceci de particulier que, chez les Hébreux, le rapport du pasteur au troupeau est essentiellement, fondamentalement et presque exclusivement, un rapport religieux. Tout se déroule dans la forme pastorale, puisque Dieu est pasteur et que les errances du peuple juif sont les errances du troupeau à la recherche de sa prairie (mais, en même temps, dans l'histoire et l'organisation du peuple hébraïque, d'autres formes de rapports entre Dieu et son peuple sont perceptibles). Ce sont les relations de Dieu et de son peuple qui sont définies comme les relations d'un pasteur avec son troupeau. Aucun roi hébreu, à l'exception de David, fondateur de la monarchie, n'est explicitement désigné comme berger. Le terme est réservé à Dieu. Il n'y a donc pas, chez les Hébreux, d'institutions pastorales proprement dites. Personne, à l'intérieur de la société hébraïque, n'est pasteur par rapport aux autres. En dehors de Dieu, il n'y a pas de berger (Foucault, 2004a: 131).

2. Contrairement aux autres formes de pastorat - dans lesquelles la soumission n'est qu'un moyen pour arriver, in fine, à la maîtrise de soi -, dans le christianisme, le lien avec le pasteur est un lien individuel, un lien de soumission personnelle. Sa volonté est accomplie, non parce qu'elle est conforme à la loi, mais, avant tout, parce qu'elle est (Foucault, 1986)⁶. Dans le pastorat chrétien, le rapport de la brebis à celui qui le dirige devient un rapport de dépendance intégrale, un rapport de soumission individuel (p. 178), dont la seule fin est l'obéissance pure comme type de conduite unitaire valorisée pour elle-même (Foucault, 2004a: 177) et qui nécessite la conjuration du pathos (c'est-à-dire de la volonté)⁷.
3. Enfin, quant au rapport à la vérité, si la tâche première du pasteur chrétien, comme chez les Hébreux et les Grecs, est l'enseignement qu'il donne par sa propre vie (p. 183), le pastorat chrétien introduit deux nouveautés: premièrement, le pasteur doit enseigner ce qu'il faut savoir et ce qu'il faut faire par des principes généraux, mais aussi par une modulation quotidienne, qui passe par une surveillance et une direction exercées à chaque instant sur la conduite de chacune de ses brebis. Il ne suffit pas de savoir dans quel état se trouve le troupeau, il faut aussi connaître celui de chaque brebis (Foucault, 1986). Ainsi, dans le pastorat chrétien, la vie quotidienne doit être prise en charge et observée, de sorte que le pasteur doit former, à partir de la vie quotidienne des ouailles qu'il surveille, un savoir perpétuel qui sera le savoir du comportement des gens et de leur conduite. On a donc un enseignement intégral qui implique, dans le même mouvement, un regard exhaustif du pasteur sur la vie de ses brebis, de même qu'une certaine direction de la conscience. Deuxièmement, alors que dans l'Antiquité, cette direction de conscience était volontaire, circonstancielle et considérée comme un instrument de maîtrise, elle devient, dans la pratique chrétienne, involontaire et considérée comme un instrument de dépendance (Foucault, 2004a: 185-186).

On voit donc, avec le pastorat chrétien, une forme de pouvoir absolument nouvelle qui s'ébauche, avec des modes absolument spécifiques d'individualisation qui vont s'opérer par tout un réseau de servitudes. Identification analytique, assujettissement, subjectivation, c'est, nous dit Foucault, ce qui caractérise les procédures d'individualisation qui vont être effectivement mises en œuvre par le pastorat chrétien et ses institutions comme les écoles religieuses.

6 Le pastorat hébreu est issu d'une religion de la loi tandis que le christianisme est une religion de la volonté de Dieu: «Si un Grec avait à obéir, il le faisait parce que c'était la loi, ou la volonté de la cité. S'il lui arrivait de suivre la volonté de quelqu'un en particulier (médecin, orateur ou pédagogue), c'est que cette personne l'avait rationnellement persuadé de le faire. Et cela devait être dans un dessein strictement déterminé: se guérir, acquérir une compétence, faire le meilleur choix» (Foucault, 1986).

7 Chez les Grecs, ce qu'il faut conjurer par les rapports d'obéissance, ce sont les passions.

Mais si le pastorat chrétien se constitue progressivement à partir du III^e siècle, il sera repris, au XVI^e siècle, dans la formation de l'État au sens moderne du terme. Pour autant, durant les dix grands siècles de l'Europe chrétienne, catholique et romaine, le pastorat est loin d'être triomphant. D'abord, parce que le «pastorat des âmes est une expérience typiquement urbaine, difficilement conciliable avec la pauvreté et l'économie rurale extensive des débuts du Moyen Âge». Ensuite, parce que «le pastorat est une technique compliquée, qui requiert un certain niveau de culture - de la part du pasteur comme de celle de son troupeau». Enfin, «car le féodalisme développa entre les individus un tissu de liens personnels d'un type très différent du pastorat» (Foucault, 1986). La pastoralité chrétienne reste donc limitée à quelques institutions durant une bonne partie de l'Ancien Régime et plus rares encore sont les communautés dans lesquelles la recherche d'une expression pastorale demeure pacifique. C'est dans une de ces communautés - la Communauté des Frères de la Vie commune - que la transposition du pastorat chrétien à l'éducation des clercs viendra fonder le noyau des méthodes pédagogiques que l'on retrouve aujourd'hui sous le nom de «forme scolaire» et que Foucault avait nommé «les grands schémas de la pédagogie».

1.2. Les Frères de la Vie commune et les «grands schémas de la pédagogie» au XIV^e

Ce sont donc, selon Foucault, les écoles des Frères de la Vie commune⁸, fondées par le diacre Gérard Groote (1340-1384), qui tout en reprenant un ensemble de caractéristiques des collèges médiévaux, vont venir inaugurer une nouvelle organisation de l'apprentissage - qui caractérise encore la plupart de nos écoles aujourd'hui - à partir de trois traits spécifiques au pastorat chrétien:

Premièrement, au Moyen Âge, alors que le milieu universitaire était profondément intriqué au milieu ambiant et plus particulièrement aux classes populaires, les Frères de la Vie commune reprennent le principe ascétique de la vie claustrale et l'introduisent dans leurs écoles. Pour eux, «c'est à l'intérieur d'un espace fermé, dans un milieu clos sur lui-même, et avec le minimum de rapports avec le monde extérieur, que l'exercice pédagogique doit s'accomplir». Ce que l'on nomme en sciences de l'éducation la «clôture scolaire».

Deuxièmement, ils reprennent également, du cheminement ascétique claustral, la nécessité d'une direction constante de la jeunesse dans cet espace fermé: «un guide constant, un protecteur, qui prend sur lui la responsabilité de la démarche de celui qui est en train de commencer son propre cheminement ascétique, qui ait

8 Les Frères de la Vie Commune sont une communauté de fidèles libres de toute règle monastique. Ils bâtissent, en 1381, un ensemble d'écoles dont les plus réputées sont celles de Zwolle, de Liège et de Deventer.

perpétuellement l'œil ouvert sur les progrès ou, au contraire, sur les chutes ou les fautes de celui qui commence l'exercice». Là encore, «l'innovation est totale par rapport à la pédagogie universitaire du Moyen Âge» (Foucault, 2003: 69).

Enfin, les Frères de la Vie commune inaugurent l'idée d'un «programme» scolaire qui suit l'enfant jusqu'au terme de son éducation. Programme qui implique, d'année en année, de mois en mois, des exercices de complexité croissante. Dans cette organisation de l'apprentissage, le sens de l'exercice se transforme: alors qu'il était une manière d'ordonner le temps d'ici-bas à la conquête du salut sous sa forme mystique ou ascétique, les Frères vont inverser son sens⁹. L'exercice, devenu élément dans une technologie politique du corps et de la durée, ne culmine plus vers un au-delà, mais il tend désormais vers un assujettissement qui n'a jamais fini de s'achever: «les exercices de plus en plus rigoureux que se propose la vie ascétique deviennent les tâches de complexité croissante qui marquent l'acquisition progressive du savoir et de la bonne conduite. Et le thème d'une perfection vers laquelle guide le maître exemplaire, propre aux techniques spirituelles, va devenir dans l'école à partir des Frères de la Vie commune, celui d'un perfectionnement autoritaire des élèves par le professeur» (Foucault, 1975: 163). En imposant aux corps des tâches à la fois répétitives et graduées, en infléchissant le comportement vers un état terminal, l'exercice ainsi introduit dans le principe pédagogique va permettre une perpétuelle caractérisation de l'individu, par rapport aux autres individus et par rapport à un type de parcours.

Ainsi, à travers les pratiques des Frères de la Vie commune nous voyons émerger les «grands schémas de la pédagogie»: la règle de claustration ou la «clôture scolaire», l'apparition de classes et de divisions de la population scolaire en fonction des âges et des niveaux, l'émergence de programmes d'exercices progressifs, et enfin, l'idée selon laquelle le professeur, doit être, en même temps, responsable de «groupement de travail» - qu'il doit prendre en charge - et suivre l'individu tout au long de sa carrière - ou, au moins, le mener d'une étape à l'autre avant de passer la main à un guide plus savant et plus avancé que lui, qui pourra guider l'élève au-delà. Ces grands schémas vont selon Foucault produire de nouveaux rapports d'assujettissement au sein desquels les maîtres et les familles seront subordonnés tout autant que leurs élèves. Ces nouveaux rapports de pouvoir, profondément hérités du «pastorat chrétien», seront repris et prolongés dans ce que Foucault nomme les méthodes disciplinaires: «méthodes destinées à produire des aptitudes individuellement caractérisées, mais collectivement utiles» (Foucault, 1975: 164).

9 L'exercice a une longue histoire - on le trouve dans les pratiques militaires, religieuses, universitaires (tantôt rituel d'initiation, cérémonie préparatoire, répétition théâtrale, épreuve). Mais son organisation linéaire, continûment progressive, son déroulement génétique le long du temps sont, à l'école (comme dans l'armée), d'introduction plus tardive.

1.3. Les techniques disciplinaires

Parce qu'ils permettent de rendre tous les individus utilisables, dans leur multiplicité, en rendant possible le cumul des forces, mais aussi du temps (temps de travail, d'apprentissage, de perfectionnement, d'acquisition des savoirs et des aptitudes), les dispositifs disciplinaires inaugurent quelque chose de nouveau qui, par la suite, sera relayé non seulement par d'autres grands ordres pédagogiques (tels que les Jésuites, les Frères des Écoles Chrétiennes au XVI^e, puis par les institutions éducatives d'État), mais aussi par l'armée et les grands ateliers du XVIII^e (Foucault, 2003). Cette fabrique disciplinaire deviendra alors selon Foucault l'une des grandes formules de domination au XVIII^e siècle et le pastorat chrétien, qui avait connu une crise durant le Moyen Âge, se trouvera intensifié, à partir du XVI^e siècle, grâce aux dispositifs disciplinaires, jusqu'à former une forme de gouvernementalité: un art de gouverner basé sur une pratique politique calculée et réfléchie, dont l'entrée en politique marque à la fin des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles, le seuil de l'État moderne (Foucault, 2004a: 169).

Par rapport à la question de la gouvernementalité, nous pensons que: «le pouvoir disciplinaire est un mécanisme exemplaire du gouvernement entendu dans ce sens qui voit, au début de la modernité, sa première structuration massive dans les pratiques de surveillance des habitants des villes pestiférées au moyen d'une organisation hiérarchique et parcellisée de leur espace, et dont les applications les plus «avancées» et durables mûriront par la suite dans l'école, l'hôpital, la prison, l'atelier (Foucault, 1975, 1999, 2003). Cependant, l'idée de gouvernement ne peut être circonscrite au cadre des techniques disciplinaires, qui sont précisément des arts du gouvernement dans la mesure où elles ont pour finalité essentielle la détermination positive des comportements des hommes, une finalité à laquelle peuvent répondre également d'autres techniques» (Marzocca, 2009). Comme nous l'avons déjà esquissé, nous pensons, à l'instar de Marzocca (2009) que «d'un point de vue général, le paradigme du gouvernement correspond plutôt au *pouvoir pastoral* qui (...) est un instrument décisif de déchiffrement de la rationalité politique qui s'affirme à travers la «gouvernementalisation» de l'État moderne (Laborier et Lascoumes, 2005) (Marzocca, 2009).

Transformation des modes de gouvernementalité au XIV^e siècle:

Selon Foucault, il existe des rapports entre l'explosion des techniques pédagogiques à partir du XVI^e siècle et l'émergence d'une nouvelle forme de gouvernementalité (spécifique à la conjoncture des mouvements de Réforme, de Contre-Réforme mais aussi de la constitution de l'État-moderne, etc.) qui se caractérise notamment par:

- Une tentative de rationaliser le pouvoir et une gouvernementalisation de l'État;
- Une continuité des formes de gouvernement: de la monarchie administrative à la famille, en passant par l'école, les hôpitaux, la police, etc;
- Une surdétermination du problème pédagogique et de la spécificité de l'enfance (à partir d'une alliance entre la femme bourgeoise et le médecin de famille d'un côté, et du mouvement d'économie sociale pour les familles populaires de l'autre);
- Une explosion et un affinement des techniques disciplinaires: démultiplication des techniques disciplinaires dans les ordres religieux d'enseignement et d'éducation; reprises par l'État, l'armée, l'appareil de production

Une transformation qu'il s'agit également de penser à partir de ce que Depaepe & al nomme le processus d'«éducativisation» ou de «pédagogisation» c'est-à-dire la définition progressive des pratiques quotidiennes en termes d'apprentissage, qui nécessitent la direction d'un contrôle éducatif.

2. Transformation des modes de gouvernementalité: l'âge des conduites du XIV^e au XVIII^e

Même si, du XIV^e au XV^e siècle, dans les grandes villes des Pays-Bas et dans le nord et le centre de l'Allemagne, une quarantaine de maisons de la Vie commune sont créées, les pratiques pédagogiques qui s'y ébauchent restent très marginales et isolées et ne seront reprises et diffusées qu'à partir du XVI^e siècle pour se généraliser progressivement à l'ensemble de la société, surtout au XIX^e siècle.

Pour comprendre cet intérêt, à partir du XVI^e siècle, pour les grands schémas de la pédagogie et plus généralement pour les techniques disciplinaires, il nous faut revenir sur les analyses que Foucault élabore dans son cours *Sécurité, territoire et population* concernant la nouvelle rationalité du pouvoir qui accompagne la formation de l'État (au sens moderne du terme) et qui signe, selon lui, le passage de la «pastorale des âmes» au «gouvernement politique des hommes». Passage que nous allons maintenant présenter pour saisir pourquoi cette forme de pastoralité qui avait été reprise pour l'éducation des clercs dans la Communauté des Frères de la Vie commune va être intensifiée dans ses formes spirituelles et temporelles et reprise pour «conduire les hommes», les «gouverner» (en dehors de l'autorité religieuse) à partir du XVI^e siècle. Passage qu'il s'agit de penser dans une conjoncture bien spécifique, au point de croisement de plusieurs mouvements: le processus de concentration étatique qui se met en place avec la fin des structures féodales¹⁰; les révoltes de conduite du XV^e siècle; la Réforme et la Contre-réforme¹¹ (ainsi que la dispersion des dissidences religieuses); le déploiement d'un ensemble d'analyses et de savoirs (à partir de la fin du XVI^e, mais qui prennent toute leur ampleur au XVII^e siècle), dont les plus représentatives sont les statistiques, comme connaissance de l'État (dans ses différentes données, ses différentes dimensions, ses facteurs de puissance); enfin, le développement du mercantilisme¹² et du caméralisme. Si nous n'entrerons pas dans les détails de ces différents mouvements (tel n'est pas l'objet de cette étude), émerge, à travers ces différents mouvements, un élément important pour comprendre ce problème qui s'esquisse à partir du XVI^e siècle: un même effort pour rationaliser

10 La disparition de l'Église et de l'Empire qui, au-dessus des princes et des rois, figurait une sorte de pastorat à la fois spirituel et temporel.

11 Les mouvements de Contre-Réforme permettent la réintégration des contre-conduites à l'intérieur du pastorat religieux.

12 Le mercantilisme est un courant de la pensée économique, contemporain de la colonisation du Nouveau Monde et du triomphe de la monarchie absolue (depuis le XVI^e siècle jusqu'au milieu du XVIII^e siècle en Europe). Il s'agit d'une vision dynamique de la politique de l'économie nationale qui défend le développement économique par l'enrichissement des nations au moyen d'un commerce extérieur, afin de dégager un excédent de la balance commerciale par un investissement raisonné et volontaire dans des activités économiques à rendement croissant (sur ce point, voir l'économiste italien Antonio Serra, dès 1613).

l'exercice du pouvoir, conduire et gouverner les hommes, et, accroître la puissance et la richesse de l'État en fonction des connaissances acquises (Foucault, 2004a: 104). Avec l'émergence de cette nouvelle rationalité du pouvoir, selon Foucault, on entre dans l'âge des conduites, dans l'âge des directions, dans l'âge des gouvernements (Foucault, 2004a: 236): conduite de soi-même et de sa famille, conduite religieuse, conduite publique par les soins ou sous le contrôle du gouvernement (Foucault, 2004a: 235). Le problème pédagogique qui consiste à savoir comment conduire les enfants pour qu'ils atteignent le point où ils seront utiles à la cité, où ils pourront atteindre leur salut et où ils sauront se conduire eux-mêmes, commence à devenir le problème surchargé et surdéterminé par toute cette explosion du problème des conduites au XVI^e siècle (Foucault, 2004a: 237). C'est donc au croisement de ces différentes formes de conduites que la question de *l'institution des enfants* prendra une place et une intensité encore plus grandes pour devenir l'utopie fondamentale, le cristal ou le prisme à travers lesquels les problèmes de conduite seront perçus. Avant d'analyser plus en profondeur cette question de gouvernementalité et d'institution des enfants, retraçons brièvement cette métamorphose qui s'opère plus généralement, au XVI^e siècle, dans l'art de gouverner des sociétés occidentales.

Notons déjà que si cette nouvelle forme de gouvernementalité s'élabore dès le XVI^e siècle, elle restera enfermée à l'intérieur des formes de la monarchie administrative à cause des guerres, des émeutes paysannes, de la crise financière, mais aussi de la prégnance des théories de la souveraineté. (Nous y reviendrons).

2.1. Caractéristiques du nouveau système de gouvernementalité

Selon Foucault, durant la Renaissance, la question du gouvernement était, comme chez Machiavel, celle du pouvoir du Prince, souverain unique dans sa principauté - dans une position d'extériorité et de transcendance par rapport à elle - tentant de produire la discontinuité entre son pouvoir et toute autre forme du pouvoir. À partir du XVI^e siècle, elle prend une toute autre tournure: la question du gouvernement n'est plus seulement celle du Prince, elle est aussi celle du père de famille, du supérieur de couvent, du pédagogue ou encore du maître par rapport à l'enfant. Les pratiques de gouvernement deviennent multiples et se logent à l'intérieur même de la société ou de l'État (Foucault, 2004a: 96). Il n'y a plus de discontinuité entre le pouvoir extérieur du Prince et le reste de la société, mais, au contraire, ce que Foucault nomme une continuité ascendante et descendante. Continuité ascendante, car qui veut pouvoir gouverner l'État doit d'abord se gouverner soi-même ainsi que sa famille; continuité descendante également, en ce sens que c'est seulement quand l'État est bien gouverné, que les individus pourront se gouverner comme il se doit (Foucault, 2004a: 97).

Le souverain n'est plus celui qui doit assurer le grand continuum entre Dieu et la nature en régnant souverainement sur un territoire et les sujets qui l'habitent. Il est celui qui, à l'intérieur de l'État, doit être capable de gouverner, via une multiplicité de pratiques, cette sorte de complexe composé d'hommes en rapport avec ces choses, que Foucault nomme la «chose publique».

Il ne s'agit plus, comme au Moyen Âge ou à la Renaissance, avec Machiavel, d'administrer un territoire et ses sujets et de leurs imposer l'obéissance aux lois pour conduire au bien commun, mais d'introduire des pratiques de gouvernementalité multiples à l'intérieur de l'État pour gouverner une sorte de complexe constitué par des hommes dans leurs rapports avec ces choses que sont la richesse, les ressources, le territoire dans ses frontières, avec ses qualités, son climat, ses coutumes, ses habitudes et ses manières de faire (Foucault, 2004a: 99-100).

Ce ne sont donc plus les qualificatifs du Prince comme la sagesse et la prudence - c'est-à-dire la connaissance des lois et la capacité de jauger les circonstances dans lesquelles appliquer cette sagesse - qui importent pour pouvoir gouverner, mais la connaissance qu'a le souverain des éléments qui constituent l'État et qui vont permettre son maintien. Ces éléments concernent alors deux domaines selon Foucault: l'économie (les richesses et leur circulation), mais aussi l'opinion (ce qui se passe dans l'esprit des gens qui sont gouvernés). Débutent alors, d'une part, une politique de calcul avec le mercantilisme (naissance des économistes) et les premières grandes campagnes d'opinion (naissance des publicistes) (p. 279).

Dans cette nouvelle gouvernementalité, se dessine un temps historique et politique qui a des caractères bien particuliers par rapport à la pensée du Moyen Âge ou de la Renaissance: plus de problème d'origine, de fondement, de légitimité. Mais c'est «l'indéfini d'une gouvernementalité pour laquelle on ne prévoit pas de terme ou de fin» nous dit Foucault (p. 266). À la place de la grande promesse du pastorat, qui faisait endurer toutes les misères, même celles volontaires de l'ascétisme, apparaît du XVI^e au XVIII^e siècle, une sûreté théâtrale et tragique de l'État qui demande qu'au nom de son salut, toujours menacé, on accepte les violences comme étant la forme la plus pure de la raison et de la raison d'État (p. 272). En outre, si, avant le XVI^e, l'essentiel des dangers venait des rivaux du Prince, ils viennent désormais du peuple qui, par ses séditions et ses émeutes, peut perpétuellement remettre l'État en question de l'intérieur. Ce qu'il faut donc éviter, ce sont les révolutions: cette espèce de phénomène à moitié naturel et à moitié historique qui fait entrer les États dans un cycle qui, après les avoir menés à la lumière et à la plénitude, les fait ensuite disparaître et s'effacer.

C'est alors la police qui prend en charge la nécessaire co-existence des hommes

- ce que l'on nommera, par la suite, la société¹³ (Foucault, 2004a: 333) - afin d'assurer la conservation de l'État, de son bon ordre et de l'éclat de sa force. L'art de gouverner et d'exercer la police sont, nous dit Foucault, une seule et même chose au XVI^e siècle. Signalons cependant que lorsque Foucault parle de «police» en tant qu'appareil de pouvoir, cette notion n'est pas à comprendre à partir du sens qu'elle acquerra à la fin du XVIII^e siècle, ni à partir de celui qu'elle recouvre au XV^e siècle¹⁴, mais comme l'ensemble de moyens pour «développer ces éléments constitutifs de la vie des individus de telle sorte que leur développement renforce aussi la puissance de l'État» (Foucault, 1986). C'est l'activité de l'homme en tant que telle qui devient prépondérante, dans la mesure où elle va créer, à travers un ensemble de dispositifs de contrôle, de décisions, de contraintes, un élément différentiel dans le développement des forces de l'État. Ce qui, des hommes, intéressait le souverain c'étaient leurs statuts, leurs vertus ou leurs qualités intrinsèques (p. 329). Désormais, ce qui intéresse la police, et plus largement l'État, c'est un mélange de moralité et de travail (éducation et professionnalisation). Car, le système policier et sa nouvelle anthropologie, qui se mettent en place fin du XVI^e et début du XVII^e siècle, ne sont plus commandés par le problème immédiat de *ne pas mourir*, mais, au contraire, par le problème de *faire vivre* et même de *faire vivre un peu mieux*, afin que le bonheur des hommes contribue à l'utilité et à la force même de l'État (p. 334). Affermir et augmenter la puissance de l'État, faire un bon emploi des forces de l'État, procurer le bonheur à ses sujets, c'est cette articulation qui est spécifique à la police à partir du XVI^e siècle nous dit Foucault (p. 335). Et, pour ce faire, elle va essentiellement s'appuyer sur les techniques disciplinaires qui s'élaborent depuis le XIV^e siècle à partir des «grands schémas de la pédagogie». On assistera alors, à partir du XVI^e siècle, mais surtout au XVII^e et au XVIII^e siècle, à une grande prolifération des disciplines locales et régionales, dans les écoles, puis dans les ateliers et dans l'armée: une tentative de disciplinarisation générale des individus et du territoire, sous la forme d'une police construite essentiellement sur un modèle urbain. Faire de la ville une sorte de quasi-couvent et du royaume une sorte de quasi-ville, des «grands schémas de la pédagogie» des techniques générales de domination, c'est là le grand rêve disciplinaire qui se trouve à l'arrière-fond de la police (p. 348).

13 À partir de là, nous dit Foucault, on peut déduire les objets dont la police prétend désormais s'occuper: du nombre des hommes; des nécessités de la vie (les politiques agricoles, commerciales); des problèmes de la santé (les épidémies, les politiques de l'espace urbain, la santé quotidienne); de veiller à leur occupation et de les mettre au travail (et ainsi ne subvenir qu'aux pauvres invalides); de la circulation.

14 Au XV^e siècle, la police renvoie à une forme de communauté régie par une autorité publique.

2.2. La conservation des enfants

Dans cette perspective disciplinaire, on voit alors fleurir une abondante littérature sur le thème de la conservation des enfants, d'abord chez les médecins, mais très vite reprise par les administrateurs ou les militaires critiques des mœurs éducatives de leur siècle. Trois cibles sont privilégiées: la pratique des hospices des Enfants Trouvés et leur taux effrayant de mortalité, celle de l'élevage des enfants par des nourrices domestiques qui leur transmettent la plupart de leurs tares et enfin, celle de l'éducation «artificielle» des enfants riches (Donzelot, 1977: 15). Ainsi, dans une logique policière de *faire vivre* pour que le bonheur des hommes puisse servir à la force même de l'État, conserver les enfants, cela va vouloir dire, dans un premier temps, mettre fin à ces trois fléaux (p. 21). Mais si la cause du mal est partout la même et que la cible principale est bien désignée comme la domesticité, les remèdes différeront selon qu'il s'agisse de riches ou de pauvres. On assiste ainsi à une réorganisation des comportements éducatifs du XVI^e au XIX^e siècle au sein des familles - réorganisation qui permettra une certaine revalorisation des tâches éducatives de la femme et donc de sa place dans la famille, et l'émergence d'une nouvelle conception de l'enfance, qui se développera avec force, au XIX^e siècle - autour de deux pôles bien distincts.

Le premier pôle s'organise autour des familles bourgeoises et se constitue à partir d'une nouvelle alliance entre la femme et le médecin pour la diffusion de la médecine domestique. Jusqu'alors, la médecine se désintéressait des enfants et des femmes considérées comme de «simples machines à reproduire, celles-ci avaient leur propre médecine, méprisée par la Faculté et dont la tradition a gardé le souvenir dans l'expression «remède de bonnes femmes»» (p. 23). Pour conquérir ce nouveau marché, les médecins vont tenter de disqualifier cet empire de «bonnes femmes» et «leurs pratiques, jugées inutiles et pernicieuses» (avec comme principaux points d'affrontement l'allaitement maternel et l'habillement des enfants) (p. 24). Pour ce faire, la mère bourgeoise, «seule capable de contenir quotidiennement l'obscurantisme des domestiques et d'imposer son pouvoir à l'enfant», devient, surtout à partir du XVII^e siècle, l'alliée du médecin (p. 24). Comme nous le verrons, surtout au XIX^e siècle, cette *nouvelle alliance* permettra aux médecins de l'emporter «contre l'hégémonie tenace de cette médecine populaire de bonnes femmes», «en majorant l'autorité civile de la mère» (p. 25), le médecin lui fournissant un statut social inédit. C'est d'ailleurs cette promotion de la femme comme mère, comme éducatrice, comme auxiliaire médicale, qui servira de point d'appui aux principaux courants féministes du XIX^e siècle¹⁵.

15 Ce qui fera de la famille bourgeoise une forme de serre chauffée, libérant l'enfant de toutes les contraintes, de tout ce qui entrave la liberté de ses mouvements, l'exercice de son corps, de façon à faciliter le plus

Le second pôle s'organise autour des familles populaires et bien qu'il défende le même souci de conserver les enfants par un ensemble de préceptes hygiéniques, il emprunte un canal de diffusion radicalement différent. La normalisation du comportement éducatif ne passe pas par une alliance entre la femme et le médecin, mais par un axe que Donzelot nomme l'«économie sociale» et qui regroupe «toutes les formes de direction de la vie des pauvres en vue de diminuer le coût social de leur reproduction, d'obtenir un nombre souhaitable de travailleurs pour un minimum de dépenses publiques, bref, ce qu'il est convenu d'appeler la philanthropie» (p. 21). Il s'agit «d'enrayer des libertés prises, de contrôler des associations sauvages, de conjurer des lignes de fuite» (p. 27). Pour ce faire, la pédagogie, l'éducation et les techniques disciplinaires deviennent le prisme fondamental autour duquel s'articulera cette nouvelle rationalité gouvernementale.

Les enfants ne peuvent plus être abandonnés sans danger à une liberté, sans contrainte hiérarchique: ils sont dans un état d'infirmité qui réclamera toujours une discipline plus grande. Ils sont ainsi progressivement mis à part du reste de la société, d'abord dans la bourgeoisie à partir du XVI^e et dans les classes populaires au XIX^e siècle: un processus d'«infantilisation» à l'œuvre qui ne cessera de s'étendre, de se ramifier, de se complexifier avec l'exigence de respecter les enfants, de les préserver de certaines difficultés considérées comme impropres à leur condition et d'adapter la somme de connaissances adéquates à leur petite portée. Dans le même mouvement, face à l'exigence de simplifier les apprentissages pour une transmission adaptée, on voit apparaître les axiomes du rapport d'assujettissement entre savant et ignorant. Ces changements se traduisent également dans une nouvelle conception des finalités scolaires: il ne suffit plus que des anciens transmettent des connaissances à leurs jeunes compagnons, il faut désormais former les esprits et les âmes, inculquer des vertus, éduquer plus qu'instruire, assujettir les individus à de nouvelles identités. Un mouvement d'éducationnalisation qu'il faut donc comprendre à partir de cette nouvelle alliance entre les femmes bourgeoises et les médecins de famille, mais aussi à partir de la généralisation et la diffusion des «grands schémas de la pédagogie» et d'une forme de gouvernementalité qui intensifie les traits du pastorat chrétien tel qu'il s'est institutionnalisé chez les Frères de la Vie commune au XIV^e siècle.

qu'il est possible l'accroissement de ses forces, le protéger au maximum des contacts qui pourraient le blesser (danger physique) ou le dépraver (dangers moraux) (Donzelot, 1977: 24-25).

2.3. Diffusion et amplification des techniques disciplinaires: du XIV^e au XVIII^e

Dans une société marquée par un tout nouveau mode de gouvernementalité, les techniques disciplinaires issues des pratiques des Frères de la Vie commune se trouvent amplifiées par un ensemble de congrégations religieuses telles que celles des Jésuites et des Frères des Écoles Chrétiennes dès le XVI^e siècle: l'espace retravaillé à chaque fois de manière plus souple pour affiner le contrôle individuel et collectif; l'attention aux détails démultipliée pour augmenter les prises du pouvoir aussi bien sur l'espace que sur le temps ou encore les comportements à adopter au sein de l'institution scolaire.

Avec les Jésuites, de par leurs rapides disséminations, leur importance numérique en Occident et à l'étranger, mais aussi leurs implications dans la constitution d'une nouvelle élite nécessaire au fonctionnement de l'État moderne: la bourgeoisie libérale (qui se prépare à prendre en charge les différents offices liés au développement des villes), naît le premier corps enseignant de la catholicité moderne et une nouvelle économie de l'apprentissage: l'espace scolaire n'est plus seulement une *machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser*» (Foucault, 1975: 149). En instaurant le rang par exemple, les Jésuites définissent la grande forme de répartition des individus dans l'ordre scolaire (surtout à partir du XVIII^e siècle): «rangées d'élèves dans la classe, les couloirs, les cours; rang attribué à chacun à propos de chaque tâche et de chaque épreuve; rang qu'il obtient de semaine en semaine, de mois en mois, d'année en année; alignement des classes d'âge les unes à la suite des autres; succession des matières enseignées, des questions traitées selon un ordre de difficulté croissante. Et dans cet ensemble d'alignements obligatoires, chaque élève selon son âge, ses performances, sa conduite, occupe tantôt un rang, tantôt un autre; il se déplace sans cesse sur ces séries de cases - les unes, idéales, marquant une hiérarchie du savoir ou des capacités, les autres devant traduire matériellement dans l'espace de la classe ou du collège cette répartition des valeurs ou des mérites. Mouvement perpétuel où les individus se substituent les uns aux autres, dans un espace que scandent des intervalles alignés» (Foucault, 1975: 148).

Mais la notion de «classe» telle qu'elle est instaurée par les Jésuites n'est pas encore la réunion dans un même lieu d'un ensemble d'individus du même âge. C'est toujours «une organisation à la fois binaire et massive. Les classes, qui pouvaient compter jusqu'à deux ou trois cents élèves, étaient divisées en groupes de dix; chacun de ces groupes, avec son décurion, était placé dans un camp, le Romain ou le Carthaginois; à chaque décurie correspondait une décurie adverse» (Foucault, 1975: 147). La forme générale de la classe est «celle de la

guerre et de la rivalité». Comme le montre Foucault, dans «Surveiller et Punir»: «le travail, l'apprentissage, le classement s'effectuaient sous la forme de la joute, à travers l'affrontement des deux armées; la prestation de chaque élève était inscrite dans ce duel général; elle assurait, pour sa part, la victoire ou les défaites d'un camp; et les élèves se voyaient assigner une place qui correspondait à la fonction de chacun et à sa valeur de combattant dans le groupe unitaire de sa décurie» (pp. 147-148). Peu à peu, mais surtout après 1762, quand la Compagnie de Jésus est interdite, l'espace scolaire se déploie pour faire de la classe un lieu homogène composé d'éléments individuels qui se disposent les uns à côté des autres, sous le regard du maître. C'est l'une des grandes mutations techniques de l'enseignement élémentaire de Demia, mais surtout de Jean-Baptiste de la Salle¹⁶ qui continue l'œuvre de disciplinarisation de l'enseignement commencée par les Frères de la Vie commune et déjà amplifiée par les Jésuites.

Ainsi c'est avec Jean-Baptiste de la Salle que se diffusent les classes que nous connaissons aujourd'hui. Comme le montre Foucault, en assignant des places individuelles, il permet de passer du système traditionnel - qui consistait à ce qu'un élève travaille quelques minutes avec le maître, pendant que le groupe confus de ceux qui attendent demeure oisif et sans surveillance - à un système qui rend possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous. Ce système assure, en même temps, une série de distinctions en fonction du degré d'avancement des élèves, de leur valeur individuelle, mais aussi selon leur plus ou moins bon caractère, selon leur plus ou moins grande application, selon leur propreté, et selon la fortune de leurs parents¹⁷. Ce faisant, La Salle continue le mouvement engrangé par les Frères de la Vie commune et les Jésuites et pousse les maîtres à connaître leurs enfants, leur esprit, leur naturel et inclinations et à constituer, pour chaque élève, un dossier de plus en plus précis. L'individualisation de l'enseignement, des «élèves» et des dispositifs pédagogiques est de plus en plus

16 Un siècle et demi après la création des collèges jésuites, en 1684, Jean-Baptiste de La Salle fonde une communauté masculine: «les Frères de la Communauté des Écoles Chrésiennes». L'Institut des Frères des Écoles Chrésiennes - expressément désigné ainsi par le fondateur lui-même - est une congrégation religieuse de droit pontifical à vœux simples: les Frères ne sont pas prêtres, mais font vœu de se consacrer totalement à la Sainte Trinité. Ils s'engagent à tenir des écoles gratuitement et à faire le catéchisme tous les jours, même les dimanches et les jours de fête.

17 «Il y aura dans toutes les classes des places assignées pour tous les écoliers de toutes les leçons, en sorte que tous ceux de la même leçon soient tous placés en un même endroit et toujours fixe. Les écoliers des plus hautes leçons seront placés dans les bancs les plus proches de la muraille, et les autres ensuite selon l'ordre des leçons en avançant vers le milieu de la classe... Chacun des élèves aura sa place réglée et aucun d'eux ne quittera ni ne changera la sienne que par l'ordre et le consentement de l'inspecteur des écoles». Il faudra faire en sorte que «ceux dont les parents sont négligents et ont de la vermine soient séparés de ceux qui sont propres et qui n'en ont point; qu'un écolier léger et éventé soit entre deux qui soient sages et posés, un libertin ou seul ou entre deux qui ont de la piété» (La Salle, 1759: 248-249, cité par Foucault, 1975: 149).

poussée. Enfin, s'il est attentif à la question de la disposition spatiale et au naturel des élèves, la question du temps est également au centre de ses préoccupations: sa découpe devient de plus en plus tenue et les activités sont cernées au plus près par des ordres auxquels il faut répondre immédiatement¹⁸.

S'observe également, entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, une mutation que l'on retrouve avec prégnance au sein des écoles et notamment dans les justifications données quant à la nécessité de celles-ci. Au XVII^e siècle, quand se développent les écoles de provinces ou les écoles chrétiennes élémentaires, les justifications qui les accompagnent étaient surtout négatives: les pauvres n'ayant pas les moyens d'élever leurs enfants, ils sont «dans l'ignorance de leurs obligations: le soin qu'ils ont de vivre, et eux-mêmes ayant été mal élevés, ils ne peuvent communiquer une bonne éducation qu'ils n'ont jamais eue». Or, fin du XVIII^e siècle, l'argumentation change: le développement des écoles n'est plus seulement justifié par la négative, mais par la nécessité «de “fortifier”, de “développer le corps”, de disposer l'enfant “pour l'avenir à quelque travail mécanique”, de lui donner “un juste coup d'œil, la main sûre, les habitudes promptes”» (Foucault, 1975: 212).

«Les disciplines fonctionnent de plus en plus comme des techniques fabriquant des individus utiles», nous dit Foucault. «De là le fait qu'elles se libèrent de leur position marginale aux confins de la société, et qu'elles se détachent des formes de l'exclusion ou de l'expiation, du renfermement ou de la retraite. De là le fait qu'elles dénouent lentement leur parenté avec les régularités et les clôtures religieuses. De là aussi qu'elles tendent à s'implanter dans les secteurs plus importants, plus centraux, plus productifs de la société; qu'elles viennent se brancher sur quelques-unes des grandes fonctions essentielles: la production manufacturière, la transmission des connaissances, la diffusion des aptitudes et des savoir-faire, l'appareil de guerre» (pp. 211 - 212). Les différents dispositifs disciplinaires sont ainsi repris et étendus à d'autres institutions: les écoles, les prisons, les hôpitaux, l'appareil de production, l'armée, la famille, les savoirs, etc., comme si elles tendaient à couvrir le corps social tout entier.

Enfin, si la diffusion des disciplines se fait, dans un premier temps, par différents groupes religieux qui implantent la relation disciplinaire dans la vie privée des individus (comme les Frères de la Vie commune, les Jésuites et les Frères des Écoles Chrétiennes), c'est surtout avec l'étatisation des mécanismes de discipline que la société disciplinaire va véritablement s'organiser. En effet, bien que

18 Pour exemplifier son propos, Foucault décrit le temps des Frères, scandé par les signaux: «au dernier coup de l'heure, un écolier sonnera la cloche et au premier coup tous les écoliers se mettront à genoux, les bras croisés, et les yeux baissés. La prière étant finie, le maître frappera un coup de signal pour faire lever les élèves, un second pour leur faire signe de saluer le Christ, et le troisième pour les faire asseoir» (Foucault, 1975: 152).

l'âge des conduites et le problème du gouvernement des hommes apparaisse dès le XVI^e siècle, jusqu'au XVIII^e siècle, le recrutement des sociétés de moralité reste essentiellement petit-bourgeois, les sociétés sont bien souvent autonomes et leurs activités sont irréductibles à la politique centrale. La question de la gouvernementalité demeure limitée à la monarchie administrative. Mais quand ces sociétés vont être reprises en main par les détenteurs effectifs du pouvoir d'État, l'appareil judiciaire va, par des lois et des décrets, commencer à prendre en charge les impératifs de moralisation - qui étaient justement nés hors de l'appareil d'État et en raison des insuffisances de cet appareil judiciaire (Legrand, 2007: 84). Le mouvement est similaire dans l'enseignement. Si, jusqu'au XVIII^e siècle, l'enseignement était aux mains des pouvoirs locaux ou des différentes congrégations religieuses (tels que les Jésuites ou les Frères des Écoles Chrétiennes), l'État investit l'enseignement pour développer l'absolutisme centralisateur, affirmer la prééminence du pouvoir civil et faire du problème du gouvernement des enfants une affaire d'État¹⁹.

Notons déjà que ces disciplinarisations des dispositifs pédagogiques, des écoles et des familles ne se firent pas sans résistance; les traits communs du Moyen Âge persistent encore longtemps, même à l'intérieur des écoles primaires et des collèges et, *a fortiori*, dans la partie non scolarisée de la population (Ariès, 2014: 187). Comme nous le verrons, il faudra attendre la deuxième moitié du XIX^e siècle pour que les techniques disciplinaires et les «grands schémas de la pédagogie» s'imposent massivement dans les institutions scolaires et les lois de «protection de l'enfance» du tournant du XX^e siècle pour que les familles en deviennent le relais. (Nous y reviendrons).

2.4. Obstacles à la gouvernementalité des XVI^e-XVII^e-XVIII^e siècles

L'art de gouverner avait trouvé à la fin du XVI^e et au début du XVII^e siècle, une première forme de cristallisation autour du thème de la raison d'État. Cette dernière constituera pourtant une sorte d'entrave pour le développement de l'art du gouvernement, qui durera jusqu'à la fin du XVIII^e siècle (Foucault, 2004a). Car tant que la souveraineté était le problème majeur, tant que les institutions de souveraineté étaient les institutions fondamentales, tant que l'exercice du pouvoir était réfléchi comme exercice de la souveraineté, l'art de gouverner ne pouvait pas se développer d'une manière spécifique et autonome» (Foucault, 2004a: 105).

¹⁹ Ce processus d'étatisation suscitera de vives tensions - notamment sur la question de la pastoralité - avec les différentes congrégations religieuses progressivement attaquées par le pouvoir politique. Tensions qui exploseront dans ce qui deviendra la Belgique sous le gouvernement de Guillaume Ier, très critique par rapport à l'enseignement congrégationniste.

C'est alors, selon Foucault, la constitution par la statistique du problème de la population - comme ayant ses régularités propres (son nombre de morts, son nombre de maladies, ses régularités d'accidents) et des effets propres à son agrégation irréductible à ceux de la famille (les grandes épidémies, les expansions endémiques, la spirale du travail et de la richesse)²⁰ - qui permet le déblocage de l'art de gouverner. Alors que l'art de gouverner, jusqu'à l'émergence de la *population*, ne pouvait se penser qu'à partir du modèle de la famille (à partir de l'économie entendue comme gestion de la famille), quand la population apparaît comme absolument irréductible à la famille, cette dernière passe «au second plan par rapport à la population» et apparaît «comme élément à l'intérieur de la population» (Foucault, 2004a: 108). Comme nous le verrons, le processus de «disciplinarisation» des familles populaires sera long et lent. Il faudra d'ailleurs attendre le début du XX^e siècle pour pouvoir passer outre la souveraineté familiale et faire de la famille, non plus le modèle pour gouverner, mais «un segment, segment simplement privilégié parce que, lorsqu'on voudra obtenir quelque chose de la population quant au comportement sexuel, quant à la démographie, au nombre des enfants, quant à la consommation, c'est bien par la famille qu'il faudra passer» (Foucault, 2004: 108).

En attendant, l'émergence de la question de la gestion de la «population» permet de passer du problème de la puissance du souverain à un art de gouverner, à des tactiques et des techniques absolument nouvelles. Car, nous dit Foucault: «la population va être le point autour duquel va s'organiser ce qu'on appelait dans les textes du XVI^e siècle la "patience du souverain"; c'est-à-dire que la population va être l'objet dont le gouvernement devra tenir compte dans ses observations, dans son savoir, pour arriver effectivement à gouverner de façon rationnelle et réfléchie» (p. 109). Dans un jeu incessant entre les techniques de pouvoir et leur objet qui viendront progressivement découper le réel, s'ouvrira, à partir de la notion de *population* comme corrélatif des techniques de pouvoir, toute une série de domaines d'objets pour des savoirs possibles. En retour, c'est parce que ces savoirs découperont sans cesse de nouveaux objets que la population pourra se constituer, se continuer et se maintenir comme corrélatif privilégié des mécanismes modernes de pouvoir (Foucault, 2004b: 80-81). On verra alors apparaître un nouvel art de gouvernement qui commence à se dessiner à partir de la deuxième moitié du XVIII^e siècle «caractérisé par la mise en

20 La statistique montre que, par ses déplacements, par ses manières de faire, par son activité, "la population a des effets économiques spécifiques. La statistique, permettant de quantifier les phénomènes propres à la population, en fait apparaître la spécificité irréductible au petit cadre de la famille. Sauf un certain nombre de thèmes résiduels, qui peuvent être des thèmes moraux et religieux, la famille comme modèle du gouvernement va disparaître" (Foucault, 2004a: 108).

place de mécanismes à la fois internes, nombreux, complexes, mais qui ont pour fonction (et c'est en cela qu'elle diffère de la Raison d'État) non pas tellement d'assurer la croissance en force, richesse et puissance de l'État, la croissance indéfinie de l'État, mais de limiter de l'intérieur l'exercice du pouvoir de gouverner» (Foucault, 2004b: 29).

Libéralisme et techniques de sécurité (XVIII^e-XIX^e):

Selon Foucault, cette première disciplinarisation de la société, du XVI^e au XVIII^e siècle, entraîne la production d'un ensemble de savoirs, principalement autour de la statistique, qui permet de faire émerger l'objet «population» et de faire apparaître une régularité là où on ne voyait que des phénomènes accidentels, aléatoires.

Avec la production de ces nouveaux savoirs sur la population, les premiers économistes revendiquent une nouvelle gouvernementalité qui ne doit plus se référer à une raison d'État artificielle mais qui doit se brancher sur la «réalité»: ce que Foucault nomme le libéralisme.

Dans cette nouvelle rationalité gouvernementale libérale:

- Le marché n'est plus un lieu de règlementations mais ce qu'il faut «laissez-faire» pour respecter les lois naturelles de l'échange et de la concurrence;
- Se substitue à la question de la légitimité, la question de l'utilité, de la gestion des intérêts et de l'arbitrage entre la nécessité des libertés et de la sécurité;
- Les hommes ne sont plus pensés comme êtres souverains, ou comme corps capables de performance mais comme une population, c'est-à-dire un ensemble de processus naturels que l'on ne peut changer ni par décret ni par l'obéissance, mais qu'il faut gérer dans ce qu'ils ont de naturel;
- Il s'agit désormais de traiter l'aléatoire en tentant de saisir le point où les choses se produisent pour essayer de les appréhender dans leur naturalité et permettre à la rationalité gouvernementale de se brancher sur la réalité;
- Émergence de la philanthropie assistancielle et hygiénique: importance des femmes et des enfants; de l'éducation et de la moralisation pour assurer le développement de pratiques de formation et de conservation de la population (intégration et pacification sociale) en les détachant de toute assistance directement politique.

3. Une nouvelle forme de gouvernementalité fin du XVIII^e

Ce nouvel art de gouverner, bien qu'il diffère de la gouvernementalité esquissée à partir du XVI^e siècle, n'est pas à penser selon Foucault comme externe et négateur par rapport à la raison d'État du XVI^e, mais bien plutôt comme une sorte de redoublement et de raffinement interne de la raison d'État: l'émergence de la raison du moindre gouvernement comme principe organisateur de la raison d'État elle-même» nous dit Foucault (Foucault, 2004b: 30). Un gouvernement «frugal» qui s'est d'abord esquissé à partir du branchement sur la raison d'État et le calcul de la raison d'État d'un certain régime de vérité, lequel trouvait son expression et sa formulation théorique dans l'économie politique, mais surtout à partir d'un nouveau lieu de vérité: le marché (p. 31).

Alors que le marché, au sens très général du mot, tel qu'il a fonctionné au Moyen Âge, au XVI^e, au XVII^e, «était essentiellement un lieu de justice» - régi par une réglementation proliférante et lieu privilégié de la justice distributive; au milieu du XVIII^e, le marché a commencé à apparaître aux économistes «comme ne devant plus être un lieu de juridiction». Mais comme quelque chose qui obéit et doit obéir à des mécanismes «naturels», des mécanismes spontanés qu'on ne peut modifier sans les altérer et les dénaturer, mais qui «quand on les laisse jouer, permettent la formation d'un certain prix»: le prix naturel (Foucault, 2004b: 32-33). Le marché devient «révélateur de quelque chose qui est comme une vérité» et les prix, «dans la mesure où ils sont conformes aux mécanismes naturels du marché, vont constituer un étalon de vérité qui va permettre de discerner dans les pratiques gouvernementales celles qui sont correctes et celles qui sont erronées» (p. 33). Ce nouveau lieu de vérité de même que son principe - l'échange - sont centraux dans cette nouvelle gouvernementalité qui caractérisera profondément la Belgique du XIX^e siècle.

Ensuite, dans «le problème de l'utilité, individuelle et collective, de chacun et de tous», on retrouve le deuxième ancrage de la nouvelle raison gouvernementale. Ce problème de l'utilité sera, selon Foucault, «l'autre grand critère d'élaboration des limites de la puissance publique». À partir du début du XIX^e siècle, il recouvrira progressivement tous les problèmes traditionnels du droit. Il deviendra le principe pour l'élaboration de la puissance publique et la mesure de ses interventions (Foucault, 2004b: 45).

«Échange du côté du marché, utilité du côté de la puissance publique. Valeur d'échange et juridiction spontanées des processus économiques, mesures d'utilité et juridiction internes des actes de la puissance publique: voilà comment la raison gouvernementale articule les principes fondamentaux de son autolimi-

tation» nous dit Foucault. La catégorie qui va alors permettre de recouvrir et l'échange et l'utilité, c'est la catégorie de l'intérêt: La «raison gouvernementale dans sa forme moderne, dans celle qui s'établit au début du XVIII^e siècle, cette raison gouvernementale qui a pour caractéristique fondamentale la recherche de son principe d'autolimitation, est une raison qui fonctionne à l'intérêt» poursuit Foucault. «Mais cet intérêt, ce n'est plus bien sûr celui de l'État entièrement référé à lui-même et qui ne cherche que sa croissance, sa richesse, sa population, sa puissance, comme c'était le cas dans la raison d'État» (p. 46). L'intérêt maintenant auquel la raison gouvernementale doit obéir, c'est un jeu complexe entre les intérêts individuels et collectifs, l'utilité sociale et le profit économique, l'équilibre du marché et le régime de la puissance publique et entre droits fondamentaux et indépendance des gouvernés continue Foucault. Le gouvernement dans cette nouvelle raison gouvernementale, est alors quelque chose qui va commencer à manipuler les intérêts pour gouverner. Car, «les intérêts, c'est, au fond, ce par quoi le gouvernement peut avoir prise sur toutes ces choses que sont pour lui les individus, les actes, les paroles, les richesses, les ressources, la propriété, les droits, etc». Alors que dans l'Ancien Régime, le souverain avait prise directe sur ses sujets, il y avait ainsi une «prise directe du pouvoir sous la forme du souverain, sous la forme de ses ministres, une prise directe du gouvernement sur les choses et sur les gens. (...) Le gouvernement dans son nouveau régime, c'est au fond quelque chose qui n'a plus à s'exercer sur des sujets et sur des choses assujetties à travers ces sujets. Le gouvernement va s'exercer maintenant sur ce qu'on pourrait appeler la république phénoménale des intérêts» conclut Foucault (Foucault, 2004b: 48).

Enfin, si la liberté du marché peut et doit fonctionner d'une telle manière que s'établisse, à travers et grâce à cette liberté de marché, ce que les physiocrates et A. Smith appellent le prix naturel ou le bon prix, c'est alors le principe de concurrence qui devient le pivot. Car «le jeu légitime de la concurrence naturelle, c'est-à-dire de la concurrence à l'état libre, ne peut amener qu'un profit double. (...) Maximum de profit du côté du vendeur, minimum de dépenses pour les acheteurs» (Foucault, 2004b: 55) - voilà l'idée qui va maintenant être au centre du jeu économique d'un État, mais aussi dans les relations internationales affirme Foucault. «On entre dans l'âge d'une historicité économique qui va être commandée par l'enrichissement sinon indéfini, du moins réciproque par le jeu même de la concurrence». Se profile alors une nouvelle idée de l'Europe: une «Europe de l'enrichissement collectif, une Europe comme sujet économique, collectif qui a, quelle que soit la concurrence qui s'établit entre les États ou plutôt à travers même la concurrence qui s'établit entre les États, à s'avancer dans une voie qui sera celle du progrès économique illimité» (...) C'est la première

fois, nous indique Foucault, que l'Europe «apparaît à ses propres yeux comme devant avoir le monde pour marché indéfini. L'Europe n'est plus simplement en état de convoitise par rapport à toutes les richesses du monde qui miroitaient dans ses rêves ou dans ses perceptions. L'Europe est maintenant en état d'enrichissement permanent et collectif par sa propre concurrence, à condition que ce soit le monde entier qui constitue son marché (...)» (Foucault, 2004b: 56).

3.1. L'art libéral de gouverner et l'émergence des techniques de sécurité

Pour Foucault, l'entrée dans la modernité s'opère, à la Renaissance, avec le triomphe de la figure de la Souveraineté: c'est «l'État de justice», régi par le système du code légal et son partage binaire permis/défendu. Ensuite, avec la paix de Westphalie, en 1648, s'ouvre l'«Âge classique» marqué par l'État administratif et le développement d'institutions disciplinaires. C'est l'âge de la «raison d'État», fondée sur la «statistique» des ressources et des populations et de l'«État de police» (Bidet, 2006). À partir de 1750, une nouvelle forme de gouvernementalité émerge avec l'économie politique dont nous venons de retracer les prémices: l'art libéral de gouverner.

Ainsi comme nous venons de le voir, la forme de gouvernementalité qui avait mis tant de temps à se mettre en place à partir du XVI^e siècle est remise en question au moment où elle commence à fonctionner hors de la monarchie administrative. Une nouvelle forme de gouvernementalité presque opposée, terme à terme, à celle qui s'était dessinée dans l'État de police, est esquissée par les premiers économistes. L'âge des conduites, avec sa police, est ainsi progressivement recouvert par le libéralisme (dont les lignes fondamentales sont encore celles de notre gouvernementalité moderne et contemporaine, précise Foucault). Pourtant, bien que cette nouvelle gouvernementalité soit, en bien des points, opposée à celle élaborée entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, l'objectif de la raison d'État demeure similaire: il s'agit toujours d'augmenter les forces de l'État. Seulement, contre l'artificialité de la raison d'État du XVI^e siècle, la nouvelle gouvernementalité se réfère désormais à tout un domaine de processus «naturels». Les économistes font émerger une vision de la société comme étant une naturalité spécifique à l'existence en commun et pour laquelle ils prônent le «laisser-faire»: «Laisser les gens faire, les choses passer, les choses aller, laisser faire, passer et aller, cela veut dire essentiellement et fondamentalement faire en sorte que la réalité se développe et aille, suive son cours selon les lois mêmes, les principes et les mécanismes qui sont ceux de la réalité» (Foucault, 2004a: 49). Ce qui caractérise la nouvelle raison gouvernementale, c'est qu'elle ne peut fonctionner que dans la mesure où il y a un certain nombre de libertés: du mar-

ché, des vendeurs, de l'acheteur. Étant consommatrice de libertés, elle va être obligée d'en produire et de les organiser. Elle devient gestionnaire de la liberté: elle doit organiser les conditions pour faire en sorte que l'on soit libre d'être libre. S'instaure dès lors dans cette pratique libérale, un rapport problématique, toujours différent et mobile, car s'il faut, d'une main, produire de la liberté, ce geste même implique que, de l'autre, on établisse des limitations, des contrôles, des coercitions, des obligations appuyées sur des menaces (p. 65)²¹. L'art libéral de gouverner va ainsi se trouver contraint de déterminer exactement, dans quelle mesure et jusqu'à quel point, les différents intérêts individuels, dans ce qu'ils ont de divergent les uns par rapport aux autres, ne vont pas constituer un danger pour l'intérêt de tous.

Dans l'ancien système politique de la souveraineté, il existait, entre le souverain et le sujet, toute une série de rapports juridiques et de rapports économiques qui obligeaient le souverain à protéger le sujet. Avec le libéralisme, il s'agit d'arbitrer, à chaque instant, la liberté et la sécurité des individus autour de la notion de danger²². On assiste à la disparition des «cavaliers de l'Apocalypse» - qu'avaient représentés, du Moyen Âge jusqu'au XVII^e siècle la peste, la mort ou encore la guerre - au profit de l'émergence et de l'invasion de dangers quotidiens: dangers perpétuellement animés, réactualisés, mis en circulation, qui formeront, au XIX^e siècle, toute une «culture politique du danger». On la retrouvera aussi bien dans les campagnes pour les caisses d'épargne, que dans les campagnes d'hygiène ou encore dans l'apparition de la littérature policière et l'intérêt journalistique pour le crime. Un ensemble de dangers qui permettra l'extension des procédures de contrôle, de contrainte, de coercition nécessaire pour contrebalancer les libertés indispensables au fonctionnement du libéralisme. En effet, la liberté et les techniques de sécurité sont deux choses parfaitement liées à partir du XIX^e siècle²³.

Ces nouvelles techniques de sécurité qui viendront compléter les dispositifs disciplinaires, Foucault les différencie des dispositifs disciplinaires, par un ensemble de traits:

Premièrement, plutôt que de penser les hommes comme des corps capables

21 Ainsi, le libéralisme ce n'est pas ce qui accepte la liberté, c'est ce qui propose de la fabriquer à chaque instant, de la produire avec bien entendu tout l'ensemble de contraintes, de problèmes de coût que pose cette fabrication et qui recoupe alors la question de la sécurité (Foucault, 2004b: 66).

22 La devise du libéralisme, nous dit Foucault, c'est vivre dangereusement. Et c'est cette espèce de stimulus de danger qui va être une implication du libéralisme (Foucault, 2004b: 68).

23 Le libéralisme, comme art de gouverner, doit être en même temps gestionnaire des dangers et des mécanismes de sécurité/liberté afin d'assurer que les individus ou la collectivité seront le moins possible exposés aux dangers (Foucault, 2004b: 67). C'est ainsi que les stratégies de sécurités deviennent l'envers et la condition même du libéralisme. La liberté et la sécurité, c'est cela qui est au cœur même de cette nouvelle raison gouvernementale.

de performances - comme avec la discipline -, on va commencer à les penser comme une population entendue comme un ensemble de processus naturels que l'on ne peut changer ni par décret ni par l'obéissance, mais qu'il faut gérer dans ce qu'ils ont de naturel.

Deuxièmement, plutôt que de réglementer, de concentrer, d'enfermer et de régler tout surtout le détail, selon un code du permis-défendu - comme avec le disciplinaire (qui est centripète) -, la sécurité va prôner le *laisser-faire*, intégrer constamment de nouveaux éléments (la production, la psychologie, les manières de faire des différents acteurs économiques) et prendre du recul pour pouvoir saisir le point où les choses se produisent pour essayer de les ressaisir dans leur nature - (elle est centrifuge) (Foucault, 2004a: 47).

Troisièmement, si la discipline architecture les espaces selon une distribution hiérarchique et fonctionnelle des éléments, la sécurité va, quant à elle - afin de réguler une série d'événements possibles dans un cadre multivalent et transférable - aménager un milieu. Apparait ainsi le concept de «milieu» qui sera largement repris fin du XIX^e siècle aussi bien en sociologie qu'en biologie, en philosophie politique, ou encore en sciences de l'éducation. Une notion qui n'existait pas encore quand, au XVIII^e siècle, les urbanistes et les architectes tentent de modifier l'espace urbain. Ils en dessinent toutefois déjà le schéma technique et la structure pragmatique. Le milieu devient cet espace dans lequel se déroulent des séries d'éléments aléatoires, comme un ensemble de données naturelles et artificielles ayant des effets de masse sur tous ceux qui y résident. Le souverain n'est donc plus celui qui exerce son pouvoir sur un territoire, ou à partir de la raison d'État, mais a désormais quelque chose à voir avec la nature, ou plutôt avec l'interférence, l'intrication perpétuelle d'un milieu géographique, climatique, physique avec l'espèce humaine. Le souverain sera celui qui saura exercer son pouvoir en ce point d'articulation où la nature, au sens des éléments physiques, vient interférer avec la nature, au sens de la nature de l'espèce humaine, et où le milieu devient déterminant de la nature.

Enfin, alors que la discipline procède par quadrillage: elle segmente et décompose le temps, l'espace, les tâches, pour fixer des procédés et des séquences, que l'on établit comme normes, pour être, par la suite, à même d'opérer le tri entre le normal et l'anormal (l'anormal étant ce qui est disqualifié par la norme, considérée comme normale et première), dans le cadre des techniques de sécurité, il en va tout autrement. Le processus de normalisation des techniques de sécurité répond à une nouvelle thèse qui sera largement répandue dans la médecine positiviste du XIX^e siècle: la continuité du normal et de l'anormal - l'idée que les phénomènes pathologiques ne sont, pour les organismes vivants, rien de

plus que les variations quantitatives des phénomènes physiologiques correspondants. Contrairement aux mécanismes juridiques et à la division binaire du permis et du défendu, contrairement aux mécanismes disciplinaires qui introduisent un troisième terme- le coupable -, le dispositif de sécurité insère l'événement dans une série d'événements probables. Il intègre les réactions du pouvoir dans un calcul de coûts et, contre la division binaire, il repose sur un processus de fixation d'une moyenne optimale pour fixer les limites de l'acceptable. La norme viendra ainsi jouer à l'intérieur des normalités différentielles. C'est le normal qui sera premier et c'est la norme qui s'en déduira, ou c'est à partir de cette étude des normalités que la norme se fixera et jouera son rôle opératoire (Foucault, 2004a: 65). Ainsi, la gestion devra non plus empêcher les choses, mais faire en sorte que les régulations nécessaires et naturelles jouent (Foucault, 2004a: 360).

Bref, si l'on suit Foucault, à partir du XVIII^e siècle et tout au long du XIX^e siècle, d'un régime dominé par les structures de souveraineté et par les techniques disciplinaires on passe progressivement à un régime dominé par les techniques de gouvernementalité libérale. Avec la gouvernementalité libérale, il ne s'agit plus seulement de discipliniser l'espace, c'est-à-dire de tout diviser en termes binaires, mais d'aménager un milieu afin de laisser la «nature faire». Il s'agit de traiter l'aléatoire en tentant de saisir le point où les choses se produisent pour essayer de les appréhender dans leur naturalité. On passe de la question de la légitimité et de l'illégitimité à la question de la réussite et de l'échec, car si le gouvernement viole les lois de la nature, ce n'est plus que par ignorance. Enfin, alors que dans l'ancien système de souveraineté, ce sont des rapports juridiques et économiques qui obligeaient le souverain à protéger ses sujets, avec la rationalité libérale, c'est désormais la question du danger qui deviendra centrale pour arbitrer la liberté et la sécurité des individus. Mais, cela ne signifie pas, pour autant, nous prévient-il, que la *souveraineté* et la *discipline* cessent de jouer un rôle (p. 109). Au contraire, jamais le problème de la *souveraineté* ne se posera avec autant d'acuité et la *discipline* ne sera plus importante et plus valorisée qu'à partir du moment où on a essayé de gérer la *population* (p. 110). (Nous y reviendrons).

3.2. Problèmes du libéralisme et philanthropie en Europe (XVIII^e-XIX^e)

En Europe, à l'orée du XIX^e siècle, l'ordre social libéral doit faire face à une double menace: d'une part, la montée des indigents qui réclament de l'État des subsides et qui le somment de devenir l'instance réorganisatrice du corps social à partir du droit des pauvres à l'assistance, au travail, à l'éducation; d'autre part, l'apparition, à l'intérieur du corps social, de clivages d'une telle profondeur quant aux conditions de vie et aux mœurs qu'ils risquent d'engendrer des conflits cataclysmiques

mettant en cause le principe même d'une société libérale. Le face-à-face d'une minorité bourgeoise civilisée et d'un peuple barbare, qui hante la cité plus qu'il ne l'habite, fait planer sur elle la menace de sa destruction (Donzelot, 1977: 54).

Deux grandes questions - caractéristiques de cet arbitrage libéral entre liberté et sécurité autour du danger - se posent à l'art libéral de gouverner: comment résoudre la question du paupérisme et de l'indigence en respectant le libre jeu économique et en conjurant le danger que représentent les discours faisant de l'augmentation des prérogatives de l'État, le seul moyen d'y parvenir? Et, quels pourraient être les moyens de réorganiser disciplinairement les classes laborieuses que les anciens liens de commensalité et de vassalité n'attachent plus à l'ordre social? En d'autres termes, «comment assurer le développement des pratiques de conservation et de formation de la population en les détachant de toute assistance directement politique, pour néanmoins les lester d'une mission de domination, de pacification et d'intégration sociale?» (p. 55).

La réponse qui va émerger prend naissance dans la philanthropie (dont on a déjà entresquissé l'émergence au XVII^e siècle à partir de la conservation des enfants des familles pauvres par le mouvement d'économie sociale). Une forme d'intervention privée dans la sphère des problèmes dits sociaux, «qu'il ne faut pas entendre comme naïvement apolitique», mais comme un ensemble d'institutions à équidistance de l'initiative privée et de l'État pour moraliser le pauvre, créer un ensemble d'espaces disciplinaires et ce, afin de sauvegarder l'ordre social» (Tulkens, 1988: 166). Une stratégie délibérément dépolitisante qui, dans une distance calculée, entre les fonctions de l'État libéral et la diffusion des techniques de bien-être et de gestion de la population, va s'organiser autour de deux pôles: un pôle assistanciel et un pôle médico-hygiéniste.

3.2.1. Pôles assistanciel

Pour répondre aux critiques des libéraux relatives aux institutions d'assistance aux pauvres comme les hôpitaux, les enfermements, les aumônes et les compagnies de charité, accusées de perpétuer et de multiplier l'indigence, l'intervention philanthropique de type assistanciel prend le contrepied du raisonnement charitable afin de conjurer l'avènement d'une charité d'État spoliatrice des fortunes (Donzelot, 1977: 58). Désormais, le besoin doit fonctionner comme un moyen d'intégration sociale et non plus comme principe d'insurrection (p. 63). Pour ce faire, il s'agit d'utiliser les demandes d'assistance pour fixer l'individu dans la société et pour en faire une instance rentable. Comme le montre Donzelot, «pour rendre utiles les secours à ceux qui en ont besoin et exclusivement à ceux-ci, les philanthropes» vont entreprendre «d'en changer d'abord la nature» (p. 64). Parce que ça ne coûte rien et que ça évite de contracter de mauvaises habitudes,

ils vont prôner de donner des conseils plutôt que des biens. Un conseil surtout domine: *l'épargne*. «Plutôt qu'un droit à une assistance d'État dont le rôle ainsi accru viendrait perturber le jeu de cette société libérée des entraves dont il était la clef de voûte, nous vous donnerons les moyens d'être autonome par l'enseignement des vertus de l'épargne» (p. 56). Il s'agit également de changer les critères d'attribution de l'assistance: plutôt l'enfant que le vieillard, plutôt la femme que l'homme²⁴ - *parce qu'à terme cela peut sinon rapporter, du moins éviter une dépense future* (p. 65). Enfin, «puisque'il s'agit de donner des conseils, de ne donner des secours qu'autant qu'ils permettront la pénétration de ces conseils, l'essentiel du déplacement de l'ancienne charité vers la bienfaisance philanthropique va donc reposer sur la mise au point de nouvelles modalités d'attribution des secours, sur la recherche d'une procédure qui permette à la fois de discriminer l'"indigence factice" de la "pauvreté véritable" et d'introduire dans l'assistance l'exigence de sa suppression» (p. 67). L'attribution des secours va alors être conditionnée à une investigation minutieuse des besoins, par la pénétration à l'intérieur de la vie du pauvre (p. 67). Ainsi, pour toute demande de secours, il faudra à l'avenir rechercher la faute morale. Par rapport à l'ancienne charité, la transformation est considérable: on assistera au branchement systématique de la morale sur l'économique, ce qui impliquera «une surveillance continue de la famille, une pénétration intégrale dans tous les détails de sa vie». C'est ce que Foucault nomme la «disciplinarisation des familles». Nous verrons que les rapports entre l'école et les familles s'en trouveront profondément bouleversés, de même que les comportements éducatifs des femmes. Comme nous l'analyserons, la déchéance de la puissance paternelle sera votée au début du XX^e siècle et la famille ne sera plus le plus petit gouvernement possible, mais un segment de la population et un objet de gouvernement. Quant aux femmes, elles seront assujetties à leurs rôles de mère et d'épouse et diffuseront un ensemble de normes éducatives qui s'esquissent depuis la nouvelle alliance entre les femmes bourgeoises et les médecins. Elles seront également redéfinies comme l'Ève nouvelle, moralisatrice, seule à même de régénérer la société décadente et la race dégénérée tout au long du XIX^e siècle.

3.2.2. Pôles médico-hygiéniste

L'action philanthropique de type médical-hygiéniste qui se met en place à partir de la fin du XVIII^e siècle, contrairement au pôle assistanciel, ne vise pas à enrayer une demande inflationniste du rôle de l'État. Bien au contraire, il s'agit de l'utiliser comme instrument direct afin d'inspirer les interventions étatiques, là où la libéralisation risque de s'inverser en son contraire. C'est un moyen matériel,

24 Car, dans l'enfance, est contenue la virilité tout entière et, à travers la femme, c'est aussi l'enfant qu'on secourt.

pour conjurer les risques de destruction de la société face à l'amointrissement physique et moral de la population, conséquences de l'industrialisation et de l'urbanisation des sociétés occidentales. C'est dans cet esprit de préservation de la société libérale, par l'adaptation positive des individus à son régime, et seulement à ce titre, que les hygiénistes inciteront l'État à intervenir par la norme, dans la sphère du droit privé. Ainsi, l'ensemble des mesures relatives à l'hygiène publique et privée, à l'éducation et à la protection des individus répondront à la nécessité de gérer la population.

Comme le montre Donzelot, «La philanthropie assistancielle avait entrepris d'éluder une interpellation politique de l'État par un renvoi vers le rôle de la famille renforcée et autonomisée par l'épargne; la philanthropie hygiéniste élude une interpellation politique de l'économie en la renvoyant à l'autorité familiale par le biais de la norme» (Donzelot, 1977: 71). Les deux pôles de la philanthropie seront très actifs autour de l'éducation et de l'enfant tout au long du XIX^e siècle et se rencontreront et se fusionneront fin du XIX^e siècle au moment où la gouvernamentalité libérale pénétrera dans les institutions scolaires - nous y reviendrons en étudiant désormais plus spécifiquement les formes de gouvernamentalité à partir de l'histoire de la Belgique libérale.

Généalogie des formes de gouvernementalité et des dispositifs pédagogiques et éducatifs en Belgique durant la première moitié du XIX^e siècle:

La rationalité gouvernementale de la jeune Belgique est peu étudiée et pourtant n'est-elle pas déjà dans sa Constitution un exemple paradigmatique de l'art libéral de gouverner?

Dans cette première partie consacrée spécifiquement à la Belgique, nous analyserons quelques-uns des dispositifs hygiéniques et assistanciers de la philanthropie, par lesquels la rationalité libérale s'introduira dans la question de l'éducation pour assurer le développement des pratiques de conservation et de formation de la population: présentation des rapports entre le mouvement hygiéniste et le gouvernement (la statistique comme forme de légitimation de la gouvernementalité de l'État); analyse de la place et du rôle de l'éducation, de l'instruction, des enfants et des femmes dans la gestion libérale de la population à partir des dispositifs proposés par Ducpétiaux (notamment la reprise des techniques disciplinaires, leur intensification à travers la constitution d'une orthopédie de l'individualité et la production de nouveaux savoirs dans les nouvelles institutions pénitentiaires pour les enfants).

Au niveau de l'enseignement, nous analyserons les métamorphoses des revendications des libéraux et les controverses suscitées par ces changements, notamment par rapport à la «liberté de l'enseignement» et l'«instruction obligatoire». Nous analyserons conjointement les résistances à la disciplinarisation et à la normalisation des diverses institutions scolaires durant la première moitié du XIX^e siècle.

4. La Belgique de 1830 et le libéralisme

Comme le montre Dupont-Bouchat, la révolution de 1830 a doté la Belgique de la Constitution «la plus libérale d'Europe». Cependant, «la fiction juridique de l'égalité de tous devant la loi masque pendant cinquante ans les inégalités de fait: suffrage censitaire réservé aux nantis, infériorité juridique de la classe ouvrière, des femmes et des enfants» (Dupont-Bouchat, 1995: 24). Pour assurer la libre concurrence sur le marché du travail, l'État refuse toute intervention dans les relations entre employeurs et travailleurs. Il n'y a pas de législation sociale protectrice pour les ouvriers, pas de réglementation du travail des femmes et des enfants, mais le règne d'une forme de «liberté»: libre concurrence, liberté du travail, liberté du père de famille. Le degré de liberté individuelle et économique étant gage de stabilité politique, de développement et de prospérité, l'État, que l'on qualifie encore de «gendarme», se charge de maintenir l'ordre économique et social en réprimant, de temps à autre, quelques grèves sporadiques et locales²⁵. La philanthropie et la charité privée se bornent à apporter quelques soulagements aux abus les plus criants de ce système (Dupont-Bouchat, 1995)²⁶.

Le système semble fonctionner. Contrairement à d'autres pays voisins, chez les ouvriers belges, les mouvements de protestation sont presque inexistant pendant la première moitié du XIX^e siècle²⁷. Selon Liebman, si la résignation chrétienne n'explique et n'éclaire pas tout, elle contribue néanmoins, en prêchant systématiquement et inlassablement la vertu du renoncement, à occulter bien des choses et à entretenir une certaine passivité²⁸. Mais cette atonie de

25 On retrouve chez Marx une description de la politique répressive en Belgique qu'on ne peut éviter de rappeler: «Il n'existe qu'un seul pays du monde civilisé où les forces armées sont là pour massacrer les ouvriers en grève, où toute grève est saisie avec avidité et malignité comme prétexte pour massacrer officiellement les ouvriers. Ce petit pays unique et béni, c'est la Belgique, l'État modèle du constitutionnalisme continental, le confortable paradis et la chasse gardée des propriétaires fonciers, des capitalistes et des curés» (Marx, Engels, 1977: 285-286). Voir également les analyses de Delfosse sur la garde civique créée par la bourgeoisie belge pour contrôler les troubles populaires (Delfosse, 1986).

26 Le pauvre porte l'entière responsabilité de sa situation (Neuville, 1976; Crombois, 1994: 7-9). L'ouvrier est enfermé dans une contradiction fondamentale: il est considéré comme responsable de sa situation, mais également comme un mineur, un incapable devant faire l'objet d'une tutelle permanente. De par ses mauvaises mœurs, la classe ouvrière est jugée responsable de sa pauvreté. La bourgeoisie catholique et libérale est unanime sur la nécessité de la moraliser dans un double but: l'acquisition de bonnes mœurs et le respect de l'ordre social.

27 Quant aux ouvriers, si c'est la résignation qui caractérise la majorité des travailleurs, de 1830 à 1860, quelques 1600 travailleurs sont poursuivis pour faits de grèves, sur base de la loi de Chapelier. En 1865, est fondée la section belge de la Première Internationale. Les années 1875-1880 sont agitées, au Borinage, et, en 1885, est fondé en Belgique le Parti Ouvrier Belge - marquant une étape décisive dans la prise de conscience et dans l'organisation du prolétariat belge (Liebman, 1979).

28 «Donnez Dieu au peuple et il n'y aura plus de révolte contre le capital» (Liebman, 1979: 11). Évidemment, «un phénomène si ample, si profond, si durable supporte mal une explication aussi simpliste», nous dit Liebman. «Il y a une série de circonstances qui, toutes, agissent dans la même direction et concourent

la classe ouvrière est également «liée à la politique menée par la bourgeoisie, engendrée par elle et cette politique elle-même emprunte les formes les plus diverses: répressive et abstentionniste au niveau de l'État, elle est tantôt active et paternaliste, tantôt purement idéologique lorsqu'il s'agit de la bourgeoisie elle-même». «“Viril” dans ses fonctions de garant de l'ordre, l'État, par contre, fait preuve d'une totale passivité quand il s'agit de limiter les méfaits et les abus qu'engendrent la croissance industrielle et la prolétarisation» (p. 14).

4.1. Mouvement hygiéniste et économie sociale au début du XIX^e

En Belgique, si la philanthropie assistancielle se diffusera moins rapidement que dans d'autres pays européens comme la France, au contraire, dès les premières heures d'indépendance, les hygiénistes belges ont le vent en poupe²⁹. Ce sont majoritairement des ingénieurs, des chercheurs et des fonctionnaires qui portent ce mouvement, mais presque tous ont une formation médicale. Après l'alliance entre les médecins et les femmes bourgeoises et dans une même volonté de protéger la santé de la population, une alliance entre le corps médical et le pouvoir politique se met sur pied qui ne cessera de s'amplifier et de se complexifier, tout au long du XIX^e siècle. Avec leurs topographies et descriptions, les hygiénistes deviennent, pour les autorités, la principale source d'information par rapport à la santé: leurs études - qui montrent les différences entre les classes sociales et les clivages géographiques et, dans le contexte des rivalités impérialistes de l'Europe, soulignent les différences entre pays - permettent, de par leur rigueur et leurs aspects quantitatifs, de donner un caractère moins impressionniste aux études et aux rapports (Nys & al, 2002: 225). Le mouvement hygiéniste intéresse également le gouvernement, car, avec les dangers quotidiens qu'il brandit partout, il permet l'extension des procédures de contrôle, de contrainte et de coercition, nécessaires comme contrepoids des libertés indispensables au fonctionnement du libéralisme. «Dangers de la population», «dangers quotidiens» liés au mode de vie et à l'organisation urbaine: cet ensemble de nouvelles menaces contribue en retour au renforcement du mouvement des hygiénistes, car plus le danger est important, plus leur succès est grand³⁰. Au nom de la prévention,

au même résultat. À commencer par certains traits de la classe ouvrière elle-même. Certes, elle croît régulièrement. Mais sa composition et sa mentalité demeurent influencées par ses origines professionnelles et paysannes» (p. 12).

29 Fin des années 1840, lorsque Charles Rogier est ministre des Travaux publics (auxquels étaient annexés les Beaux-Arts, les Lettres et l'Instruction publique), les autorités libérales financent un grand nombre d'études sur la santé et la salubrité publiques et sur les conditions de vie et de travail des classes laborieuses, mais aussi des travaux sanitaires et la création d'un Haut Conseil de la Santé (qui organisera deux grandes conférences en 1851 et en 1852 à Bruxelles).

30 Par exemple, lors de la grande épidémie de choléra de 1848, bien que la cause et les méthodes de

les hygiénistes légitiment la nécessité d’embrasser l’être sous toutes ses facettes sociales et, plus particulièrement, l’enfant qui commence à être perçu comme porteur de tous les espoirs de la génération adulte³¹. La liberté du père restant une large entrave à l’intervention au sein des familles, leur action reste toutefois très limitée tout au long du XIX^e siècle. Il faudra attendre la deuxième moitié du XIX^e siècle pour que leurs revendications soient plus largement entendues et le tournant du XX^e siècle pour qu’elles soient largement légitimées par l’appareil étatique et législatif.

Du côté de la philanthropie assistancielle, bien qu’elle se diffusera plus lentement en Belgique, elle s’incarne avec force dans l’œuvre d’Édouard Ducpétiaux. Libéral d’opinion, catholique de conviction, il défendra dès le début du XIX^e

transmission de la maladie ne soient pas encore connues, le pouvoir du mouvement hygiénique augmente, comme après chaque grande période d’épidémie. Ainsi de l’épidémie de 1832-1833, qui toucha principalement les provinces de Brabant, d’Anvers, de Flandre-Orientale et du Hainaut. Elle provoqua environ 8.000 morts en Belgique, soit un décès pour 477 habitants. Nos aïeux connurent ensuite quinze ans de répit, avant que le choléra ne fasse sa réapparition dans nos régions en 1848-1849. En réalité, les épidémiologistes considèrent que l’épidémie de 1832-1833 et celle de 1848-1849 font toutes deux parties de la même pandémie, la deuxième pandémie cholérique, qui commença en 1829 pour disparaître en 1851. L’épidémie qui envahit nos régions en 1848, à partir du port d’Anvers, fut nettement plus sévère que la première. Le nombre moyen de victimes fit en effet plus que doubler. Et cette fois, c’est la province de Liège qui fut la plus touchée, suivie de celles d’Anvers, du Brabant et de Flandre-Orientale. Au total, on dénombra plus de 22.000 décès pour la Belgique, soit un décès pour 198 habitants. En 1848, la cause et les méthodes de transmission de la maladie n’étaient pas encore connues. Plusieurs théories s’affrontaient alors dans le milieu scientifique. La bactérie *vibrio cholerae* ne fut en effet identifiée par Koch qu’en 1884. En 1848, on parlait encore d’émanations telluriques ou bien électriques. Cette ignorance, ainsi que la prolétarianisation de notre société due à la progression de l’industrialisation, ainsi que les déplacements plus fréquents dus à l’introduction du chemin de fer expliquent probablement, en partie, la plus grande intensité de cette épidémie. La troisième épidémie de choléra qui nous concerne (la quatrième pandémie mondiale) commença également sur les rives du Gange, en 1863. Elle se propagea en suivant les voies commerciales maritimes et atteignit la Belgique en 1866. Elle fut la plus meurtrière des trois, tuant 43.400 personnes en six mois (de mai à décembre), soit un décès pour 111 habitants.

- 31 | Notons que cette prise en charge de l’enfance par les hygiénistes et les médecins est, dans un premier temps, toute théorique (en tout cas pour la grande majorité de la population). Le Code civil de 1804, repris par le nouvel État, considère le père comme le chef unique et omnipotent de la famille. Estimant l’enfant suffisamment protégé par l’affection de son père, il n’y a aucun mécanisme de contrôle de la puissance paternelle. Les nombreuses enquêtes réalisées début du XIX^e montrent que la configuration des rapports internes à la classe ouvrière a sur l’enfant les conséquences les plus néfastes. Soit parce que les enfants sont produits en nombre inconsideré, soit parce qu’ils sont intégrés dans des formules de promiscuité qui nuisent à leur moralité, soit parce qu’ils sont exploités au travail par leurs parents et enfin, parce qu’ils sont presque toujours abandonnés à l’époque où ils auraient le plus besoin de surveillance (ce qui est considéré comme la base de toutes les perturbations de l’ordre social). Ces enquêtes restent cependant peu écoutées, freinées par le paradigme individualiste et volontariste des libéraux de l’époque et limitées par le principe de «liberté du père de famille». Tout au long du XIX^e siècle, cette situation persistera et le père, malgré les nombreuses critiques dont il deviendra l’objet, restera seul souverain dans sa famille. Nous verrons que pour passer outre cette toute-puissance paternelle et faire pénétrer la discipline au sein de la famille, ce sont les mères qui serviront de point d’appui (notamment par la reprise et l’amplification de l’alliance que les femmes bourgeoises avaient conclue avec les médecins de famille).

siècle, contrairement à nombre de ses contemporains, la limitation du travail des enfants et l'interdiction du travail de nuit ou dans des conditions dangereuses; la séparation des sexes dans les ateliers et l'imposition de normes d'hygiène; l'obligation scolaire; la création d'un enseignement industriel et agricole pour encourager les habitudes d'ordre, de prévoyance, de propreté, de tempérance; et, enfin, une justice de prévoyance, seul moyen de combattre efficacement le vagabondage, la mendicité, l'intempérance, le concubinage, la prostitution, les vices et les offenses de toute nature. Les idées de Ducpétiaux étant bien trop radicales pour les partisans du libéralisme doctrinal - notamment de par l'importance, pour ces derniers, du principe de «liberté du père de famille» -, il faudra presque un siècle pour qu'elles soient massivement appliquées dans le champ de la scolarité et de l'enfance.

Soulignons toutefois que Ducpétiaux leur donnera un premier champ d'application dans le domaine pénal et dans le domaine psychiatrique, à destination des marginalisés et des exclus de la société. Il profitera de son rôle d'inspecteur général des prisons et des établissements de bienfaisance pour tenter de fonder un double réseau d'institutions pénitentiaires et d'écoles de réforme basée sur une double distinction: entre enfant/adulte et entre enfant dangereux/en danger³². Séduit par le fonctionnement de Mettray, une colonie pénitentiaire française, l'enfant marginal n'est plus seulement enfermé, mais devient l'objet d'une éducation et/ou d'une moralisation au sein d'une organisation très hiérarchisée (qui va du Ministère de la Justice jusqu'aux Frères supérieurs en passant par un comité de surveillance, le directeur, l'aumônier et le médecin). Pour ce faire, ce sont les techniques disciplinaires ou «les grands schémas de la pédagogie» qui seront repris et une fois encore affinés: rien n'est laissé dans l'ombre: tout doit être minutieusement enregistré, comptabilisé, vérifié, contrôlé, qu'il s'agisse du fonctionnement matériel (bâtiments, nourriture, habillement, mobilier, ateliers, livres de la bibliothèque), de la santé physique (état sanitaire, alimentation, maladies, décès), mais surtout de la santé morale (discipline, récompenses, punitions, progrès individuels). Apparaissent des «techniciens du comportement», des «ingénieurs de la conduite», ou encore des «orthopédistes de l'individualité» pour fabriquer - par le contrôle constant du travail quotidien artisanal ou agricole, la direction des défilés, des exercices physiques, de la propreté, des rituels du lever et du coucher, etc. -, des corps à la fois dociles et capables. La société

32 Parmi ses principales préoccupations en ce domaine, notons la réforme des maisons d'aliénés et des dépôts de mendicité, l'amélioration du système relatif aux enfants trouvés, le développement des fermes hospices des Flandres, la création des colonies agricoles (selon l'exemple hollandais) et l'organisation des «écoles de réforme» pour jeunes vagabonds (instituées par la loi du 3 avril 1848), colonies pénitentiaires destinées à préserver les prisonniers les plus jeunes de l'influence des détenus plus âgés, afin de leur apprendre un métier.

se disciplinarise. Elle «éducativise», mais d'abord à partir de la gestion des marginaux³³. Ainsi, Ducpétiaux inaugure en Belgique ce que Dupont-Bouchat nomme «l'ère des pénitenciers, de la répression, de l'éducation et de la moralisation». Une ère qui s'étendra sur près d'un demi-siècle, de 1840 à 1890 (Dupont-Bouchat, 1995b).

4.2. Les libéraux et la question scolaire en Belgique au début du XIX^e

En attendant, au niveau scolaire, dans la Constitution libérale du nouvel État, le principe de liberté de l'enseignement est consacré dans l'article 17. Cependant ce principe engendre, dès le départ, une situation ambiguë, les catholiques et les libéraux ne percevant pas la liberté de l'enseignement de la même manière. Pour les catholiques, ce principe signifie que l'État ne doit jouer qu'un rôle subsidiaire dans l'enseignement, mais aussi dans l'assistance publique et dans d'autres domaines sociaux importants. Il constitue, pour eux, un moyen de rétablir et de renforcer l'influence de l'Église à tous les niveaux et d'abolir la politique de laïcisation engagée par Guillaume I^{er}. Pour les libéraux, au contraire, la liberté de l'enseignement signifie la création, via l'initiative publique, d'espaces réservés aux non-catholiques. Il s'agit de soustraire l'individu à l'emprise de l'Église, dont l'ingérence n'a plus lieu d'être dans la société civile (Deneckere, 2005: 31). Il faut instaurer une véritable indépendance du pouvoir civil, insuffisamment fondée, selon eux, lors des négociations constitutionnelles de 1830-1831 ou, tout au moins, incomplètement appliquée. Il convient, enfin, de renforcer le pouvoir de l'État contre celui de l'Église en appliquant une stricte séparation de l'Église et de l'État (Grootaers, 1998).

Pour calmer les tensions et répondre aux desiderata des deux parties, une première loi sur l'enseignement est votée en 1842. Elle permet au clergé de surveiller l'enseignement religieux et aux libéraux d'imposer à chaque commune l'entretien d'une école. Ce compromis semble, dans un premier temps, viable. (Comme nous le verrons, cette loi suscitera de nombreuses critiques, mais surtout dans la deuxième moitié du XIX^e siècle). À gauche comme à droite, il y a accord pour considérer que le jeune enfant doit trouver à l'école primaire, non seulement l'instruction, mais aussi l'éducation; et, pour tous, «la base de toute éducation, c'est le développement du sentiment religieux» (Gubin & Nandrin, 2005: 52). Ainsi, à l'exception de quelques communes où des signes de nervosité se manifestent, l'attitude libérale n'est majoritairement pas antireligieuse et

33 La surveillance, l'école, les ateliers et les travaux des champs sont sous la responsabilité du frère supérieur. L'aumônier et le médecin ont, quant à eux, un rôle très spécifique: la religion pour le premier et la santé pour le deuxième.

les tensions restent très localisées. C'est seulement quand les guerres scolaires éclateront (1879-1884 et 1950-1959) que ces tensions exploseront au grand jour, de façon «sanglante».

Quant à la question de l'instruction obligatoire au début du XIX^e siècle, contrairement aux revendications de Ducpétiaux, elle n'est que très peu débattue au niveau politique. Elle devient un objet de réflexions et de revendications à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle chez les jeunes libéraux progressistes qui, face à l'intransigeance des évêques et de Rome, ont durci leurs positions anti-cléricales et revendiquent notamment, comme vecteur d'émancipation sociale, une politique scolaire laïque et l'enseignement obligatoire (bien que leur priorité reste la démocratisation du système politique et que l'instruction obligatoire ne soit que leur 55^e proposition) (Grootaers, 1998:25). À l'instar de Ducpétiaux, dans une perspective paternaliste et assistancielle, ils cherchent à «relever» les classes inférieures en leur inculquant les qualités d'ordre, de propreté, d'économie et de prévoyance qui, aux dires des notables, «assurent le bonheur des familles laborieuses» (Grootaers, 1998:56). Les libéraux doctrinaires, quant à eux, s'opposent à l'obligation scolaire de manière presque unanime: ils accusent les radicaux de vouloir voler les enfants à leur propriétaire légitime, le père, en substituant l'État à celui-ci pour décréter ce qui est nécessaire au bien de l'enfant (Dupont-Bouchat, 1995). Ils leur reprochent également d'atteindre à la liberté des industriels, de nier les vertus moralisatrices du travail et l'importance de l'habitude qui permettent, pourtant, l'intégration rapide, le contrôle des adultes et l'apprentissage précoce. Enfin, ils soulignent les problèmes qu'une telle mesure susciterait au niveau de la concurrence étrangère ainsi que la perte de salaire qu'une telle obligation imposerait aux familles déjà démunies³⁴. Quant aux socialistes, partisans de la lutte des classes, bien que divisés sur l'obligation scolaire, la plupart³⁵ la voient comme un moyen de servitude du gouvernement bourgeois et un instrument de conservation (on verra que leurs positions changeront, fin du XIX^e siècle, notamment avec la création du POB). Ils revendiquent l'instruction gratuite et s'opposent à toute intervention étatique dans les institutions scolaires, l'État n'enseignant, que ce qui lui permet de se maintenir. Dans cette perspective, ils critiquent aussi les écoles d'adultes, les crèches, la construction d'habitations ouvrières et autres caisses d'épargne, qui ne sont selon une partie des socialistes du début de la deuxième moitié du XIX^e siècle, que des instruments pour prépa-

34 Pourtant, sur les sept réponses renvoyées au Grand Orient, toutes sont favorables à l'obligation (on verra toutefois qu'elle ne deviendra une de leur priorité qu'à la fin du XIX^e siècle) (Van Haecht, 1985: 50).

35 Pour Janson, la question du salaire passe avant la question de l'instruction (et l'obligation n'est qu'un maillon en plus du mouvement assistanciel). Ils font référence à Proudhon, qui s'oppose à l'instruction obligatoire car il redoute l'emprise de l'État sur la famille. Pour lui, c'est le travail des élèves qui doit payer leurs études.

rer la classe laborieuse à une servitude plus intelligente et plus maniable (Janson, 1869)³⁶. Ce n'est pas seulement l'obligation scolaire qui est alors critiquée, mais plus généralement, la logique de domination du mouvement assistanciel qui, en prétendant aider, assujettit. De l'autre côté de l'échiquier politique, de par ses rapports avec la question du travail des enfants, l'instruction obligatoire devient aussi un problème pour les milieux économiques (les industriels, les chefs d'entreprise, ainsi que les membres des chambres de commerce). À l'exception des économistes libéraux, plus proches des conceptions des libéraux progressistes, ils sont presque tous majoritairement opposés à toute réglementation et à toute intervention, que ce soit au niveau de l'État ou au niveau des familles. Mais bien qu'ils soient nombreux (et largement majoritaires) à s'opposer à l'instruction obligatoire des ouvriers, - l'éducation étant nécessaire pour gouverner -, tous sont en faveur de la création d'écoles non pas professionnelles, mais moralisatrices pour lutter contre le vagabondage, l'alcoolisme et la mauvaise tenue du ménage. L'utilité des écoles qui s'adressent aux enfants d'ouvriers est ainsi évaluée, par les milieux économiques et dirigeants, non pas en fonction des apprentissages - comme ce sera le cas à partir de la fin du XIX^e siècle -, mais en fonction des critères de comportement et de moralité des classes laborieuses. Il s'agit de cultiver leur docilité tout en leur imposant les comportements bourgeois (Alaluf, 1986:86-87)³⁷. Les milieux enseignants restent, quant à eux, très peu actifs dans ces débats pendant la première moitié du XIX^e siècle. La loi organique de l'enseignement primaire de 1842 plaçant l'enseignement sous la direction du clergé, l'instituteur est tenu à être un homme pieux, apolitique, en accord avec tout le monde, qui ne peut prendre de positions publiques. Il faut attendre le mouvement d'indépendance des jeunes libéraux par rapport aux organisations libérales classiques et l'émergence, dès 1856, de nouvelles associations, pour transformer ces perceptions de l'enseignant et pour qu'il puisse à nouveau intervenir sur la scène publique. (Son apolitisme continuera cependant à le caractériser jusqu'à la deuxième moitié du XX^e siècle). Enfin, dans les familles populaires, si l'on se réfère aux propos rapportés dans les enquêtes menées au début du XIX^e siècle, on sent poindre, en creux, de fortes réticences des familles à l'égard de l'institution scolaire: «loin de l'instruction, nous avons mangé du pain sans savoir lire et écrire, nos enfants feront de même», «le soleil se lève également pour l'ignorant et pour le savant», «nous ne voulons d'instruction à aucun prix», «nos enfants seront ce qu'ont été nos pères» (Ducpétiaux, 1838).

Ainsi durant une bonne partie du XIX^e siècle, les résistances à l'instruction obliga-

36 Voir les déclarations de Janson sur ces questions dans *L'étoile belge* et *Le peuple belge* du 17 octobre 1869.

37 Ce sont finalement leurs propositions qui s'imposeront au Parlement (en 1862, 1869 et 1878)

toire sont nombreuses: d'un côté, une grande partie des parents refuse de scolariser leurs enfants; de l'autre, les conseils municipaux et les industriels, de peur de manquer de bras, luttent également contre l'instruction, considérée comme un moyen de dégoûter les enfants des travaux manuels auxquels les destinait leur père. Seuls les jeunes libéraux, les «progressistes», revendiquent l'obligation.

4.3. États des lieux des institutions scolaires au début du XIX^e siècle

Sur le terrain, après 1830, au niveau des écoles primaires, c'est surtout l'Église qui, profitant des libertés constitutionnelles, est très active en matière d'enseignement. En 1840, plus de la moitié des écoles primaires lui appartiennent (2284 sur 5189) et l'enseignement secondaire est presque entièrement aux mains des collèges épiscopaux, de ses petits séminaires et des sept collèges fondés par les Jésuites. À partir de la loi de 1842 jusqu'à la fin des années 1870, le nombre d'écoles en Belgique augmente et la victoire législative des libéraux permet même une augmentation des écoles communales (de 43% à 76%). Dans ces écoles, autant dans les villes que dans les campagnes, malgré les revendications des hygiénistes et des libéraux, les problèmes d'hygiène et le manque de matériaux restent légion. Quant aux méthodes pédagogiques à employer, malgré les règlements et les menaces, les moyens de pression et les outils de contrôle sont tellement peu développés que les instituteurs continuent à faire à peu près à leur guise. Dans les écoles organisées pour l'instruction primaire des pauvres, par exemple, à l'exception des écoles catholiques organisées depuis longtemps selon des préceptes disciplinaires bien précis, on retrouve souvent le même type d'organisation: un homme seul pour une centaine d'enfants, bien souvent non formé, qui tente de donner quelques rudiments de lecture et d'écriture de manière autoritaire, dans une petite salle bondée et insalubre³⁸. De manière générale, l'ancienne école, faisant corps à la vie du village et suivant le rythme du travail saisonnier - en rapport inverse - continue de fonctionner malgré les tentatives de normalisation pour la faire correspondre au travail industriel. Et l'enseignant est considéré par beaucoup comme un artiste. La pédagogie est un art et une multiplicité de «méthodes» co-existent (notamment la «méthode

38 Si certains reprennent certains principes et certains dispositifs des écoles chrétiennes, on remarque, à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, une volonté de reprendre, pour toutes les écoles, la division entre l'éducation des filles et des garçons, mais également la division par âge, principes qui existaient dans les institutions catholiques depuis bien plus longtemps. Quant à l'émergence de la pédagogie, elle semble d'abord se retrouver dans les écoles catholiques qui reprennent les principes lasalliens et/ou des Jésuites, dans certaines écoles de la bourgeoisie qui se revendiquent de la méthode de Pestalozzi, ou encore dans certains jardins d'enfants qui prônent la méthode froebélienne. Nous verrons qu'il faut attendre la fondation de la Ligue de l'Enseignement (dans les années 1860) et, plus particulièrement, l'exemple de l'École modèle, pour qu'une nouvelle pédagogie libérale se construise et se diffuse dans le monde scolaire bruxellois.

mutuelle» et celle de l'«enseignement universel» de Joseph Jacotot)³⁹.

Au niveau de l'enseignement moyen, ce que l'aile laïque du parti libéral n'ose ou ne souhaite pas imposer pour l'enseignement primaire: la sécularisation, elle le revendique et l'obtient afin d'assurer la formation intellectuelle de la bourgeoisie, par d'autres établissements que les collèges catholiques (Van Haecht, 1985:46). Avec la loi de 1850, la mainmise de l'État est assurée sur les collèges et les écoles moyennes des communes, qui doivent recruter leurs professeurs parmi les diplômés des Écoles normales et faire valider leur programme d'étude, leurs manuels scolaires, leurs règlements intérieurs et leurs comptes pour recevoir des subventions (Grootaers, 1998:228-229). L'organisation matérielle et spatiale, quant à elle, reste relativement mystérieuse. Toutefois, selon Grootaers, malgré les vicissitudes, les changements de régime et une volonté modernisatrice, l'héritage des Jésuites s'est perpétué - via les collèges catholiques diocésains et congrégationnistes qui se maintiennent jusqu'au XIX^e siècle, mais aussi via les collèges organisés par les pouvoirs publics. Deux nouveautés sont tout de même à signaler depuis l'indépendance de la Belgique: premièrement, le dédoublement des humanités qui permet la création d'une section professionnelle (opposée aux humanités traditionnelles qui se veulent désintéressées). Deuxièmement, la création d'une nouvelle forme d'enseignement moyen de type court - deux transformations importantes pour comprendre le processus de démocratisation de l'enseignement qui se développe déjà fin du XIX^e siècle, mais qui s'imposera seulement après la Deuxième Guerre mondiale (Van Haecht, 1985). (Nous y reviendrons).

39 Bien qu'aujourd'hui, ces méthodes semblent être tombées dans l'oubli et impensables pour beaucoup de praticiens de l'éducation, ces deux méthodes se déploieront assez rapidement sur le territoire Belge au tournant du XIX^e et jusque dans les années 1840.

Libéralisme et éducation à partir de la 2^e ½ du XIX^e siècle - Les jeunes libéraux, la Ligue de l'Enseignement et la «forme scolaire» libérale:

Dans cette deuxième partie consacrée spécifiquement à la Belgique, nous analyserons l'émergence à partir de la 2^e ½ du XIX^e siècle d'une nouvelle gouvernamentalité éducative caractérisée par:

- La centralité de l'éducation et de l'instruction, des enfants et des femmes pour réformer la société et sauvegarder l'ordre social;
- Le danger de l'ignorance et la nécessité d'une gouvernamentalité scientifique;
- La disqualification de l'empirisme au nom des méthodes positives qui respectent la «nature» de l'enfant: il existe des lois organiques à respecter qui ne dépendent plus de l'habileté des enseignants mais des nouveaux savoirs psychologiques sur l'enfance;
- L'esquisse d'une disqualification de la philosophie par la biologie et la physiologie pour penser l'éducation, l'instruction et l'enfance: Apparition de LA MÉTHODE: celle produite scientifiquement, respectueuse des procédés de l'éducation dite naturelle de la première enfance;
- L'instituteur, nouveau pasteur libéral de l'enfant (qui doit remplacer le père de famille défaillant?) est progressivement dépossédé de ses savoirs. D'artiste, il devient technicien de l'apprentissage.

Étude de la 1^{re} application de cette pédagogie libérale: l'École Modèle de la Ligue (1875) et le développement d'une architecture scolaire scientifique qui respecte le développement «naturel» de l'enfant et permet un contrôle intérieur (self-governement); l'introduction de nouveaux dispositifs pédagogiques dont les examens individuels et les carnets de conduite qui rendent possible une nouvelle forme de discipline: prégnance de l'auto-éducation et permettent la production de normes «scientifiques» et «naturelles» qui vont s'imposer dans les écoles bruxelloises mais aussi alimenter le terreau de la psychologie et de la science de l'éducation.

La guerre scolaire de la fin du XIX^e siècle: une guerre de gouvernamentalité?

5. L'art libéral de gouverner et l'éducation de la 2^e ½ du XIX^e

Durant la première moitié du XIX^e siècle, la question de la réforme de l'enseignement fait couler beaucoup d'encre. Mais au niveau des pratiques, du côté libéral, les initiatives de grande ampleur sont rares (à l'exception du domaine de l'éducation des filles et des écoles des Gatti de Gamond)⁴⁰. C'est avec le mouvement d'indépendance des jeunes libéraux, en 1856, que les premières associations en faveur de l'instruction publique voient le jour. La plus connue à Bruxelles est la Ligue de l'Enseignement. Fondée par Charles Buls (un franc-maçon reconnu, compagnon et maître à la «Loge des Vrais Amis de l'Union et du Progrès réunis», qui deviendra par la suite bourgmestre de la ville de Bruxelles et membre de la Chambre des représentants), elle s'inspire de la société hollandaise, la «Maatschappij tot Nut van't Algemeen»⁴¹ et de l'ouvrage de Pierre Tempels⁴²: *L'instruction du peuple*. Composée majoritairement de titulaires de professions libérales, de négociants, d'industriels, de rentiers, d'hommes politiques, de fonctionnaires, de magistrats et de quelques enseignants (moins de 15% des membres), la Ligue est dirigée, à partir d'octobre 1866, par un Conseil général de 33 membres et l'exécution de son programme est confiée à des cercles locaux et à des commissions chargées d'étudier les problèmes les plus importants.⁴³

Comme Ducpétiaux, la Ligue défend l'éducation, véritable levier du progrès, le seul à même d'assurer le développement complet de tous les éléments sociaux (Les États-Unis, avec leur solidarité de classe sont alors érigés, à de nombreuses reprises, en exemple⁴⁴). Plus concrètement, l'association se donne comme objectifs: la propagation et le perfectionnement de l'éducation et de l'instruction en Belgique; la révision des lois dans ce qu'elles ont de contraire à la liberté de conscience et à l'égalité des citoyens; l'étude des questions relatives à l'instruction et à l'éducation; l'amélioration de la position sociale des instituteurs; le

40 Voir (Roland, 2018)

41 Fondée à la fin du XVIII^e siècle et à la base du haut degré de développement de l'enseignement primaire hollandais.

42 Magistrat belge laïque et franc-maçon.

43 Trois grands groupes de thèmes font l'objet de leurs revendications: le progrès par la science, la laïcité et la liberté de pensée et enfin, l'ordre, le travail et l'instruction. Ces sociétés libérales de la classe aisée propagent des valeurs bourgeoises liées au bien-être individuel, la nécessité du relèvement moral et intellectuel et l'importance de l'intégration dans l'ordre social (De Vroede, 1973).

44 «En Europe, bien que l'instituteur nous attende depuis le XVI^e, la foi nous manque en la puissance émancipatrice de l'enseignement. Alors qu'aux États-Unis, l'émancipation passe par l'enseignement: l'instruction du peuple est importante, les livres et les journaux sont partout et les femmes sont respectées: elles peuvent voyager seules sans crainte et sont considérées comme la compagne de l'homme, celle qui le comprend, partage ses travaux. L'âme de la famille, le bon génie du foyer, leur rôle comme premières institutrices des enfants est largement reconnu» (*Bulletins de la Ligue*, 1865-1866, n°5: 79-83). Voir également *Bulletin de la Ligue* 1870-1871 n°2.

développement de l'instruction des filles; l'établissement de bibliothèques, de cours publics et d'écoles d'adultes; et, enfin, la rédaction et la diffusion de publications relatives à l'instruction et à l'éducation.

Pour réaliser ses objectifs, son action est double: des rapports et des enquêtes scientifiques sont menés sur un ensemble de questions relatives à l'instruction, d'une part, et des actions pédagogiques sont organisées, de l'autre, pour atteindre un vaste public et combler les lacunes de l'enseignement primaire (Van Haecht, 1985:51). Il ne s'agit plus seulement de penser le dispositif a priori, comme dans les institutions disciplinaires, mais de l'étudier, de l'expérimenter, de le pratiquer pour, ensuite, pouvoir le diffuser à l'ensemble de la population - les différents processus devant se renforcer les uns les autres.

5.1. La pédagogie libérale: Tempels et la Ligue de l'Enseignement

Au niveau des discours sur l'éducation, dans l'historiographie pédagogique belge de la fin du XIX^e siècle, on considère qu'il existe un avant et un après la parution de *L'instruction du peuple* de Pierre Tempels⁴⁵. Avec cet ouvrage et son programme détaillé, appliqué ensuite par la Ligue, le mouvement d'écriture est lancé ainsi qu'un mouvement pédagogique libéral qui n'auront de cesse de se développer, tout au long du XIX^e et du XX^e siècle, autour de la Ligue de l'Enseignement.

À l'instar de Ducpétiaux, la perspective de Tempels et de la Ligue est réformiste⁴⁶. Même si, par opposition au libéralisme conservateur, de nombreux articles des *Bulletins de la Ligue* affirment des idées qui tendent à une certaine égalité sociale, ils n'entendent pas lutter pour le socialisme. *A contrario*, comme Ducpétiaux, ils

45 Au moment où paraît l'ouvrage de Tempels sur l'instruction du peuple, d'autres livres et articles relatifs à l'instruction populaire sont également écrits, notamment celui d'Agathon de Potter: *De l'instruction obligatoire comme remède aux maux sociaux. Mémoire soumis à l'examen de l'Académie royale de Belgique* (avec les rapports de Ducpétiaux et Paul Devaux); celui de J.M.G. Funck, *De l'enseignement primaire obligatoire en Belgique* (Brussel, 1858); de E.L.V. de Laveleye (1822-1892), *De l'enseignement obligatoire* (Brussel, 1859), *Quelques mots sur l'enseignement primaire obligatoire* (Brussel, 1859); de V. Guibert (1827-1866), *De l'instruction primaire obligatoire au point de vue de l'hygiène et de la moralité des classes pauvres* (Leuven, 1859); de G. Tiberghien, *De l'instruction obligatoire*, *Revue trimestrielle*, VI, II, XXII (1859) 267-304; III, XXIII (1859) 239-259; IV, XXIV (1859) 304-340; VII, I, XXV (1860) 255-272, *Over het verplichtend onderwijs, 1861*, *Des moyens d'étendre l'enseignement primaire* (Antwerpen, 1865); E. de Laveleye, *De l'instruction du peuple aux dix-neuvième siècle*. III. *L'instruction obligatoire et les moyens d'application*, *Revue des deux mondes*, XXXVI, 2^{de} r., IXVII (1866) 977-1012; A. Adnet, *L'instruction du peuple. Le mal et le remède* (Brussel, 1866), etc.

46 Le mouvement économique de leur époque n'est pas remis en question, au contraire. Pour la Ligue, la nouvelle alliance entre l'industrie, la science et l'art nous mène directement vers le progrès et une augmentation générale du bien-être, liée à l'amélioration intellectuelle et matérielle de l'humanité. Inscrit dans la gouvernamentalité libérale, il s'agit de laisser faire le développement de la Nature et intervenir là seulement où le libéralisme risque de s'inverser en son contraire.

cherchent avant tout à sauvegarder l'ordre social et à éviter toute remise en question radicale de la société. Comme pour lui, c'est l'ignorant, comparé à l'enfant, qui est ce qui menace la société moderne: «la foule inconsciente est l'agent naturel du fanatisme et du pouvoir absolu» (Tempels, 1883: 6). Pour Tempels, avec la civilisation moderne, les conditions de vie ont changé, les rapports se sont multipliés et se sont complexifiés, la population a augmenté, les besoins se sont accrus et les nécessités de la production se sont imposées. Face à ces transformations, l'individu est en danger: en retirant ses tutelles, en supprimant ses maîtres, ses seigneurs et un État absorbant les individus, la société moderne a également enlevé à l'individu moderne ses visières sociales. Quand les grandes commotions sociales ont donné au peuple les attributs de la souveraineté, il n'y était pas préparé et un énorme fossé s'est creusé entre les devoirs imposés à la Nation et les forces en présence pour les remplir. «L'ignorance est là comme une borne vivante et sans son renversement, la liberté n'a plus de progrès à faire» (Tempels, 1865: 7)⁴⁷. Ce qu'il désire, c'est faire acquérir, aux citoyens, ces connaissances nécessaires de la société pour que la limitation du pouvoir ne soit plus une question de droit, mais une évidence scientifique. Et, pour ce faire, Tempels prône une révolution, dont la révolution politique n'a été qu'une mesure préalable: celle de la philosophie et de l'économie, des idées communes et des rapports sociaux, «la seule grande dans le progrès de l'humanité» (p. 8).

«L'homme en un siècle a rassemblé sur les phénomènes dont toute sa vie il doit subir les influences, plus de notions précises et exactes et scientifiques coordonnées que n'en avaient collectionnées, pendant des milliers d'années, les innombrables générations qui nous ont précédées». Laisser plus longtemps ces conquêtes inaccessibles à la masse est un crime de lèse-société. «Les idées ont besoin d'être jetées de haut, mais quelle est leur influence si elles n'ondulent pas dans la masse? Notre progrès à nous est dans la généralisation des idées qui sont encore le partage du petit nombre» (Bulletin de la Ligue, 1975-1976 n°1: 1-2). C'est désormais la société tout entière qui doit progresser. L'élan à la fois philanthropique, politique et économique n'est plus celui d'une vaste opération de mise à l'écart. Bien au contraire, la préoccupation essentielle est de ne laisser personne en arrière de cette formidable marche vers la civilisation que représente, pour les milieux bourgeois, le progrès scientifique, technique et pédagogique⁴⁸. Comme le souhaite Tempels: «après avoir fait la première constitution garantissant le droit individuel contre l'État, la Belgique aura peut-être la gloire d'être la première à introduire pratiquement l'intelligence comme gardienne de la liberté, comme mesure non de droit, mais de l'exercice du droit» (Tempels, 1883: 6-7).

47 L'éducation est une question de vie ou de mort. Car l'ignorance nous appelle, nous presse, nous arrête, nous pousse de partout. L'opinion publique est prête, les enfants remplissent les écoles.

48 Voir Ruchat, 2013: 13.

Pour permettre cette révolution sociale, l'instruction et l'éducation du peuple sont vues comme les seuls remèdes pour éviter à l'individu de rester «rivé comme l'escale au dernier échelon de la hiérarchie sociale». L'instruction populaire est, chez Tempels et les membres de la Ligue, le seul moyen de sauver la société: la «condition essentielle du progrès moral et matériel des peuples», le seul lieu pour donner à l'homme du peuple «la moralité qui lui permettra de briser le joug de l'abjection et de la misère qui s'appesantit sur lui»⁴⁹. L'instruction a une action considérable sur le bien-être, elle forme des corps plus sains et plus beaux, des esprits plus lucides et des sentiments plus purs; elle amène l'hygiène et la vie dans de nombreux domaines (la propreté du corps, de la maison et dans le choix de la nourriture), elle permet de lutter contre l'ivrognerie et l'indigence. Enfin, l'ouvrier instruit est vu comme plus actif, plus soigneux et plus intelligent dans l'exécution de ses tâches. Nécessaire pour la prospérité publique et l'indépendance de la nation, en enseignant le devoir, elle prévient le crime et en enseignant le travail, elle prévient la misère. Au nom de la prospérité nationale, elle est décrite comme plus puissante que la justice et plus féconde que la charité (Bulletin de la Ligue 1871-1872 n°1: 16). Bref, elle devient la formule magique qui permet de régler tout ce qui menace l'ordre social et qui permet d'éluder une interpellation politique de l'État, en la renvoyant vers le rôle de la famille, renforcée et autonomisée par l'apprentissage des bonnes mœurs domestiques, dont l'épargne constitue le nœud névralgique.

Pour imposer l'obligation, Tempels ne recommande pas la répression, mais une sanction qui doit se trouver dans l'ensemble de l'économie des lois: l'impossibilité pour l'ignorant d'accéder à la majorité. Le mineur ne doit plus l'être seulement à cause de son âge, mais, d'abord, par son niveau d'instruction. Il faut que l'ignorant devienne le *paria* de la loi (l'étant déjà pour la société moderne) (Tempels, 1865). Ce faisant, Tempels et la Ligue inaugurent quelque chose de nouveau en Belgique. Ils font de l'apprentissage scolaire le passage obligé, la norme, pour déterminer le fondement de l'organisation politique et sociale d'une société. La liberté existe, mais elle s'apprend, et ce, seulement au sein de l'institution scolaire. Ainsi, si c'est la question de l'instruction primaire qu'il s'agit avant tout de réformer (la grande question industrielle et politique, celle concernant les pauvres), c'est toute la société qu'il s'agit de rendre meilleure: amélioration des individus, de la «race», tout cela est une seule et même chose pour les réformateurs libéraux. On retrouve la même nécessité que chez Ducpétiaux d'«améliorer» l'homme, aussi bien sur le plan physique que moral et intellectuel, mais aussi la nécessité de former les individus pour qu'ils correspondent au mieux à leur future fonction. L'éducation

⁴⁹ Voir, notamment, le Bulletin de la Ligue (I) 1871-1872: 1-10.

doit former un nouvel homme qui s'adapte et qui respecte au mieux l'ordre social établi. Dans cette perspective de civilisation, il s'agit, comme dans la philanthropie assistancielle, de prendre appui dans un premier temps sur la femme et l'enfant. À cet égard, il faut remarquer que, si l'éducation des femmes fait couler beaucoup d'encre, la question de l'instruction des pères n'est jamais abordée⁵⁰ ou alors de manière indirecte, lorsqu'il s'agit de présenter le nouvel instituteur dont la profession est désormais présentée comme une mission, une fonction sociale, un reflet, une émanation de cette haute dignité confiée au père de famille par la Providence, la nature et les lois. En retour le rôle de l'instituteur change. Il ne doit plus se limiter à transmettre des connaissances. Ses services étant d'abord liés à l'intérêt des mœurs, il doit contribuer au bonheur des hommes, pourvoir aux besoins de l'esprit et du cœur, être le messager de la raison et de la vertu, introduire l'enfance dans les sentiers de la science et du bien. Nouveau pasteur de la société industrielle, une même question vient poindre, de plus en plus présente, dans les articles de la Ligue: étant entendu que la société apporte tous les jours des restrictions non contestées à certaines de nos libertés, pourquoi la société n'aurait-elle pas le droit de se substituer, pour sa propre sécurité, aux pères qui méconnaissent leurs devoirs? Cette question, de même que son corollaire, l'instruction obligatoire, suscitent alors de nombreux débats, mais encore de nombreuses résistances.

Par contre, bien que beaucoup s'opposent encore à la remise en question de la souveraineté paternelle, tous sont pour l'immiscion dans les familles populaires. Non pas à partir du père, mais d'une normalisation et d'une naturalisation du rôle de la femme et ce, via l'éducation des filles. Si, désormais, l'école doit former l'homme des milieux populaires pour qu'il corresponde aux diverses carrières qui lui sont destinées, pour les femmes il n'en existe qu'une seule: diriger leur maison, soigner leurs enfants, maintenir au foyer un niveau moral supérieur. Devenue, avec l'école, la seule garante de l'éducation des enfants, elle est «celle qui, en gravant la morale dans les cœurs et non plus dans les têtes, peut le mieux concourir à produire des âmes libres, courageuses et dignes d'un pays de liberté». Considéré comme «une atteinte à la famille et à la société dont elle est le fondement», le travail des femmes comme celui des enfants est donc l'objet de nombreuses critiques: il déchoit la femme de ses nobles fonctions, anéantit les liens familiaux, provoque l'ivrognerie du mari, la mortalité précoce des enfants et la débilité morale, intellectuelle et physique des survivants (Bulletin de la Ligue, 1866-1867 n°2: 94-95)⁵¹. On retrouve alors de nombreuses valeurs et

50 À plusieurs reprises, on présente l'instituteur comme celui qui doit prendre la place du père de famille. On insiste sur l'importance de la femme et de l'école pour l'éducation des enfants du peuple, mais on ne parle jamais du rôle du père de famille, si ce n'est de la nécessité de repenser sa «liberté».

51 Voir notamment Bulletin n°4, 1866-1867: 78-92; Dwellhauwers, V. «Fondation d'une école moyenne de

pratiques qui étaient défendues par les femmes bourgeoises et les médecins de famille depuis le XVII^e siècle. On voit également l'apparition d'articles, surtout ceux concernant les mères, où la population commence à être pensée comme espèce: «L'organisation physique de la mère faisant celle de la race», il faut «faire croître le germe individuel dans un milieu sain et fortifiant dont l'instruction n'est qu'un élément constitutif». Il s'agit de les éduquer, c'est-à-dire de permettre le développement entier de leur être, aussi bien au niveau moral que physique et intellectuel pour qu'elles apprennent à tenir leur place⁵².

La science était déjà revendiquée par Ducpétiaux pour penser les réformes politiques et sociales. Les jeunes libéraux de la deuxième moitié du XIX^e siècle, afin de ne plus jamais se laisser guider par des préjugés ou des opinions politiques, défendent le remplacement de l'empirisme par une méthode d'investigation positive. Ce qu'ils défendent, ce sont désormais, des lois positives, des lois organiques qui mènent inexorablement vers le progrès⁵³ et permettent de ne plus se rattacher à des systèmes philosophiques, mais à des principes qui, par essence, excluent toute idée d'exception. Ainsi, *a contrario* des philanthropes du début du siècle, qui déploraient l'ignorance des instituteurs, mais n'imposaient pas une bonne manière d'enseigner, commence à poindre l'idée qu'il n'existe qu'une méthode: celle produite scientifiquement, respectueuse des procédés de l'éducation spontanée de la première enfance. Il s'agit désormais, de théoriser et d'enseigner des méthodes qui ne dépendent plus de l'habileté des agents, mais qui respectent l'enfant, pris du côté de son être naturel, régi par un certain nombre de lois (Tempels, 1861). La psychologie devient un passage obligé pour penser l'enfant et son éducation. D'artiste, l'enseignant devient technicien.

filles à Liège», Bulletin de la Ligue 1866-1867 n°5: 1-21.

- 52 La Ligue fonde, en collaboration avec la philanthropie privée, des cours supérieurs pour dames, en 1878. Comme dans l'école d'Isabelle Gatti de Gamond, l'objectif est d'apprendre, aux futures femmes, les notions indispensables à la direction de leur ménage, les prescriptions de l'hygiène qui pourraient les guider dans les soins à donner à leurs enfants et les principes pédagogiques les plus élémentaires. Le programme proposé par Buls se compose de trois formes d'enseignement: Premièrement, les cours «pour fournir les connaissances les plus nécessaires à la mère de famille et à la femme de ménage», c'est à dire celles qui doivent lui permettre de diriger sa maison avec ordre et économie, de la rendre saine et agréable, sans dépenses exagérées, mais aussi de veiller à la santé de ses enfants, de les diriger dans leur développement physique, de les guider dans leur développement intellectuel et de les préparer avec fruit à suivre les enseignements de l'école: économie domestique, hygiène, pédagogie. Deuxièmement, les connaissances scientifiques, pour que les femmes ne vivent pas de divorce intellectuel avec leurs époux. Il faut donc qu'elles aient des notions précises de zoologie, de botanique, de chimie, de physique, d'astronomie, de géographie physique, d'histoire de Belgique et d'histoire des civilisations. Enfin, elles ont besoin de connaissances qui peuvent servir à orner l'esprit, à fournir des sujets intéressants à la conversation (l'histoire de la libération française, le néerlandais, l'allemand, l'anglais, l'italien, la musique, l'art). (Bulletin de la Ligue 78-79 n°2: 105-113)
- 53 C'est l'observation - qui a détruit la fiction d'un Dieu et a signé l'entrée dans les principes du libre arbitre - qui est mise à l'honneur.

Si c'est la psychologie philosophique qui sert d'abord de référence (1860-70), très vite, elle s'estompe pour faire place aux médecins, aux psychologues, aux physiologues et aux naturalistes. Pour un nombre de plus en plus important de libéraux (surtout fin du XIX^e), ce sont les lois de la biologie générale et de la physiologie humaine qui doivent être à la base de toute méthode d'éducation: de la même manière que l'embryon humain a passé successivement par tous les degrés de l'animalité, il faut que l'enfant suive à son tour la même route que l'humanité a parcourue dans son développement. Éducation et civilisation deviennent synonymes. Pour les partisans de cette approche psychophysiologique qui comme nous le verrons, deviendra dominante au début du XX^e, l'adaptation deviendra le mot d'ordre et la catégorie de l'enfance, biologisée et naturalisée, permettra alors un renforcement du processus pédagogique, car les méthodes, qui devront s'adapter à cette nouvelle nature de l'enfant, acquerront un nouveau statut de vérité.

Au nom de cette nécessité biologique, de nombreuses pratiques pédagogiques disciplinaires et issues de la pastoralité chrétienne seront dépolitisées et naturalisées: la classification des élèves en fonction de leurs niveaux, leur exclusion du monde adulte, la progressivité des apprentissages en fonction de leur stade de développement ou encore la nécessité d'un guide qui identifie leurs capacités et qui les répartit selon leur niveau. Enfin, si tout au long du XIX^e siècle, la question de l'intelligence semblait toujours directement liée à la question de l'instruction: on était ignorant parce que dépourvu d'instruction, de savoir (dictionnaire historique, p. 1677), dans la perspective psychophysiologique, l'homme deviendra inégal par nature. La question de l'égalité des intelligences ne sera plus un objectif à atteindre. Au contraire, il s'agira de respecter une sorte de hiérarchisation naturelle des intelligences tout en respectant une sorte d'égalité des études et des professions. Nous y reviendrons.

5.2. L'École Modèle et la gouvernementalité libérale

En attendant, grâce au militantisme des cercles locaux qui organisent l'éducation des adultes par des conférences, des cours et le financement de bibliothèques publiques, l'action de la Ligue de l'Enseignement se développe et elle comprend rapidement jusqu'à 3000 membres. Après plusieurs tentatives de réformes législatives qui n'aboutissent pas, la Ligue met sur pied une école modèle pour expérimenter ses nouvelles théories.

Une nouvelle architecture scolaire est élaborée «scientifiquement» qui servira de modèle à de nombreuses écoles bruxelloises à partir de la fin du XIX^e siècle, non plus pour montrer la puissance de l'institution, mais pour laisser place à tout ce qui peut être la mécanique naturelle des comportements. Dorénavant, éduquer et s'éduquer deviennent inséparables. «La consolidation de pratiques

d'auto-régulation des individus rend possible le démantèlement de toute une série de prescriptions et de prohibitions minutieuses concernant les conduites personnelles». L'art libéral pénètre la gouvernementalité scolaire et se retrouve désormais non plus seulement au niveau des grands principes constitutionnels, mais au sein même des dispositifs d'éducationnalisation.

Pour ce faire les examens individuels et le carnet de conduite que l'élève doit remettre à ses parents sont deux nouvelles techniques centrales dans l'École Modèle qui seront nécessaires à la constitution d'une science de l'éducation: avec l'appareil d'écriture qui les accompagne, ils permettent l'analyse individuelle de chaque élève, mais surtout, l'établissement de moyennes et de normes qui serviront dans tous les établissements scolaires. Comme l'avait déjà montré Foucault dans «Surveiller et punir», l'âge de l'école «examinatoire» marque le début d'une pédagogie qui fonctionne comme science.

L'École Modèle devient un laboratoire pour l'expérimentation des nouvelles pratiques libérales, la formation des enseignants ou même pour la constitution d'une nouvelle législation scolaire. Et c'est au départ des pratiques et des examens documentaires qui se dérouleront en son sein qu'une multiplicité de normes scientifique sur l'enfance, considérées comme naturelles s'imposeront dans les écoles bruxelloises. Elles alimenteront en retour le terreau de la psychologie du développement, de la pédiatrie, des sciences de l'éducation de la fin du XIX^e siècle avant d'être reprises par les médecins et les psychologues qui continueront le travail, mais cette fois-ci à partir des écoles pour enfants anormaux. (Nous y reviendrons).

5.3. La guerre scolaire des années 1880: une guerre de gouvernementalité?

Dans un premier temps, l'expérience de l'École Modèle et l'émergence de ses nouvelles théories pédagogiques sont localisées. Mais lorsque les libéraux reviennent au pouvoir, en 1878, le Ministre de l'Instruction publique, Pierre Van Humbeeck, membre du Conseil général de la Ligue, se base sur le programme et les méthodes de l'École expérimentale de la Ligue pour réorganiser l'enseignement (il s'agit de la loi de 1879). Ce qui avait cours dans une petite institution commence à se diffuser à l'ensemble de la société bruxelloise. L'année 1879 est ainsi décrite par Sluys, directeur de l'École Modèle, comme une date importante: celle «de l'adoption de la pédagogie nouvelle, intuitive-active dans les écoles publiques en Belgique», et de l'émergence d'une école neutre où l'observation et l'expérimentation constituent le cœur des leçons (Sluys, 1939:91-93). En outre, bien que la loi de 1842 abordait déjà la question de la professionnalisation des enseignants, au milieu du XIX^e siècle, de nombreux enseignants restaient formés «sur le tas» (Grootaers, 1998:

171). À l'exception des établissements d'État de Lierre et de Nivelles, c'étaient les établissements libres qui s'occupaient majoritairement de la formation des instituteurs⁵⁴. La loi de 1879 est, à cet égard, une étape conséquente: c'est désormais à l'État d'assurer lui-même la formation des enseignants (p. 171).

Bien que les racines de la guerre scolaire soient à retrouver dans la Belgique révolutionnaire de 1830, dans la fracture idéologique qui opposa les partisans d'une société fondée sur l'Église et la religion et ceux d'une vie publique laïcisée, ces tensions se trouveront exacerbées au début des années 1870. Car si, dès 1846, les libéraux prennent position contre la loi de 1842, les doctrinaires sont conciliants quant à la religion et son rôle dans la société. C'est seulement quand les radicaux gagnent en importance au sein du parti libéral et que des associations comme la Ligue de l'Enseignement refusent le rôle du prêtre «à titre d'autorité», qu'une nouvelle législation s'esquisse, dans les années 1879-1880. Du côté des catholiques, avec leur arrivée au pouvoir en 1870 et leur politique modérée et conciliatrice (la continuité de leur programme économique et le peu d'importance qu'ils accordent aux relations tendues entre l'Église et l'État), les dissensions internes n'ont cessé de s'aggraver. En réaction à cette politique laxiste, l'encyclique *Quante Cura* (1864) et le *Syllabus* de Pie IX condamnent radicalement la laïcisation et les libertés. Cette prise de position provoque, dans les années 1870, dans l'ensemble de l'Europe catholique, une position violemment antilibérale (Deneckere, 2005:33). Ainsi, quand les libéraux gagnent les élections en 1878, les tensions sont à leur point culminant. L'épiscopat incite ses enseignants à se rebeller, les prêtres sont appelés à refuser d'absoudre les partisans de l'école laïque et font réciter à leurs fidèles cette nouvelle supplication: «Des écoles sans Dieu et des instituteurs sans foi, délivrez-nous, Seigneur!» (Sluys, 1939: 33). Les menaces spirituelles ne suffisant pas, le clergé a ensuite recours à des sanctions matérielles: les commerçants sont sommés de refuser la vente de vivres aux instituteurs restés à leur poste et aux parents continuant à envoyer leurs enfants dans ces écoles sans Dieu. Enfin, les chefs d'entreprise, les employeurs, les propriétaires sont appelés à renvoyer et à chasser les familles qui ne retireraient pas leurs enfants des écoles communales (p.94).

La déconfiture électorale des libéraux ne met toutefois pas fin à la guerre scolaire. Elle est réalimentée quand le ministre de l'Intérieur V. Jacobs introduit son nouveau projet de loi catholique, le 23 juillet 1884. Il rétablit l'autonomie communale en matière d'enseignement primaire, la possibilité pour les écoles libres de

54 Le gouvernement adoptait les sept écoles normales diocésaines pour jeunes gens créées dans la seconde moitié des années 1830. Du côté des institutrices, en 1848, le gouvernement adoptait dix établissements libres (Grootaers, 1998: 171).

faire partie de l'enseignement communal, la suppression du diplôme officiel pour enseigner et la réintroduction de l'enseignement de la religion dans les écoles primaires (tout en laissant la possibilité aux parents de s'y opposer). De peur de la révolte qu'une telle loi peut susciter, le gouvernement catholique prend des mesures de maintien de l'ordre que jusque-là, les gouvernements précédents n'avaient pas osé prendre: l'armée est réquisitionnée et impliquée dans le conflit⁵⁵. Alors que les premières manifestations se passent dans le calme, la manifestation catholique du 7 septembre 1884 suscite de nombreux affrontements et c'est désormais la peur qui règne dans le camp des catholiques. Conjointement, la victoire des libéraux aux élections communales, dans les grandes villes, honore électoralement la résistance extra-parlementaire contre la loi scolaire. C'est pourquoi, pour calmer les esprits et de peur que l'opinion publique libérale ne se retourne contre le gouvernement, Léopold II révoque Jacobs et Woeste, les deux ministres catholiques qui personnifiaient la loi scolaire catholique. Cette révocation entraîne la démission du gouvernement tout entier. La situation reste tendue jusqu'à la phase finale du processus de décision politique, c'est-à-dire la ratification de la loi par le Roi, le 20 septembre 1884 (Deneckere, 2005).

La loi a pour conséquence la destruction de 801 écoles primaires, de 228 écoles gardiennes et de 1500 écoles d'adultes. 1047 instituteurs et institutrices sont mis en disposition (Sluys, 1939:115) et les Écoles normales d'État sont tout simplement supprimées (p.116)⁵⁶. Face à la suppression de la section normale de l'État à Bruxelles, le conseil communal de Bruxelles vote la fondation de deux Écoles normales communales (l'une pour institutrices et l'autre pour instituteurs). Un Denier des instituteurs est organisé en collaboration avec la Fédération générale des instituteurs et la Ligue de l'Enseignement. De même, un «Comité de consultation et de défense», «pour sortir de la misère noire» est fondé par les nombreux membres du personnel enseignant dont on avait supprimé les écoles (Sluys, 1939:117). Enfin, un vaste mouvement de propagande est organisé par différentes associations, dont la Ligue, pour dénoncer les attaques de l'Église face à la loi de 1879.

55 En réaction, les libéraux tentent de s'y opposer sur deux terrains: ils écrivent une pétition des conseillers communaux libéraux et organisent une manifestation à Bruxelles. Mais alors que jusque-là, la manifestation était l'arme des libéraux, les catholiques décident de ne pas se laisser impressionner: pour chaque manifestation libérale, une manifestation catholique de soutien au gouvernement se doit d'être organisée.

56 Les Frères proposent à Sluys, lors du congrès international d'hygiène et d'éducation de Londres, de venir travailler pour eux s'il accepte la cléricisation des écoles publiques. Ce qu'il refuse. Mais ce qui permet toutefois de montrer l'intérêt des catholiques, fin du XIX^e siècle, pour les propositions pédagogiques libérales et scientifiques de Sluys (Sluys, 1939: 110).

Avant d'analyser les transformations dans la gouvernamentalité libérale belge à partir des années 1880, et de montrer les effets de la nouvelle forme de discursivité qui s'élabore dans l'École Modèle (autour de Sluys et de la Ligue de l'Enseignement) revenons brièvement sur ce que nous venons de présenter: nous avons montré comment les congrégations religieuses, de même que les libéraux, mettent sur pied un ensemble d'institutions, mais aussi des lois et des règlements qui normalisent et renforcent les méthodes et processus de disciplinarisation déjà analysés du XVI^e au XVIII^e siècle. Ce mouvement éducatif apparaît également hors du cadre scolaire, notamment avec Ducpétiaux: l'enfance en danger et l'enfance dangereuse, de même qu'une certaine partie des aliénés, ne sont plus seulement enfermées, mais doivent être soumises à un processus de moralisation et d'éducation. Les marginaux ne sont pas les seuls concernés par cette entreprise de civilisation dans laquelle apparaît une amplification des techniques disciplinaires. À partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, les femmes sont également au centre de l'attention. Étant donné le droit du père des familles, c'est par l'éducation féminine que la disciplinarisation pourra pénétrer jusqu'à l'intérieur des pratiques familiales. Pour les familles bourgeoises libérales, les dispositifs disciplinaires se libéralisent: la gouvernamentalité libérale pénètre jusqu'au cœur des pratiques pédagogiques. Elle permet la construction de nouveaux savoirs, mais aussi d'une psychologie de l'enfant et du développement, qui participeront à l'émergence d'une nouvelle science de l'éducation. Nous assistons ainsi à «la progressive colonisation des pratiques sous la direction d'un contrôle éducatif qui signifie que les problèmes (issus) quotidiens non éducatifs sont définis en termes d'apprentissage, d'acquisition de compétences, de niveau à atteindre, de difficulté d'apprentissage, etc.» (Smeyers, 2009: 113). Mais, à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, ce processus d'éducationnalisation n'est plus seulement disciplinaire et régi par la gouvernamentalité qui s'était esquissée à partir du XVI^e siècle. La gouvernamentalité libérale s'introduit dans les écoles libérales réservées à une certaine élite et produit un ensemble de savoirs, non pas seulement pour les enfants de bourgeois mais pour tous.

Ainsi, pendant la deuxième moitié du XVIII^e et tout au long de la première moitié du XIX^e siècle, les libéraux avaient repris aux congrégations religieuses, leurs «grands schémas de la pédagogie» et leurs techniques disciplinaires (notamment celles des Jésuites et des Frères des écoles chrétiennes). Ils s'entendaient sur l'importance d'une école religieuse et ne protestaient dans le fond que sur l'ingérence de l'Église qui ne permettait pas une véritable indépendance du pouvoir civil. C'est avec l'arrivée des jeunes libéraux, les «progressistes», à la base de nombreuses associations libérales dont la Ligue de l'Enseignement, qu'une véritable «pédagogie libérale» s'esquisse. Bien que dans ses principes constitu-

tionnels la Belgique ait toujours été très libérale, c'est avec l'École Modèle créée par la Ligue qu'on voit apparaître une nouvelle forme de gouvernementalisation (d'éducationnalisation) libérale des enfants et l'émergence de nouveaux dispositifs au sein de l'institution scolaire⁵⁷. L'enseignant n'a plus à être cet homme pieux - qui, à de nombreux égards, fait penser au pasteur chrétien - il devient le nouveau pasteur de la société industrielle et du savoir positif. Les techniques disciplinaires se métamorphosent - elle sont de moins en moins massives et laissent place à une libéralisation et une scientification des espaces et des appareils pédagogiques, réglementaires ou comportementaux. Enfin, pour l'enfant bourgeois, il faut désormais aménager un milieu adapté - à son âge, son comportement, ses apprentissages - pour le «laissez-faire», l'observer, l'«expertiser» par des psychologues et non plus par des prêtres. Des nouveaux savoirs sur l'enfance et l'éducation se multiplient. Et pas seulement pour les enfants dont les parents auraient choisi une telle pédagogie. Mais pour tous les enfants, même ceux des catholiques réticents. La conjoncture est telle que la guerre scolaire semblait donc inévitable. Et pourtant, après avoir détruit un grand nombre d'écoles publiques, certains catholiques proposent à Sluys - figure centrale de l'École Modèle - de venir travailler pour eux. Il est évidemment impossible d'inférer une explication ou une tendance à partir de ce simple fait, mais si l'on connaît les discours pédagogiques qui s'élaboreront notamment à l'Université de Louvain dès le tournant du XX^e siècle, on peut émettre l'hypothèse que cette guerre de gouvernementalité de l'enfance porte peut-être moins sur les dispositifs pédagogiques libéraux (ou l'alternative «laissez-faire» vs discipline) - dans le sens, où l'on peut voir dans ces dispositifs libéraux une naturalisation, un affinement mais aussi une amplification des grands schémas de la pédagogie - que sur le type de pastorat, ou même peut-être plus exactement, sur l'appartenance du pasteur: libéral ou catholique, scientifique ou prêtre?

Car, même dans l'École Modèle, ce sont toujours les principes de la clôture, de la progressivité des apprentissages et d'un maître qui surveille les fautes et les progrès qui rythment le quotidien. Tout se passe comme si, dans une école comme l'École Modèle, l'art libéral de gouverner vient se brancher sur les institutions et les dispositifs disciplinaires non pas pour les faire disparaître, mais pour leur permettre de se multiplier tout en les rendant de moins en moins massifs. Les nouveaux dispositifs permettent alors au pouvoir disciplinaire d'avoir des effets jusqu'aux grains les plus fins de l'individualité - ce qui rend la coercition moins visible et beaucoup plus subtile mais qui permet aussi le «laissez-faire». (Nous y reviendrons).

57 Des nouveaux dispositifs qui pourraient avoir vu le jour à partir de la nouvelle alliance entre les femmes bourgeoises et les médecins au XVII^e siècle et qui se seraient dans un premier temps introduits autour du nouveau-né et de l'infans - celui qui ne sait pas parler. (Il y aurait donc peut-être un rapport entre éducationnalisation, médicalisation, infantilisation et art libéral de gouverner) .

La Belgique de la fin du XIX^e siècle, la Défense sociale et la biopolitique:

Dans cette troisième partie consacrée à la Belgique, nous étudierons d'abord les transformations économico-politico-sociales de la fin du XIX^e siècle: la crise économique et ses rapports avec l'émergence d'une nouvelle phase du capitalisme industriel (et plus particulièrement, la nécessité de former un nouveau type de travailleur); les crises politiques et sociales qui appellent l'élaboration d'une nouvelle forme de gouvernementalité pour «protéger» ou «défendre la société» qui se caractérise par:

- La protection, le contrôle des faibles et la répression des individus potentiellement dangereux;
- Un nouveau droit pénal autour de la philosophie de la "Défense sociale" de Prins dans laquelle l'enfant qui commet une infraction n'est plus considéré comme responsable de ses actes mais comme un malade que la société doit éduquer et/ou guérir;
- La prégnance de la question de l'éducabilité et de la dangerosité potentielle;
- La nécessité de tenir compte de l'hérédité et du milieu des individus pour "aménager des milieux" adaptés à chacun;
- Le principe productiviste du "right man at the right place";

Nous analyserons également les rapports entre cette nouvelle forme de gouvernementalité, le mouvement de «protection de l'enfance» du tournant du XX^e siècle, la réunion autour de la prévention du pôle assistanciel et du pôle hygiéniste de la philanthropie et leurs effets sur les rapports entre l'État, l'école et la famille (notamment par rapport à l'émergence de ce que l'on nomme «le social»).

Nous montrerons ensuite la médicalisation et la biologisation des discours de la Ligue de l'Enseignement au tournant du XX^e siècle: la prégnance d'une perspective bio-physio-psychologiste pour penser l'enfance, sa famille, son instruction et son éducation. Nous pointerons également des transformations épistémiques similaires à l'Université libre de Bruxelles:

- le passage d'une logique assistancielle à une logique économique et scientifique;
- la disqualification de la philosophie au profit des sciences naturelles et des théories productivistes;
- les nouvelles conceptualisations de l'enfance, de l'école, de l'instruction et de l'éducation promues par le corps médical en pleine mutation;
- la nécessité d'une nouvelle science de l'enfant et de l'éducation pour classer les enfants et les placer dans le milieu le plus «adapté», où ils seront le plus utiles.

Enfin, nous mettrons en rapport ces transformations épistémiques et cette nouvelle gouvernementalité pour «protéger la société» avec ce que Foucault nomme la «biopolitique»: le passage de la normation à la normalisation aussi bien pour la régulation de la population («omnes») qu'au niveau des mécanismes disciplinaires individualisants («singulatum»).

6. La Défense sociale: nouvelle rationalité gouvernementale fin du XIX^e siècle

À côté de la guerre scolaire, au niveau social et économique, les années 1880 correspondent en Belgique à la fin d'une période qualifiée de «prospérité inouïe» (Deneckere, 2005: 15). L'industrialisation capitaliste entre dans une nouvelle phase d'accumulation où de nouveaux besoins de rationalisation et de concentration se font ressentir. Le niveau de production n'étant pas à la hauteur des performances des nouvelles technologies, l'industrie demande un nouveau type de travailleur ainsi qu'une nouvelle organisation du travail (Coenen & al., 2005: 22). Alors que durant le début de la deuxième moitié du XIX^e siècle, la Belgique tournée vers l'exportation et en pleine expansion était la deuxième puissance industrielle après la Grande-Bretagne, de 1873 à 1895, l'économie belge connaît une phase de récession quand la surproduction impose de mettre un terme à cette croissance industrielle débridée. Les prix des matières premières s'effondrent, entraînant avec eux ceux des produits industriels. Pour tenter de maintenir leur position sur le marché et de sauvegarder leur marge bénéficiaire, les entreprises réduisent les coûts de production: elles diminuent les salaires et investissent dans la technologie pour épargner du travail. Le rythme des innovations technologiques comme l'électricité, les moteurs à explosion, les turbines à vapeur s'accélère. La rationalisation engendrée par la crise entraîne une concentration du capital et la formation de holdings et de sociétés anonymes, mieux armés contre la concurrence. Résulte, de toutes ces métamorphoses, un capitalisme plus organisé, accordant au capital financier un rôle dominant. En 1885, la crise économique atteint son sommet et le chômage touche une population de plus en plus importante (Deneckere, 2005: 15).

6.1. Les révoltes de 1886 et les premières interventions sociales

Cette crise économique et sociale entraîne la montée des mouvements ouvriers qui culmine au printemps 1886 avec des grèves qui débutent, à Liège, lors de la commémoration du quinzième anniversaire de la Commune de Paris. Elles s'étendent, dès le lendemain, aux quatre coins du bassin industriel liégeois: à Seraing, Flémalle et Jemeppe-sur-Meuse et jusqu'à Charleroi⁵⁸. La répression est sanglante⁵⁹. Mais cela ne semble plus suffire: «le sort des ouvriers doit faire plus particulièrement l'objet de la sollicitude des pouvoirs publics... Le problème

58 Viendront ensuite les grandes grèves accompagnées de lutte armée en 1887, la propagande par le fait de 1892, les grèves de masse de 1893 et de 1902, rapidement canalisées et orientées par les socialistes vers une revendication politique: le suffrage universel (Liebman, 1979).

59 L'incendie de 1886, en provoquant chez la classe possédante de la rage et de la frayeur, se solde par près de 24 morts et des centaines de condamnations (Liebman, 1979).

de l'amélioration du sort des ouvriers s'impose... plus que jamais à l'attention de tous (...) le moment semble venu d'étudier avec ensemble et méthode l'état de nos populations ouvrières et des industries qui les emploient, et d'examiner quelles sont les institutions à créer ou les mesures à prendre en vue d'améliorer la situation» (le 17 avril 1886, le «Moniteur» publie un rapport au Roi d'Auguste Beernaerts). Ainsi, tout en se gardant de donner l'impression de céder à la pression de la violence collective ou aux idées socialistes, le gouvernement met sur pied l'importante Commission d'enquête du travail de 1886⁶⁰. Fin du XIX^e siècle, avec la mise en cause de la légitimité de l'ordre social par ces mouvements de révolte, une nouvelle forme de gouvernance semble nécessaire pour élever les prolétaires plutôt que de s'exposer à tomber sous leurs coups⁶¹. La politique de ségrégation sociale et de non-intervention qui avait accompagné l'essor du capitalisme industriel réclamait désormais sa dîme dans les ghettos des grandes villes, où sévissaient les problèmes de logement, de délabrement, d'hygiène, avec son cortège d'épidémies (comme le choléra et la tuberculose)⁶². Ce que tous souhaitent ainsi, aussi bien socialistes que catholiques ou libéraux, c'est la disciplinarisation des «classes dangereuses». Cela se traduit par de nouvelles formes de maîtrise sociale: les classes populaires doivent être contrôlées et disciplinées, mais aussi mieux intégrées à un modèle de société auquel les hommes sont appelés à prendre une part politique plus active (les individus n'étant plus seulement producteurs, mais également consommateurs). Des mesures de «protection de la société», élaborées dès le début du XIX^e siècle, notamment avec Ducpétiaux, vont progressivement être mises en place pour protéger et contrôler les faibles, réprimer les individus considérés comme dangereux (Dupont-Bouchat, 1996) et acquérir une cohérence interne et une systématisme inédite grâce à une nouvelle philosophie qui se nourrit des nouvelles recherches de l'anthropologie criminelle en général et des théories de Lombroso⁶³ en particulier.

60 En recentrant les plaintes légitimes des ouvriers, ils espéraient pouvoir endiguer le socialisme (Deneckere, 2005: 60-61). Mais comme aucun représentant des prolétaires n'y siégeait, celle-ci fut fortement critiquée par les mouvements ouvriers. Le roi alors intervient pour affirmer publiquement que «la situation des classes laborieuses est hautement digne d'intérêt et ce sera le devoir de la législation de chercher, avec un surcroît de sollicitude, à l'améliorer. Peut-être a-t-on trop compté sur le seul effet des principes d'ailleurs si fécond de la liberté. Il est juste que la loi entoure d'une protection plus spéciale les faibles et les malheureux» (p. 61).

61 L'inventaire des initiatives législatives de la fin du XIX^e montre une coïncidence importante dans la volonté de calmer le peuple, de maintenir l'ordre, la sécurité et la paix par une philosophie pragmatique de défense sociale et l'introduction, sous la pression de mouvements ouvriers, des premières législations sociales.

62 Il n'était désormais plus possible d'attribuer tout cela à la démoralisation d'une masse «malade» et «dégénérée». La politique sociale d'antan, celle de la philanthropie et du paternalisme, ne pouvait plus guère être considérée que comme un palliatif et non comme un remède. La protestation sociale croissante menaçant l'ordre établi à partir de 1886, d'abord sauvage, puis canalisée par le mouvement ouvrier socialiste, est l'un des facteurs clés des changements survenus dans la politique sociale de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle.

63 Appliquant la méthode scientifique à l'étude du criminel, C. Lombroso est souvent considéré comme

6.2. Prins et la Défense sociale

En Belgique, Adolphe Prins (1845-1919), considéré comme le père de cette nouvelle philosophie à laquelle il donnera le nom de «Défense sociale», est pénaliste et sociologue, titulaire de la Chaire de droit criminel de l'ULB à partir de 1878 (recteur de 1900-1901). Inspecteur général des prisons (comme Ducpétiaux), fondateur de l'Union Internationale de Droit pénal, Prins défend un nouveau droit pénal qui ne se baserait plus sur le principe traditionnel de la responsabilité subjective du coupable. *A contrario*, il défend l'adoption d'une base qu'il considère plus objective: le principe de défense sociale. Le criminel n'est plus considéré comme être volontaire responsable de ses actes mais comme un individu qui porte atteinte à l'ordre social⁶⁴. Ainsi, l'enfant qui commet une infraction ne peut plus être traité comme un coupable que la loi doit punir mais doit être considéré comme un malade ou un ignorant que la société doit guérir ou instruire. Prins et ses collaborateurs élaborent dans ce sens une critique acerbe du traitement en vigueur du problème de la délinquance juvénile et remettent en cause la distinction qui est faite entre les «acquittés» et les «condamnés». Ils prônent au contraire une classification rationnelle basée sur la biologie, la physiologie et la psychologie (Prins, 1910). C'est la question de l'éducabilité et de la dangerosité potentielle qui sont désormais premières. La justice des mineurs doit ainsi faire appel aux sciences du psychisme qui en requalifiant la notion d'«enfance coupable» par celle d'«enfance en danger», introduisent un bouleversement complet dans l'étiologie de la déviance.

le fondateur de la criminologie scientifique. Bien que ses théories suscitent de nombreux débats dans la société belge - notamment quant à la place déterminante qu'il donne à l'hérédité - et que rares sont ceux qui suivront Lombroso dans tous les aspects de ses théories (bien qu'ils s'accordent sur le déterminisme de l'hérédité, ils donnent au milieu une place tout aussi importante), elles ont une influence déterminante dans la nouvelle législation qui est adoptée après 1886 et, plus particulièrement, autour de la question de la prévention et de l'éducation pour lutter contre la délinquance.

64 Ce dernier étant considéré comme une formule mathématique, Prins retourne le principe, le considérant comme trop fragile et ébranlé - l'homme normal (cf. Descartes, Kant, Quetelet) n'étant qu'une formule mathématique, l'infinitude de degrés d'états est incomplète ou défectueuse, ne faisant jamais correspondre la moyenne à l'homme normal. En outre, étant donné l'influence du milieu, des maladies sociales telles que l'alcoolisme, etc., il n'est jamais possible de rencontrer les conditions de pleine responsabilité. Ainsi, pour Prins, si une généralisation est possible, elle doit se faire par rapport à l'individu anormal ou, plus précisément, par rapport aux différentes individualités mises en relief de manière méthodique et scientifique, c'est-à-dire par l'étude des dispositions personnelles de l'auteur des atteintes à l'ordre public. Ce qui requiert, par conséquent, une diversification concrète des régimes à appliquer aux individus dont la nature dangereuse est avérée mais surtout une politique de prévention élaborée. Il défend alors un ensemble de mesures relatives à l'emprisonnement (des mesures très sévères contre les récidivistes et relatives à la libération conditionnelle, une distinction entre les vagabonds malheureux et coupables), favorables au patronage, pour intensifier la lutte contre l'alcoolisme, pour l'assainissement des logements ouvriers et plus généralement, l'introduction d'une véritable police des moeurs mais aussi un ensemble de mesures relatives à l'enfance et à son éducation.

Imprégné des théories évolutionnistes et de la dégénérescence, Prins estime que l'inégalité est la loi du développement individuel et social dans le monde et une notion organique fondée sur la filiation des générations. Mais contrairement à Lombroso, pour Prins comme pour beaucoup de ses contemporains, le danger n'est pas entièrement héréditaire: la dégénérescence ne devient problématique que lorsque l'insuffisance biologique est associée à l'insuffisance du milieu. Le problème principal est celui de l'*adaptation* (conception qui s'imposera massivement dans l'éducation à Bruxelles, au tournant du XX^e siècle). Les individus étant naturellement inégaux, il faut pouvoir s'assurer de la convergence entre les aptitudes biologiques et les aptitudes sociales. Dans l'être vivant le plus inférieur, ce sera l'honneur de la pédagogie moderne de chercher à éveiller l'activité réduite, de songer à l'utiliser comme l'industrie moderne utilise ses déchets - un discours qui s'imposera avec force dans les nouveaux laboratoires de l'Université libre de Bruxelles fondés dès les années 1890 grâce au mécénat d'Ernest Solvay. Pouvoir fixer chacun à sa place, voilà le grand projet de Prins, mais aussi des productivistes comme Solvay: que les consciences supérieures occupent une place socialement supérieure et que les organismes inférieurs deviennent utiles en étant adaptés à des fonctions inférieures.

Dans cette perspective, ils souhaitent des réformes à deux niveaux: au niveau général, l'adoption d'un ensemble de mesures législatives et éducatives pour remplacer, par un plan complet, les efforts locaux, et ce, afin d'assurer l'unité et la cohésion entre les mesures et les contrôles. À un niveau plus particulier, il s'agit d'écarter, de classer, de trier, de protéger et d'adapter certaines catégories de la population qui risqueraient de porter atteinte à l'ordre social. Il faut agir préventivement: détecter les enfants prédisposés par la dégénérescence héréditaire, les placer dans un milieu capable de les moraliser et de lutter contre ces prédispositions (p. 111). Il faut intervenir sur les mœurs des populations possiblement affectées, et ce, dès l'enfance pour les empêcher de venir grossir les rangs des sans-travail et des criminels en puissance (Tulkens, 1988:173-174).

Si l'on peut voir de nombreuses continuités entre les revendications de Prins et de Ducpétiaux, les discontinuités le sont tout autant. Car si Ducpétiaux effectuait déjà un classement moral, à l'intérieur de la catégorie des enfants traduits en justice (il superposait un classement moral au classement légal), Prins propose le même classement, mais pour tous les enfants considérés «en danger». «La catégorie des jeunes à surveiller s'élargit donc, devient plus vaste, plus englobante puisqu'elle se veut préventive» (p.141). Désormais, toute une série d'éléments psychosociaux qui n'était pas prise en compte par le juridique aupa-

ravant, devient pertinente (Tulkens, 1888: 89-112)⁶⁵. La question sociale n'est plus tellement juridico-morale, mais biologique, sociale et médicale, et «le souci de prévenir le danger se met à l'emporter sur celui d'organiser la société; et ce souci de prévention, cette peur du désordre met à l'avant-plan la nécessité d'un classement par groupes d'individus plus ou moins dangereux plutôt que par groupes d'individus plus ou moins coupables» (p. 141). Pour Prins et les autres réformateurs de la fin du XIX^e, «avant même d'observer les comportements individuels, c'est en fonction du degré de perversité de son milieu d'origine qu'on mettra tel enfant dans une classe ou dans une autre».

6.3. La Défense sociale et la «protection de l'enfance» au tournant du XX^e

Toute une nouvelle législation spécifique à l'enfance apparaît dans la perspective de la nouvelle philosophie de la Défense sociale: ce que l'on nomme aujourd'hui l'ère Lejeune, (celle des lois de 1888 sur la libération conditionnelle, de 1889 sur le travail des enfants, de 1890 sur la constitution des écoles de bienfaisance, de 1891 sur le vagabondage et la mendicité et enfin la loi de 1912 qui synthétise toutes ces mesures partielles). On passe d'une justice des délits centrée sur la catégorie juridique du discernement, à une justice des comportements axée sur la possibilité biologique d'éducabilité. On passe de l'ère de la moralisation de l'enfance coupable (de Ducpétiaux) à celle de la protection de l'enfance et du patronage (Dupont-Bouchat & al., 2006). Comme dans de nombreux pays européens⁶⁶, l'enfant belge devient l'enjeu de politiques éducatives et répressives (pour ceux considérés comme incorrigibles), dont les pénitenciers et les institutions pour «anormaux» sont les laboratoires préférés aussi bien des médecins, des scientifiques que des pédagogues⁶⁷. - «Il ne s'agit plus de surveiller et de punir, puisqu'il n'y a plus de coupables, mais d'observer, de traiter, de guérir».

65 La question sociale se trouve ainsi prise pour les défenseurs de la Défense sociale, dans une organisation de la société qui assure la conciliation entre les droits et les devoirs des inférieurs et des supérieurs biologiques (Tulkens, 1988: 33).

66 Dans ce que Dupont-Bouchat nomme «l'internationale des philanthropes» (après «la sainte alliance»), la France et la Belgique jouent un rôle d'initiateur de rencontres sur ce sujet où l'on retrouve surtout des juristes, des membres de l'administration, et pas seulement des médecins, dont le nombre varie en fonction des années. Un ensemble de problèmes se retrouve dans l'ensemble des sociétés européennes et est lié à l'industrialisation, l'urbanisation, la lutte contre la criminalité et la récidive. L'enjeu prioritaire: réformer les lois, trouver des critères communs pour trier les enfants, réformer les institutions (pour valoriser la formation professionnelle dans les écoles de réforme en fonction des caractéristiques de l'enfant) et faire du patronage une panacée universelle pour la prévention (Dupont-Bouchat, 2002).

67 Les expériences de Decroly et Demoor sont largement diffusées dans le monde pénitentiaire pour classer les enfants en fonction de leurs handicaps.

Sous le thème de la prévention, les lois de protection de l'enfance font se rejoindre les activités autrefois séparées «de l'assistance et de la prévention hygiénique» et enlèvent, à la famille, sa position d'interlocutrice. Il s'agit d'inverser «le rapport de connivence entre l'État et la famille pour faire de celle-ci un domaine d'intervention directe, une terre de mission» (Donzelot, 1977:85-86). En superposant l'une sur l'autre, la norme étatique et la moralisation philanthropique, la famille se trouve devant l'obligation de retenir et de surveiller ses enfants si elle ne veut pas, elle-même, être l'objet d'une surveillance et d'une disciplinarisation (p.82). Ce qui rend possible «un plan général d'échange de bons procédés» entre le mouvement assistanciel et l'État, «d'où résultera la configuration de ce qu'on appelle le social» (p.85) nous dit Donzelot. «À leur point d'entrecroisement sur l'enfance, les deux lignes stratégiques permettront en même temps de combler le mouvement assistanciel paternaliste sans s'engager dans un processus d'étatisation qui serait contraire à une définition libérale de l'État, puisqu'il s'agit seulement d'organiser ce qui est là (...) De l'autre côté, les pratiques de normalisation émanant de l'État recevront de la philanthropie économico-morale une formule d'intervention juridique» qui permettra de diffuser les nouvelles normes défendues par les partisans de la scientification et de la physiologisation des questions éducatives. Le patronage deviendra central: il permettra un transfert de la souveraineté de la famille «moralement insuffisante» vers le corps des notables philanthropes, des magistrats et des médecins spécialisés dans l'enfance (p.80). Dotés de la norme médicale et des lois qui s'ensuivront, et alimentés par les membres de la famille eux-mêmes (avec leurs demandes financières et morales, leurs conflits psychologiques et éducatifs, leurs carences dénoncées par le voisinage) (p.84), ils pourront intervenir massivement dans les familles.

Quant aux rapports entre l'école et la famille, il faudra désormais (comme dans l'École Modèle) une union étroite, non pas pour débattre des méthodes pédagogiques, mais pour faire de la famille ce qui continue et complète l'œuvre de l'école. Cependant, si la famille doit être réformée pour correspondre à la nouvelle école, elle reste une institution ou un modèle primordial. La question de l'orphelinat est, à cet égard, l'objet de nombreux débats: d'un côté, on défend la nécessité du milieu familial, le placement des orphelins chez des cultivateurs ou des petits patrons qui s'occuperont de leur éducation générale et professionnelle; de l'autre, étant donné l'incapacité de ces derniers à assurer une éducation qui convient à l'enfant, on préfère réformer les orphelinats. On propose de passer d'un modèle calqué sur celui des casernes militaires, à une cité où les orphelins sont logés en petits groupes homogènes (par rapport à l'âge, le sexe, l'état physique et psychique, le degré de culture) et où le modèle de la famille est en quelque sorte reproduit. Notons que selon Foucault, la fonction de tout ce que l'on pourra ensuite appeler le «travail social» sera dans la même perspective:

constituer une espèce de tissu disciplinaire, capable à la fois de reconstituer la famille et de s'en passer (Foucault, 1999: 240).

6.4. Médicalisation et biologisation des discours de la Ligue au tournant du XX^e

Alors que les transformations sociales d'après 1886 ont permis la constitution d'une nouvelle législation autour de l'enfance dangereuse/en danger où le médecin prend une importance croissante, un mouvement similaire est à noter au niveau des discours sur l'éducation, l'enseignement et l'enfance. Au sein de la Ligue, l'union des libéraux contre le projet scolaire catholique de 1884 est de courte durée: des tensions politiques⁶⁸ et épistémologiques explosent, surtout à partir des années 1890, ce qui affecte la vitalité de la Ligue. Elle connaît une sérieuse baisse de régime, le Bulletin cesse de paraître régulièrement et le nombre de membres subit une chute sensible pour se réduire, au début du XX^e siècle, à un peu plus de 200 à peine⁶⁹.

Dans les Bulletins de la Ligue, les références à l'hygiène et à la psychologie sont de plus en plus nombreuses. En outre, si durant la première moitié du XIX^e siècle, une certaine répulsion existait pour les exercices corporels (la gymnastique scolaire étant l'objet d'âpres critiques), au début des années 1880, la tendance se renverse: l'Allemagne, la Suède et le Danemark servent de référence (surtout après la victoire prussienne contre la France) et la gymnastique est prônée à grands cris au nom de l'hygiène, mais aussi pour le développement des forces militaires et de la lutte contre la dégénérescence des enfants des villes (entassés dans les ruelles infectes) et la lourdeur des paysans.

Dans quelques articles, les références aux philosophes et aux pédagogues s'estompent complètement et font place aux médecins, aux psychologues, aux physiologues et aux naturalistes (un ensemble d'acteurs encore peu différenciés à l'époque). L'évolution de l'individu est désormais pensée conjointement avec celle de la «race», ou de l'espèce. Nous assistons alors à une nouvelle définition de l'enfant: il n'est plus seulement l'être moral à dresser des premières institutions scolaires, à l'extrême opposé de l'être souverain de la Révolution française. Il est, désormais, le passé de l'espèce dont l'évolution et le développement retracent

68 Si dans un premier temps les libéraux s'unissent contre le projet scolaire catholique, la lutte contre cette loi va rapidement produire une radicalisation de leur position. De nombreux discours républicains éclatent de toute part et bien que Buls (qui dirige alors la police bruxelloise) réprime durement tout acte anti-royaliste, le Roi est l'objet de nombreuses attaques libérales. La tension est palpable dans tout le pays, mais surtout dans la capitale.

69 Il faudra alors attendre la création, en 1904, de l'«Union nationale pour la défense de l'enseignement public» par Nicolas Smelten, un jeune instituteur bruxellois et la reprise par Buls de la présidence de la Ligue pour que cette dernière se revitalise. Nous verrons alors que cette renaissance sera accompagnée d'une transformation des discours qui n'est pas sans rapport avec ceux de la Défense sociale.

ceux de la race. L'œuvre de l'école n'est plus seulement philanthropique, mais une mesure de salubrité publique. Car désormais l'utilité suprême de l'éducation est d'apprendre aux individus à s'adapter à la Nature. Et ce seront les sciences biologiques, physiologiques et médicales qui permettront cet apprentissage en déterminant scientifiquement la signification de «*apprendre à vivre et à s'adapter*».

Pourtant, les méthodes promues ne sont pas radicalement différentes de celles existant depuis l'École Modèle. Ce que permet surtout cette nouvelle approche, c'est de légitimer un ensemble de pratiques pédagogiques considérées comme respectueuses du développement de l'enfant et de disqualifier toutes les autres. Comme le montre Donzelot (pour la France), «l'ancien marché de l'enfance était organisé autour des techniques conventuelles et militaires, branché sur l'autorité familiale et religieuse. Le nouveau cherche ses méthodes du côté de la médecine, de la psychiatrie, de la pédagogie. Mais plus qu'une lutte entre les deux systèmes c'est une métamorphose qui s'opère à l'aide de réajustement acrobatique» (p. 99). La médicalisation et la normalisation rendront possible «une sorte de hiérarchie d'individus capables ou moins capables, celui qui obéit à une certaine norme, celui qui dévie, celui qu'on peut corriger, celui qu'on ne peut pas corriger, celui qu'on peut corriger avec tel moyen, celui pour lequel il faut employer d'autres moyens» (Foucault, 2001b: 374). La capacité de l'école à faire accroître le caractère naturel des aptitudes ou des inaptitudes sera renforcée et c'est là peut-être ce que Binet définit comme «le trésor des méthodes exactes» (Muel, 1975).

6.5. L'Université libre de Bruxelles et la naissance d'une science de l'éducation au tournant du XX^e

Au sein de l'Université libre de Bruxelles, on assiste également à une profonde transformation *épistémique* et à des revendications de réforme très similaires à celles défendues par la Ligue à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle (notamment l'importance de l'observation et de l'expérimentation pour apprendre). Ainsi, bien que l'Université de Bruxelles soit, tout au long du XIX^e siècle, profondément ancrée dans la gouvernementalité libérale, le libéralisme défendu par les spiritualistes du début du XIX^e siècle et celui qui apparaît dans les discours des laboratoires Solvay à partir des années 1890 semblent n'avoir en commun que le nom. Alors que, tout au long du XIX^e siècle, le spiritualisme dominait de nombreuses facultés dont celle de philosophie dirigée par Tiberghien, un krausiste convaincu, qui avait le monopole sur les questions éducatives et d'enseignement à partir des années 1880, un certain nombre d'académiques (qui se retrouveront presque tous par la suite dans les laboratoires Solvay) revendiquent la nécessité de disqualifier le discours philosophique pour défendre les méthodes des sciences naturelles et les savoirs positifs.

La conscience n'est plus une entité supérieure, comme pour une majorité des académiques du XIX^e siècle, mais un mouvement organique, une faculté capitalisable. Elle peut être améliorée et adaptée en agissant sur des facteurs sociobiologiques qui, en retour, permettent une amélioration des rendements sociaux. Les questions économiques et médicales deviennent centrales. On assiste au glissement d'une logique assistancielle à une logique productiviste. Contrairement à la philosophie de Tiberghien - qui faisait tenir ensemble et communiquer les nouveaux savoirs positifs avec la sagesse passée et la métaphysique, autour d'une philosophie de la liberté et d'une perfectibilité première de l'homme - se diffuse la croyance dans l'existence d'un déterminisme absolu des conditions d'existence susceptible d'être observé et d'être mesuré. La question n'est plus morale, philosophique, juridique ou politique, elle s'inscrit dans une pensée de la dégénérescence et de la productivité.

Pour les spiritualistes et les philosophes du XIX^e siècle, l'enfant était considéré comme un être complexe qui sent, pense, est doué d'une volonté et, de ce fait, s'appartient à lui-même (il a son but en lui-même et sa destinée n'est pas de végéter comme une plante ou d'être la chose de ses parents, de l'État ou de l'Église). Dans les laboratoires Solvay et chez tous ceux qui défendront la création d'une science de l'éducation au tournant du XX^e siècle, on est dans une tout autre *épistémè*: l'enfant est désormais un être biologique, physiologique et psychologique en développement. Ce qui avant était considéré comme des mauvaises habitudes (un défaut «moral»), est maintenant pensé comme un problème d'inhibition qui ne peut donc être considéré comme volontaire, mais lié à un développement insuffisant du cerveau antérieur. L'enfant étant incapable de volonté, son droit à l'éducation n'est pas un droit souverain, mais une nécessité pour la société. «*L'enfant n'est pas à lui*» nous dit Demoor, le fondateur de la science de l'éducation à Bruxelles. L'enfant est soumis à l'hérédité: des caractères anatomiques aux morbidités spéciales en passant par l'hérédité intellectuelle, morale et même nationale. Mais si l'hérédité est importante, elle n'est pas toute puissante. Elle se modifie sous l'influence du milieu (interne et externe). À travers ces incessantes transformations, l'être «*prévoit l'avenir - l'avenir évocateur du progrès*». Cette notion de variabilité organique sera à la base de toutes les nouvelles conceptions sur l'éducation, mais aussi ce qui permettra de justifier les efforts des pédagogues: car sans variabilité de l'être humain, l'éducation est inutile.

L'école n'est plus le lieu d'une transmission de savoirs, elle constitue «*un milieu modificateur puissant*». L'éducation ne peut donc plus limiter son action aux enfants en âge d'école primaire, mais doit devenir la science qui étudie l'évolution des organismes vivants, de leur naissance jusqu'à leur parfaite maturité.

L'éducation devient ainsi quelque chose de beaucoup plus large qui dépasse de loin ce qui était le domaine de la pédagogie au XIX^e siècle: elle est ce qui permet d'agir profondément sur la population (comme public et comme espèce). L'instituteur n'est plus celui qui instruit ou moralise, il n'est plus celui qui fait tomber sa classe en transe ou le philosophe révolutionnaire du début du XIX^e siècle, «*il est un forger d'hommes*» (p.73) (Roland, 2017).

Pour les anormaux (ou les enfants de milieux potentiellement dangereux), ces nouveaux scientifiques (notamment Jean Demoor et Ovide Decroly) qui seront à la base de nombreuses écoles spécialisées, préconisent des méthodes disciplinaires plus répressives et autoritaires pour assurer une «liberté surveillée». Pour ce faire, ils reprennent un ensemble de dispositifs déjà existants autour de l'institution pénitentiaire et psychiatrique au XIX^e siècle: la surveillance hiérarchique, la sanction normalisatrice et l'examen. Pour les «adaptés» (ceux dont le milieu familial correspond à celui de l'école), ils prônent une libération prolongée, avec des méthodes disciplinaires libéralisées (celles qui s'esquissent avec les médecins au XVIII^e siècle pour les nouveau-nés et qui seront ensuite défendues par le mouvement féministe du XIX^e siècle, puis par la pédagogie libérale à partir des années 1860). Or, même dans ce cas, les grands schémas de la pédagogie continuent à caractériser son organisation: l'enfance n'est plus protégée du monde adulte par des murs, mais par la constitution d'un milieu adapté à son développement; la progressivité de l'apprentissage est légitimée par la biologie et la psychologie (qui avec ses stades de développement, la naturalise); l'enseignant n'est plus seulement responsable de l'instruction, mais de l'entièreté du développement de l'enfant: il devient l'hygiéniste qui prend sur lui la normalité de l'enfant. Cette libéralisation ou cette naturalisation de l'éducation ne supprime donc pas les dispositifs disciplinaires que l'on retrouvait dans les écoles des Frères de la Vie commune. Au contraire, elles les affinent et transforment les techniques disciplinaires en stratégies curatives qui, elles-mêmes, deviennent des techniques utilisables pour le pouvoir disciplinaire. La figure de l'expert est consacrée, au détriment du praticien dont la pratique ne sera plus reconnue comme lieu de production de savoirs pédagogiques (Roland, 2017).

Le corps médical en pleine mutation, cherche à asseoir sa légitimité⁷⁰. Certains médecins - majoritairement issus de la bourgeoisie libérale et socialiste proche de l'Université de Bruxelles et très actifs dans le mouvement de théorisation et

70 Voir à cet égard les ouvrages de deux des promoteurs des sciences de l'éducation à Bruxelles sur les transformations de la médecine en Belgique au tournant du XX^e siècle: les ouvrages de Querton Louis, 1903, *La médecine préventive* (cours de l'extension universitaire), Bruxelles, Imprimerie J.-H. Moreau et 1905, *Assurance et assistance mutuelles au point de vue médicale*, Bruxelles, Misch et Thron et de Ley Auguste, 1945, *L'hygiène et la prophylaxie mentale*, Bruxelles, Actualité sociale, Office de publicité.

d'application des principes de la «Défense sociale» - sont très actifs dans le renouvellement pédagogique et se retrouvent sur tous les terrains de l'enfance: des consultations pour nourrissons aux offices d'orientation, en passant par l'école et les universités. Le médecin doit sortir de son cabinet pour faire de la médecine préventive et devenir, avec l'aide de l'État, l'éducateur de la population et le responsable de l'exécution des lois sanitaires afin de gérer la santé publique de manière rationnelle et économique. D'un côté, le laboratoire devient le centre des recherches et tout espace social d'analyse devient laboratoire. De l'autre, dans une perspective préventive et productive se développe un ensemble d'institutions de contrôle et d'éducation des femmes, des nouveau-nés et des enfants (dans une perspective de défense sociale) par les médecins et les psychiatres, au nom du danger de l'anormalité. Ainsi, à la suite des pasteurs moralisateurs du XVI^e siècle se rajoutent les médecins et les psychiatres pour la gouvernementalité de l'enfance et des familles populaires. Cependant, si l'enfant devient objet de la psychiatrie et de la médecine, ce n'est pas comme objet propre, mais comme socle de toutes les anomalies et pathologies de l'adulte. Il permet de répondre aux nouvelles ambitions de la psychiatrie et de la médecine: ne plus seulement gérer les reclus, mais s'investir dans le processus d'inclusion sociale. Il permet aussi de légitimer l'importance d'un contrôle des médecins et des psychiatres sur les familles: non plus pour des raisons morales, comme au début du XIX^e siècle, mais parce qu'avec le concept d'hérédité, c'est le corps des parents et des ancêtres qui devient responsable de la dégénérescence (Roland, 2017).

6.6. La biopolitique et la Belgique fin du XIX^e

Une nouvelle forme de norme apparaît dans l'éducation: ce que Foucault nomme la «biopolitique» c'est-à-dire lorsque les êtres humains, en tant qu'espèce vivante, deviennent l'objet d'une stratégie politique générale» (Marzocca, 2009: 43). L'homme était resté pendant des millénaires, ce qu'il était pour Aristote c'est-à-dire «un animal vivant et de plus capable d'une existence politique» (Foucault, 2014: p. 188). Avec la psychologie, la biologie et la médecine «*l'homme occidental apprend peu à peu ce que c'est d'être une espèce vivante dans un monde vivant, d'avoir un corps, des conditions d'existence, des probabilités de vie, une santé individuelle et collective, des forces qu'on peut modifier et un espace où l'on peut les répartir de façon optimale*» (p. 187). Historiquement, la biopolitique peut être identifiée fin du XVIII^e siècle à des politiques de régulation de la population dans son ensemble, «qui se réfèrent surtout à quatre grands champs d'intervention au centre desquels on trouve autant de problématiques cruciales: *natalité, morbidité, habilité, milieu*. Elle est donc, en premier lieu: contrôle sur les phénomènes de la fécondité, de la longévité, de la mortalité; gestion statistique et administrative

de ces mêmes phénomènes; politique de développement et de régulation démographique» (Marzocca, 2009: 43). Elle est ensuite, tout au long du XIX^e siècle, «attention sanitaire à l'égard des maladies endémiques mais aussi des maladies épidémiques, de sorte que la morbidité est traitée non seulement comme un facteur possible de diffusion incontrôlable de la mort dans la vie individuelle et collective mais surtout comme un facteur de diminution des énergies, de réduction des prestations, d'augmentation des coûts sociaux et économiques des soins, qui requiert des systèmes permanents de gestion médicale des forces de la société (p. 43). Enfin, ce n'est qu'à partir de la fin du XIX^e siècle, qu'elle commence à se pratiquer non plus seulement comme politiques de régulation au corps-espèce de la population (dans sa perspective «omnes»), mais également sur le plan individuel (dans sa perspective «singulatim»), grâce à l'application des disciplines au corps organisme. La biopolitique devient ainsi «contrôle des événements et des phénomènes qui compromettent plus ou moins gravement l'habilité et l'activité des individus: accidents, infirmités, anomalies, vieillesse». Dans ce cas, nous dit Marzocca, «elle s'exprime le plus souvent à travers des formes d'assurance et des techniques de prévoyance appelées à constituer le répertoire de la sécurité sociale». Ainsi, la biopolitique, dans sa perspective «omnes et singulatim» devient au tournant du XX^e siècle, «intervention sur le rapport entre les hommes et leur milieu en tant que système naturel (géographique, climatique, hydrographique) et en tant que contexte résultant surtout de processus d'urbanisation; exerçant une influence inéluctable sur la vie de la population et des individus, le milieu suppose le contrôle des effets de cette influence» (p. 44). Nous verrons alors comment les techniques biopolitiques totalisantes de régulation viendront prolonger les mécanismes disciplinaires individualisants (*omnes singulatim*). Nous pensons à l'instar de Foucault et de Donzelot, que ces branchements de la biopolitique sur les dispositifs disciplinaires (et inversement) opéreront comme facteur de hiérarchisation et de ségrégation, garantissant des rapports de domination et des effets d'hégémonie. Ils viseront l'ajustement de l'accumulation des hommes sur celle du capital, l'articulation de la croissance des groupes humains sur l'expansion des forces productives et la répartition différentielle du profit (Foucault, 2014: 186).

En attendant, cette transformation a alors des conséquences considérables dans le régime du discours scientifique: elle permet l'émergence de normes, non plus morales et binaires comme les normes disciplinaires, mais considérées comme «naturelles» car émergeant du comportement global de la population qui participent, en retour, à l'intrusion des techniques de sécurité et de la gouvernabilité libérale dans l'institution scolaire, à partir d'une véritable médicalisation de l'éducation et de l'institution scolaire qui donnera naissance fin du XIX^e siècle à une véritable médecine sociale.

Après la Première Guerre mondiale: médicalisation, interventionnisme et disciplinarisation de la science de l'éducation

Dans cette quatrième partie consacrée à la Belgique, nous analyserons les effets des nouveaux discours sur l'éducation, l'instruction et l'enfance sur l'élaboration de tout un archipel médico-pédagogique dont nous sommes toujours largement héritiers aujourd'hui ainsi que leur faible impact sur le fonctionnement quotidien des institutions scolaires (malgré plusieurs législations).

Nous étudierons également plus spécifiquement le processus de disciplinarisation académique de la science de l'éducation à l'Université libre de Bruxelles:

- La spécificité de la science de l'éducation bruxelloise au moment de son émergence dans l'Université: son caractère strictement biologique, physiologique et psychologique;
- Les métamorphoses disciplinaires subies tout au long de la 1^{re} ½ du XX^e siècle par la nouvelle science: l'émergence d'une psychologie et d'une pédagogie expérimentale, puis d'une sociologie de l'éducation (et sa méthode de la complémentarité);
- Les continuités et les discontinuités au niveau de ses objets d'étude et de ses ambitions: l'importance de la jeunesse, de la dimension sociale de l'éducation et/ou de l'instruction, l'émergence de nouveaux techniciens du comportement et un changement au niveau de la forme des discours après 1945.

Enfin nous analyserons les rapports entre les différentes institutions disciplinaires créées autour de l'éducation et de l'instruction des enfants, des jeunes et de leurs familles et ces discours biopolitiques pour montrer comment ils se renforcent l'un l'autre et quels sont leurs effets en termes d'assujettissement.

7. Interventionnisme et médicalisation: la Belgique de la 1^{re} ½ du XX^e

Tout au long de la première moitié du XX^e siècle, si la science de l'éducation aura beaucoup de difficultés à être reconnue socialement et académiquement (voir Roland, 2017), les effets de cette nouvelle science commencent à se faire sentir sur les discours pédagogiques et un ensemble d'institutions - créées ou revendiquées par les promoteurs de cette nouvelle science, depuis les années 1890 - se multiplient au début du XX^e siècle et esquissent l'architecture médico-scolaire dont nous sommes toujours héritiers aujourd'hui. Sont votées un ensemble de lois sociales (comme la limitation du travail des femmes et des enfants, les assurances obligatoires et subsidiées par l'État, la journée des 8 heures, les congés payés, etc.) et se développera une véritable police de prévention contre la maladie, le chômage, la vieillesse⁷¹.

Durant la Première Guerre mondiale, c'est surtout par l'action du CNSA (Comité national de secours et d'alimentation) que ces institutions proliféreront. Créé au départ pour répondre aux besoins alimentaires et matériels des Bruxellois (par Solvay, Francqui et Heineman et étroitement lié à la *Commission for Relief of Belgium* de Hoover⁷²), c'est en son sein qu'une sorte d'union sacrée entre hommes politiques de tous bords se constitue, faisant rapidement de ce Comité, un État dans l'État, se situant même au-dessus de l'État⁷³. Et c'est par ce biais qu'un ensemble d'institutions médico-pédagogiques seront créées et mises en réseau notamment via l'ONE - Office National de l'Enfance (1919). Mais c'est seulement quand il s'agira de répondre aux besoins économiques d'après-guerre et aux transformations industrielles, et d'éviter la contagion des mouvements révolutionnaires, qu'on passera d'un État régulateur à un État intégrateur. Ce n'est qu'en 1935, pour sortir la Belgique de la crise, que l'État viendra au secours du marché et de l'économie et que se développera un système de «protection sociale».

Au niveau du système éducatif, un siècle après les premières revendications de Ducpétiaux, on assiste à la réalisation d'un grand nombre de revendications de la philanthropie assistancielle et hygiéniste, mais aussi de la médecine préventive et de la nouvelle science de l'éducation et de l'enfance depuis les années 1890: l'enseignement primaire devient obligatoire et gratuit, un fonds est créé pour les plus doués; les institutions médico-pédagogiques - qui avaient été mises sur

71 Les salaires seront adaptés au coût de la vie grâce à une subvention de l'État; la durée de l'allocation de chômage sera rallongée; l'assurance maladie interviendra dans un nombre croissant de soins de santé et des efforts seront fournis à grande échelle pour améliorer la santé publique.

72 Ce qui créera des tensions au sein du CNSA (notamment contre cette invasion américaine).

73 Ses effectifs sont tels que le CNSA double la structure de l'administration civile.

ped depuis les années 1890 - se multiplient autour du nouveau-né, de l'enfance et de la femme. Et, enfin, la période de l'entre-deux-guerres, voit l'adoption du Plan d'études primaires de 1936. Date clef de la rénovation de l'école primaire (sur papier surtout), ce plan élaboré sous le ministère du libéral François Bovesse montre l'influence de la pédagogie decrolyenne (et plus généralement de la pédagogie libérale) sur les élites gouvernantes de la première moitié du XX^e siècle⁷⁴. Notons toutefois que si l'accueil de ce Plan fut très favorable au niveau international (Claparède, Ferrière, Freinet y feront référence à plusieurs reprises), au niveau national, chez les praticiens, sa mise en œuvre sera difficile. Pour beaucoup d'enseignants, il sera vu comme une augmentation de travail et, avant les années 1940, seule une minorité d'écoles le mettra en application. Son exécution ne sera donc pas un succès.

En ce qui concerne l'enseignement moyen, la loi de 1914 portant l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans rend nécessaire une généralisation du quatrième degré. Dans la continuité de ce qui s'était mis en place depuis la fin du XIX^e siècle, et contrairement au début du XIX^e siècle - où l'enseignement n'était, pour la sphère économique, qu'un moyen de moraliser et de diminuer les tensions sociales -, les transformations économiques d'après-guerre confrontent l'enseignement primaire avec de nouveaux enjeux: le nombre d'ouvriers qualifiés doit augmenter⁷⁵. Au nom de la nécessaire contribution à l'effort national s'ouvre la voie de la promotion individuelle des ouvriers (Van Haecht, 1985) - au principe de prédestination sociale se rajoute un principe méritocratique déjà en cours depuis la moitié du XIX^e siècle dans l'enseignement industriel. L'école nouvelle va réclamer des enfants une adhésion et non plus seulement une soumission. Pour une part de la bourgeoisie c'est un moyen de canaliser des forces collectives pouvant être dangereuses nous dit Grootaers (1998).

7.1. Disciplinarisation de la science de l'éducation: l'exemple de l'Université libre de Bruxelles durant la 1^{re} ½ du XIX^e

Le début du XX^e siècle et la période d'après-guerre, c'est le branchement de l'appareil juridique sur les appareils philanthropiques du XIX^e siècle, mais c'est aussi l'émergence d'une «science de l'éducation» dans le monde académique et universitaire belge. Comme en France, cette nouvelle science se disciplinarise

74 Il préconise, notamment, un programme simple et souple pour la maîtrise des aptitudes fondamentales et le développement naturel de l'esprit de l'enfant, et ce, à partir des besoins decrolyens: une foi dans les sciences et, plus particulièrement, dans la recherche en psychologie expérimentale (sans en devenir l'esclave), mais aussi l'importance du sentiment national.

75 La nécessité de l'enseignement scientifique de l'ouvrier est liée à l'acquisition d'attitudes favorables à l'ordre social et moral du travail. Son adhésion importe pour augmenter la production (Grootaers, 1998).

dans les universités en Belgique, au moment de l'instauration de l'instruction obligatoire. Elle se singularise toutefois par le fait que de notre côté de la frontière et surtout à Bruxelles, comme nous l'avons vu, les promoteurs de cette nouvelle science de l'éducation sont surtout des médecins ou des biologistes avant d'être des pédagogues ou des philosophes⁷⁶ et les matières qui y sont proposées ont toutes un caractère médical et biologique. Si, selon les analyses de Marc Depaepe et de ses collaborateurs, après la Première Guerre mondiale, on assiste en Belgique catholique à l'effondrement du rêve pédologique et à la renaissance d'une certaine tradition philosophique et herméneutique (Depaepe, 2001), la section de pédagogie créée à l'Université libre de Bruxelles - université libérale par excellence - s'inscrit quant à elle dans la continuité des recherches qui avaient été menées au tournant du XX^e siècle dans les laboratoires Solvay et dont on a vu les rapports avec l'École Modèle et les laboratoires Solvay (Roland, 2015).

Ainsi, quand la section de pédagogie est créée au sein de l'Université libre de Bruxelles en 1918, elle est toujours une branche de la biologie ou de la physiologie (basée sur l'étude scientifique de l'enfant). Et l'espoir des pédagogues est toujours de faire entrer la pédagogie dans une phase nouvelle pour qu'elle devienne «*une science exacte observée et traitée dans les laboratoires spéciaux, à l'égal de ses sœurs aînées, la chimie et la physique*». Contrairement à la pédagogie de l'Université catholique de Louvain (UCL), ancrée depuis longtemps dans la métaphysique et le spiritualisme, - qui revendiquera au début du XX^e siècle la complémentarité entre la tradition historico-philosophique allemande et la nouvelle tendance expérimentale américaine -, la science de l'éducation bruxelloise s'oppose frontalement à une philosophie ou à une psychologie empiriste. Elle cherche ainsi à se substituer à la pédagogie traditionnelle qui n'est pour les promoteurs de la section de pédagogie de l'ULB que spéculation empêtrée dans la métaphysique (Roland, 2015).

Dans leurs écrits, ce ne sont pas alors ce que l'on nomme les grands pédagogues qui sont invoqués, ni les acteurs de la nouvelle science de l'éducation française, mais des physiologues, des psychologues et des médecins tels que Séguin, Spencer, Preyer ou encore Ribot, Claparède et Binet.

La science de l'éducation va ainsi construire sa légitimité en disqualifiant l'idée d'une éducation égalitaire et républicaine héritée des philosophes et des moralistes du tournant du XIX^e siècle. «*Le rêve de l'égalité des capacités n'est qu'un*

76 À Bruxelles, parmi les promoteurs de la science de l'éducation, cinq professeurs sur huit ont fait leur doctorat dans une faculté scientifique. En outre, ils exercent dans une même proportion la profession de médecin et continuent de faire des recherches dans le champ de la biologie et de la physiologie alors qu'ils enseignent dans la section de pédagogie.

rêve, et il vaut mieux qu'il en soit ainsi, car il est la négation de l'évolution et de la variation, les deux postulats de l'adaptation et par conséquent du maintien de la vie» nous dit Decroly⁷⁷. Comme il le précise devant le premier congrès de l'Éducation Nouvelle à Calais en 1921: «L'enfant n'est pas ce que l'on veut, il est ce qu'il peut» (Decroly, 1956). Ainsi selon lui, «l'éducation doit tendre, non pas comme on le pense généralement, à faire de tous les hommes des semblables (...), mais à les rendre capables de production, à les mettre à même de fournir un rendement proportionnel à leurs ressources physiques et intellectuelles» (Decroly, 1904). Il s'agit de mettre en lumière les aptitudes naturelles propres à chacun pour permettre une sélection méthodique permettant ainsi une distribution sage et raisonnable des citoyens parmi les professions en fonction de leurs capacités. On peut percevoir ici l'influence importante du monde économique sur ces nouvelles conceptions éducatives. De nombreux parallèles sont d'ailleurs faits entre la gestion de l'éducation et la gestion de l'industrie aussi bien au niveau des thèmes d'analyse que dans le vocabulaire emprunté au monde économique. On retrouve notamment de nombreux articles et ouvrages sur la question du traitement des déchets (les inadaptés scolaires, les anormaux, les paresseux, etc.), sur l'importance de bons techniciens (le médecin ou l'enseignant) pour la construction et l'inspection régulière des machines (l'être humain à éduquer) et enfin sur la nécessité de contrôler le rendement et l'efficacité du système scolaire avec la même régularité que dans les industries (voir notamment Querton, 1904 in Roland, 2015).

7.1.1. Nouvelles disciplines pédagogiques

Si ce sont d'abord des médecins qui ont lutté pour la création d'une section de pédagogie, celle-ci ne constitue pas leur unique priorité. En effet, tous à l'exception de Tobie Jonckheere⁷⁸ continuent leurs recherches dans leurs do-

77 Ovide Decroly, médecin, pédagogue, professeur à l'Université libre de Bruxelles, est né à Renaix le 23 juillet 1871 et décédé à Uccle le 12 septembre 1932. Très connu pour ses conceptions pédagogiques, Decroly fut avant tout un scientifique (il écrivit plus de 128 articles et ouvrages). On lui confia la charge du cours de Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent et ultérieurement du cours de Techniques statistiques appliquées aux questions pédagogiques lors de la création de la section de pédagogie de l'Université libre de Bruxelles. Il fut le fondateur puis le directeur de l'Institut d'Enseignement spécial pour Enfants irréguliers dès 1901 et de l'École Decroly en 1907. Il accepta également la tâche de médecin directeur de l'Institut provincial d'Enseignement spécial du Brabant, de médecin inspecteur des classes d'enseignement spécial de la Ville de Bruxelles, de chef de service de la Polyclinique de Bruxelles, de professeur à l'Institut Buis-Tempels, aux cours provinciaux du Brabant pour l'Enseignement spécial, de professeur de psychologie de l'enfant normal et anormal aux Écoles normales de la Ville de Bruxelles, de professeur à l'École d'Ergologie, de médecin attaché au Foyer des Orphelins, etc.

78 Tobie Jonckheere, diplômé de l'École Normale Charles Buis en 1896, instituteur à l'École d'enseignement spécial de Bruxelles en 1897, est nommé à la chaire de pédagogie de l'École Normale de Bruxelles en 1905 et responsable de son laboratoire de pédagogie scientifique. Il est ensuite chargé de cours de pédagogie à l'École Normale d'institutrices en 1911 et à l'École Normale de Froebel de Bruxelles en 1913. Un de fondateurs de la section de pédagogie de l'ULB, il est nommé secrétaire (entre 1925-1926 et 1929-

maines respectifs (beaucoup se tournent alors vers l'éugénisme) et semblent bien souvent plus préoccupés par leur propre faculté ou leurs autres activités professionnelles que par la section. Seul Jonckheere consacre sa carrière à la pédagogie scientifique universitaire. Car s'il s'est d'abord tourné vers la physiologie comme tous ses collègues, Jonckheere est, comme le dit De Coster⁷⁹, «essentiellement un pédagogue». Peu lui chaut de comprendre comment les connaissances sont acquises, ce qu'il désire c'est que ses investigations soient essentiellement pratiques: quel est l'enseignement ou la méthode la plus efficace ou encore comment calculer le rendement des élèves, des enseignants et des méthodes didactiques? Il abandonne dès lors les recherches purement physiologiques et médicales, pour se consacrer à ce qu'il nomme la pédagogie et la didactique expérimentales. Dans cette perspective, et dans la même optique de sélection et d'orientation que les promoteurs de la pédagogie scientifique au tournant du XX^e siècle, le mouvement des tests est progressivement encouragé et exploité par Jonckheere et ses élèves pour devenir fin des années 1930 la carte de visite d'une certaine pédagogie scientifique et l'objet de la majorité des recherches. Bien qu'antérieur dans les autres universités belges, ce mouvement va alors avoir une grande influence dans les transformations des programmes de l'école de pédagogie et notamment lors de la réforme de 1936 (Roland, 2015).

Jonckheere exercera une profonde influence pendant la première moitié du XX^e siècle. À partir des années 1950, c'est Sylvain De Coster (diplômé de philosophie) qui prend le relais en remplaçant progressivement Jonckheere pour tous ses enseignements. Toujours dans cette volonté de faire de la pédagogie une discipline scientifique, il développe une nouvelle conception des sciences de l'éducation au départ d'une critique qu'il fait à ses prédécesseurs qui ont été, selon lui, victimes de ce qu'il nomme une méthode de réduction c'est-à-dire la croyance simpliste selon laquelle il suffit d'appliquer à l'étude des faits éducatifs

1930) puis président de celle-ci de 1933 à 1936 et il est chargé des cours de pédagogie, de méthodologie générale et d'histoire de la pédagogie puis d'encyclopédie de la pédagogie, d'analyse approfondie des notions de pédagogie expérimentale et historique ainsi que des exercices afférents à ces enseignements (d'abord comme titulaire provisoire en 1919 puis comme professeur ordinaire en 1925).

79 Sylvain De Coster, est né à Schaerbeek en 1907 et décédé à Nîmes en 1983. Diplômé de l'École Normale Charles Buls en 1926, puis en conseiller d'orientation professionnelle et en psychotechnique en 1928 et enfin Docteur en Philosophie et Lettres à l'ULB en 1938, il est nommé professeur (de 1936-1945) puis directeur (de 1945-1954) à l'École Normale Charles Buls, Directeur général de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Fêtes publiques de la Ville de Bruxelles de 1954 à 1967. Dès 1945, il est chargé de cours de psychologie à l'ULB puis de pédagogie psychologique et expérimentale, d'histoire de la pédagogie-méthodologie générale, d'étude approfondie des questions de pédagogie historique et de psychologie pédagogique et expérimentale, d'encyclopédie de la pédagogie, de méthodologie spéciale en sciences sociales et politiques et enfin de méthodologie spéciale à l'usage des médecins inspecteurs d'école. Il présidera également la Faculté des Sciences psychologiques et pédagogiques de l'ULB de 1961 à 1964.

les méthodes d'une tierce discipline: la physiologie et la biologie, puis la psychologie et enfin les statistiques (De Coster, 1951). Pour éviter cet écueil, il propose la méthode de la complémentarité qui tend à restituer au phénomène complexe une explication complexe à son tour⁸⁰. Désormais, tout fait pédagogique constitue un ensemble complexe de facteurs pour lequel il s'agit de formuler des hypothèses et des solutions en fonction d'une énumération aussi complexe que possible des divers éléments qui sont complémentaires. Ces facteurs complémentaires s'ils varient légèrement d'un article à l'autre sont constitués majoritairement d'éléments anatomo-physiologiques, biologiques (concernant tous les phénomènes d'évolution), psychologiques (pour tous les phénomènes liés aux fonctions mentales, à la psychogenèse et aux relations entre fonctions), sociologiques, auxquels il associe parfois des composantes historiques, philosophiques et politiques (liées aux questions des finalités de l'éducation et de l'influence des conceptions sur le système éducatif) et enfin scolaires. Ainsi, si la pédagogie physiologique, psychologique et expérimentale continue à être reconnue, De Coster tente d'ouvrir les questionnements autour de l'éducation à de nouvelles disciplines telles que la sociologie, mais aussi la philosophie. On peut également repérer une transformation dans la forme des discours sur l'éducation à partir de De Coster notamment. *A contrario* de la rhétorique morale et guerrière qui caractérisait les discours sur l'éducation depuis la création de la section malgré leur volonté d'être «scientifique», à partir des années 1950 le discours se veut neutre, objectif et intégralement scientifique. Il n'est plus question de guerre ou d'armée, de Bien ou de Mal. Il n'y a plus la volonté de tirer l'humanité vers un idéal de société. L'homme et la société ne sont plus qu'un agrégat de facteurs biologiques, psychologiques, sociologiques et pédagogiques qu'il s'agit d'étudier et de contrôler. La norme promue par cette nouvelle forme de discours est celle de l'homme moyen, l'homme étalon, celui des statistiques et des dispositifs expérimentaux (Roland, 2015).

7.1.2. Nouveaux objets des sciences de l'éducation après 1945

Les partisans de la pédagogie scientifique du tournant du XX^e siècle considéraient que l'éducation devait couvrir tous les aspects de la vie des individus. Pourtant la faculté de pédagogie de l'ULB ne s'occupera à ses débuts que de l'enseignement primaire, des tests d'instruction et de la didactique expérimentale dans une perspective physiologique et biologique, puis expérimentale et psychologique. C'est surtout après la Seconde Guerre mondiale que la question de l'enseignement moyen et supérieur prend son essor, de même que la perspective sociologique.

80 Il résume cette nouvelle méthode par une formule: $F=f(a, b, \dots, n-1, n)$ qui signifie que tout phénomène F est fonction de facteurs divers numérisables et considérés comme étroitement complémentaires.

Tout se passe comme si le système d'instruction primaire était solidement implanté et ne posait plus vraiment de problèmes, tout comme la science de l'éducation, qui malgré des déboires, avait enfin une place dans toutes les universités de Belgique. Un nouveau vocabulaire émerge: il est désormais question de capillarité⁸¹, de régression sociale⁸² et de démocratisation des études.

Après l'émergence d'une certaine conception de l'enfance au XIX^e, c'est l'adolescence qui est désormais au centre des préoccupations. Comme le dit De Coster: «aujourd'hui le foyer des problèmes pédagogiques c'est la jeunesse»⁸³. Et si l'on considère qu'il s'agit toujours d'étudier l'enfant à la lumière de la psychologie et de la pédagogie expérimentale, pour étudier l'adolescent c'est la sociologie et parfois la philosophie qui sont invoquées. Dans cette perspective, plusieurs thèmes reviennent avec insistance après 1945:

- Les problèmes d'inadaptation, de nivellement par le bas et de formation des élites liés aux processus de démocratisation de l'enseignement post-primaire;
- L'importance de prolonger l'instruction obligatoire (pour répondre au machinisme et à la spécialisation des professions et des tâches) et de régler la question des retardés scolaires et de la délinquance juvénile (qui est dite en recrudescence depuis la guerre);
- La nécessité de contrôler les nouvelles formes de loisirs⁸⁴ qui émergent dans une société en profonde mutation (suite aux progrès des techniques, des sciences, de l'industrie et du commerce, mais aussi aux modifications des heures de travail, à l'avènement des périodes de repos ainsi qu'à la

81 La capillarité sociale: mouvement d'ascension d'un individu dans l'échelle sociale. Voir à cet égard les nombreux articles dans les bulletins de la Ligue de l'Enseignement à partir de 1950. Voir également les ouvrages et les articles de De Coster S. et Van der Elst G., *Mobilité sociale et enseignement*, Les cahiers de l'Institut de sociologie Solvay, Éditions de la librairie encyclopédique, 1954 - De Coster S., «Les facteurs constitutifs de l'adaptation», *Service social*, N°1, pp. 1-16, 1961, - De Coster S. et Georis P., «Ascension sociale et enseignement dans les états et dans les territoires de l'Afrique moyenne», *Travaux du Centre scientifique et médical de l'Université libre de Bruxelles en Afrique centrale, Volume 71*, 1963.

82 La régression sociale: recul par rapport à la place occupée par les générations précédentes dans la société ou échec de la tentative d'ascension réalisée par les parents. Voir à cet égard les articles et ouvrages de De Coster S. et Vandergoten E., «Essais sur la régression sociale virtuelle: de la résistance psychologique à la régression sociale virtuelle», *Revue de l'institut de sociologie n°1*, 1962 - De Coster S. et Moens-Melis, «Essais sur la régression sociale: régression sociale virtuelle et enseignement professionnel et technique féminin. De l'extension probable de la régression sociale virtuelle», *Revue de l'institut de sociologie n°2*, 1962 - De Coster S. et Derume E., *Retard pédagogique et situation sociale dans la région du Centre et au Borinage*, Bruxelles, Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles, 1962.

83 De Coster S., «Une expérience d'individualisation et de coordination des études», Ligue de l'Enseignement. Collection «Documents», N°131, pp. 1-39, 1949. Voir également De Coster S. et Lameere J., op. cit., pp. 180-184, 1946.

84 Voir notamment De Coster S., «L'éducation permanente dans sa signification internationale», *Service social*, Février-mars, pp.51-66, 1961.

hausse du standard de vie) afin de les mettre au profit d'une éducation permanente qui élargirait à l'ensemble des classes sociales l'action de l'éducation populaire, trop longtemps limitée dans ses objectifs et son audience;⁸⁵

- L'émergence de la question de l'enseignement au Congo qui était jusqu'alors sous la responsabilité des catholiques (cf la convention en 1908 entre le gouvernement belge et le Saint-Siège pour subsidier l'enseignement aux indigènes des missions catholiques) (Roland, 2015, 2017).

La pédagogie scientifique⁸⁶ élargit son champ d'action pour se consacrer à la société toute entière. Elle multiplie également ces techniciens du comportement. En effet, la nécessité de collaboration entre les médecins et les enseignants est réaffirmée, mais elle ne semble plus suffisante. Il faut désormais y associer les psychologues et les sociologues⁸⁷. Dans ce courant, de nouveaux services sont créés tels que les services sociaux scolaires et les centres psycho-médico-sociaux (les PMS) pour adapter l'enfant à son milieu éducatif. La surveillance régulière des élèves, qui était déjà une des grandes préoccupations de la pédagogie scientifique depuis le tournant du XX^e siècle, est ainsi renforcée après 1945. C'est tout un système qui les encadre durant leur scolarité: les enseignants et le service de l'instruction publique, les centres de santé et l'inspection médicale, les centres PMS qui assurent leurs orientations scolaires et leur surveillance psychologique, le service social scolaire qui se préoccupe de leur intégration sociale et enfin les parents qui sont obligés de collaborer avec ces différentes institutions pour détecter toute forme d'anormalité dans les pratiques et les comportements de leurs enfants. Ces différentes observations et mesures sont recueillies et synthétisées dans un carnet qui suivra l'enfant toute sa vie - un outil qui facilite dès lors grandement le travail de détection et de prévention de la dangerosité potentielle défendu depuis la fin du XIX^e par les théoriciens de la Défense sociale (Roland, 2015). Ils permettent également une extension du processus d'éducationnalisation, aussi bien dans sa version disciplinaire que dans sa version biopolitique.

Si ces services s'adressent d'abord aux enfants et aux adolescents, ils s'intéressent également à leur famille. À plusieurs reprises, on retrouve l'idée qu'avant la guerre, l'école pouvait se borner à instruire, l'éducation étant assurée par les familles⁸⁸ - une situation qui si elle est décrite comme nouvelle, nous semble

85 Ibidem

86 Pédagogie qui se développe en Belgique à partir de la création de la Ligue de l'Enseignement en 1864 et la parution de l'ouvrage de Pierre Tempels «L'instruction du peuple» en 1865 avec pour objectif premier de défendre un système d'enseignement public.

87 Voir notamment De coster S., «Organisation du service médical scolaire de la ville de Bruxelles», *Quelques aspects du développement et du comportement de l'enfant*, pp. 45-53.

88 Voir notamment Vandersanden E. «Les écoles de parents», *Bulletin de la Ligue de l'Enseignement* n°2, pp. 35-39, 1954.

plutôt inscrite dans la continuité des préoccupations des pédagogues depuis les années 1850 (même si elle concerne peut-être plus spécifiquement à partir de 1945 la jeunesse dans son entièreté). Un grand changement cependant se fait sentir. Alors que jusqu'à la fin des années 1930, il s'agissait de lutter contre la dissociation du groupe familial et contre les phénomènes de «dégrouperment» (les femmes par exemple étaient appelées à rester à la maison et à incarner la figure de la bonne mère et de la bonne épouse), à partir de la fin des années 1950, ces prescriptions disparaissent presque complètement. L'objectif n'est plus un retour en arrière⁸⁹. Il s'agit «d'accepter résolument les faits quitte à corriger leurs conséquences désastreuses par des mesures adéquates»⁹⁰. Il faut apprendre au «dégrouper» à réduire ses tensions et à organiser de manière stable son champ psychologique, à individualiser l'action éducative sur les enfants et les adolescents victimes de la dissociation familiale, à modifier les conditions d'entrée des orphelinats pour y introduire toutes les catégories de dégroupés, mais aussi à éduquer les parents, non pour en faire des savants, mais pour les renseigner sur l'importance de leur mission (Roland, 2015).

Les institutions d'éducationnalisation se multiplient comme des petits pains pour les familles, la jeunesse, l'enfance, le nouveau-né, ... bref, l'ensemble de la population. En retour, un ensemble de savoirs sont créés pour évaluer cette «éducabilité» des individus et des populations. Il nous semble alors que les études expérimentales, sociologiques et statistiques permettent ainsi de redoubler l'efficacité des techniques de défense sociale, en permettant une analyse, de plus en plus fine et complexe, des comportements et des subjectivités individuelles. En remplissant l'écart laissé vide par les normes disciplinaires, les médecins, puis les psychologues et - après la Deuxième Guerre mondiale-, les sociologues permettent de faire fonctionner comme réalité l'exercice du pouvoir tel qu'il fonctionne dans les institutions disciplinaires et de l'intensifier. Ces nouveaux experts, qui reprennent les techniques de l'aveu et de l'examen du pastorat chrétien en les complexifiant, produisent de nouveaux savoirs d'assujettissement (biologiques, médicaux, psychologiques, sociologiques, pédagogiques) démultipliant par là les degrés et les formes de normalisation (Roland, 2017).

Un renforcement circulaire et perpétuel de la discipline et de la biopolitique se constitue au sein de l'institution scolaire, de l'enfance et de sa famille et plus généralement dans le processus d'«éducationnalisation» de la société. Il permet la production disciplinaire infinie de savoirs biopolitiques (pédiatriques, puis psychologiques, pédagogiques puis sociologiques, etc.) qui engendrent, à leur tour,

89 Vandersanden E., 1954, *loc. cit.*, pp. 35-39.

90 De Coster S. et Lameere J., 1946, *op. cit.*

de nouvelles pratiques disciplinaires qui elles-mêmes permettent la production de nouveaux savoirs. Auparavant, les rapports d'assujettissement disciplinaires se constituaient de façon hétéronome à partir d'une norme fixée a priori, bien souvent morale. Avec cette logique du redoublement du biopolitique sur le disciplinaire, cette hétéronomie apparaît comme naturelle, non plus extérieure à l'individu, mais comme ce qui définit profondément le sujet disciplinarisé. Elle prolonge toutefois la matrice du pastorat chrétien (les principes de l'économie des mérites et des démérites, les rapports de dépendance intégrale et complète, la production de vérités cachées), à partir d'une rationalité biopolitique qui intensifie les procédures d'individualisation spécifiques au pastorat chrétien : l'individualisation par identification analytique, par assujettissement, par production de vérités intérieures (Roland, 2017). La civilisation de l'Occident chrétien aura, sans doute, été l'une des plus sanglantes, «mais en même temps [...] l'homme occidental a appris pendant des millénaires, ce que jamais aucun Grec sans doute n'aurait accepté, [il] a appris pendant des millénaires à se considérer comme une brebis parmi les brebis» (Foucault, 2004a: 134).

Nouvelle gouvernementalité au tournant du XXI^e siècle: néolibéralismes et gouvernementalités scolaires, éducatives et pédagogiques

Selon Foucault, après la Première Guerre mondiale, alors que la tendance est à l'interventionnisme et aux politiques keynésiennes, se dessine une nouvelle forme de gouvernementalité qui s'oppose au libéralisme du XVIII^e:

En Allemagne, avec les «ordolibéraux», nous pointerons quelques-uns de ces déplacements:

- De l'échange à la concurrence dans le principe du marché;
- D'une théorie naturelle à la concurrence comme principe formel pour lequel il faut aménager l'espace dans lequel elle peut jouer;
- D'un gouvernement économique vers un gouvernement de société;
- De la planification à une législation économique formelle (où la loi est désormais conçue comme un ensemble de règles).

Aux États-Unis, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la nouvelle théorie du capital humain qui s'esquisse dans cette nouvelle gouvernementalité et ses effets:

- L'avancée de l'analyse économique dans des domaines inexplorés (notamment la question du travail) et la réinterprétation en termes économiques de questions qui jusque-là ne l'étaient pas;
- Le passage dans l'analyse économique de l'étude des mécanismes de production, d'échange et des faits de consommation à l'analyse des comportements et des activités humaines;
- La décomposition du travail en termes de revenus et de compétence;
- Les rapports entre la nécessité de former du capital humain et les investissements éducatifs nécessaires;
- Le passage de l'homo-oeconomicus comme partenaire de l'échange à l'individu entrepreneur de lui-même;
- Le néolibéralisme au tournant du XXI^e siècle: la nouvelle raison du monde? Le nouveau méta-narratif rhizomatique qui se traduit de manière spécifique dans chaque pays/région?

Et au niveau des systèmes éducatifs? Plusieurs tendances mises en lumière par la recherche:

- Renforcement ou introduction de mécanismes de quasi-marché;
- Privatisation et/ou réforme des institutions publiques selon la voie managériale;
- Culture du résultat et prégnance de la concurrence pour transformer les fins de l'action publique mais aussi comme modèle de transformation ("performance",

“évaluation”, “responsabilisation”);

- Un État évaluateur ou un État entrepreneur au service des entreprises;
- Métamorphose de la connaissance elle-même (introduction de la logique de la compétence dans l’enseignement et de la logique de l’innovation dans la recherche) et de l’apprenant comme le nouvel homme de l’économie de la connaissance;
- L’apprentissage comme nouveau domaine d’expertise (nécessité d’apprendre à apprendre): standardisation utilitariste des apprentissages et individualisation des résultats fondée sur un processus de consommation et d’asservissement;
- Glissement d’une “gouvernementalisation de l’éducation” vers une “gouvernementalisation de l’apprentissage”.

8. Nouvelle(s) gouvernementalité(s): le néolibéralisme de la 2^e ½ du XX^e

Depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à la deuxième moitié du XIX^e siècle, la planification d'État, le dirigisme, l'interventionnisme keynésien sont les traits principaux de la rationalité gouvernementale largement partagée par les pays occidentaux. Bien que, comme nous le verrons, après la Deuxième Guerre mondiale, dans cette constellation, la Belgique est l'un des seuls états à choisir une politique libérale: l'adoption de mesures favorisant des interventions strictement économiques (Foucault, 2004b: 83). Au même moment et ce dès les années 30, en Allemagne s'esquisse une nouvelle forme de gouvernementalité libérale qui sera tout autre chose que la rationalité libérale qui avait caractérisé les formes de gouvernementalité des États occidentaux depuis la fin du XVIII^e siècle jusqu'au début du XX^e siècle ou même celle que l'on retrouvera en Belgique durant une bonne partie du XX^e siècle. Cette nouvelle gouvernementalité qui apparaît durant la deuxième moitié du XX^e siècle, c'est le (ou les) néolibéralisme(s) que Foucault repère historiquement sous deux formes, avec un point d'ancrage et un point historique différents. D'une part, l'ancrage allemand «qui s'accroche à la République de Weimar, à la crise de 29, au développement du nazisme et, enfin, à la reconstruction d'après-guerre»; d'autre part l'ancrage américain, «qui lui se réfère à la politique du New Deal, à la critique de la politique de Roosevelt et qui va se développer et s'organiser, surtout après la guerre, contre l'interventionnisme fédéral, et puis les programmes d'assistance et autres programmes qui ont été mis en place par les administrations, surtout démocrates (...)» (p. 80). Et entre ces deux formes de néolibéralisme, c'est Keynes, l'adversaire doctrinal. Et c'est ce qui va faire que la critique de l'économie planifiée, de l'interventionnisme d'État va circuler de l'un à l'autre de ces deux néolibéralismes.

Nous ne rentrerons pas en détail sur la conjoncture et les conditions de possibilité de cette nouvelle rationalité qui apparaît en Allemagne puis aux États-Unis au XX^e siècle. Nous tenterons surtout d'en souligner les principaux traits pour mieux comprendre les transformations des formes de gouvernementalité libérale au XX^e siècle et leurs effets sur le système scolaire, ainsi que dans les institutions d'instruction et d'éducation.

8.1. L'ordo-libéralisme allemand

Pour ce faire, reprenons les cours de Foucault de 1979, là où nous les avons laissés, pour tenter de mieux comprendre les formes de gouvernementalité qui caractérisent aujourd'hui notre présent le plus actuel, non seulement dans les institutions

scolaires et éducatives, mais bien plus largement comme être du XXI^e siècle⁹¹.

Comme nous l'avons largement montré dans la première partie de cette étude sur l'art libéral de gouverner, le problème et la réponse pour le libéralisme du XVIII^e et du XIX^e consistaient à dire: «ce qui va donner place à ce qui va permettre d'insérer une liberté de marché à l'intérieur de la raison d'État et à l'intérieur du fonctionnement de l'État police (...) c'est tout simplement que ce marché ainsi laissé à lui-même, ce marché régi par le laissez-faire, va être un des principes d'enrichissement, de croissance et par conséquent de puissance pour l'État. Vers plus d'États par moins de gouvernements. C'était ça, en somme, la réponse du XVIII^e siècle». Pour les ordolibéraux allemands, au contraire, nous prévient Foucault, le problème va être tout à fait inverse. Confronté aux legs du nazisme qui avait organisé un système économique «dans lequel l'économie protégée, l'économie d'assistance, l'économie planifiée, l'économie keynésienne formait un tout» (Foucault, 2004b: 113), plutôt que dire, comme les keynésiens: «ce système économique que les nazis mettent en place, c'est une monstruosité, le coup de force des ordolibéraux, ça a été de dire: le nazisme, dans le fond, ce n'est que le point ultime vers lequel une économie et une politique qui n'ont pas su surmonter leurs contradictions se trouvaient portées» (p. 113). Les nazis avec leur organisation, leur parti, etc., et bien en fait, ils n'ont rien fait d'autre «qu'accentuer cette société de masse, cette société de consommation uniformisante et normalisante, cette société de signe et de spectacle» (p. 117)... Pour les ordolibéraux, ces phénomènes de masse, ces phénomènes d'uniformisation, ces phénomènes de spectacle, bref, tout ce qui a pu paraître monstrueux dans le nazisme, si l'on analyse et bien on réalise que ce système n'est pas la conséquence d'une politique marchande, mais au contraire de l'étatisme qui caractérise l'ancien libéralisme (et qui s'est intensifié au début du XX^e siècle). L'étatisme devient donc pour eux synonyme d'«anti-libéralisme» (p. 118). Ainsi, plutôt que de se dire «soit une économie de marché relativement libre, comment est-ce que l'État doit la limiter pour que ses effets soient les moins nocifs possible? - selon les ordolibéraux, il faut raisonner tout autrement. Il faut dire: l'économie de marché, rien ne prouve qu'elle a des défauts, rien ne prouve qu'elle a une défec-tuosité intrinsèque, puisque tout ce qu'on lui attribue comme défaut et comme effet de sa défec-tuosité, c'est à l'État qu'il faut l'attribuer. Eh bien, faisons l'inverse et demandons à l'économie de marché bien plus que ce qui lui avait été demandé au XVI^e siècle (...). Puisqu'il s'avère que l'État de toute façon est porteur de défec-tuosités intrinsèques et que rien ne prouve que l'économie de

91 Car bien que la question du XIX^e siècle soit largement présente dans ses autres cours et ses différents ouvrages, dans ce cours-ci Foucault fait un saut de deux siècles, sans revenir par la suite sur ce qui s'était passé entre-temps.

marché en a, de ces défauts, demandons à l'économie de marché d'être en elle-même non pas le principe de limitation de l'État, mais le principe de régulation interne de l'État de bout en bout de son existence et de son action. Autrement dit, au lieu d'accepter une liberté de marché, définie par l'État et maintenue en quelque sorte sous surveillance étatique», il s'agit désormais de «retourner la formule et se donner la liberté de marché comme principe organisateur et régulateur de l'État, depuis le début de son existence jusqu'à la dernière forme de ses interventions. Autrement dit, un État sous surveillance du marché plutôt qu'un marché sous surveillance de l'État» (Foucault, 2004b: 120). Ainsi, selon Foucault, «le néolibéralisme actuel, ce n'est pas du tout, comme on le dit trop souvent, la résurgence, la récurrence de vieilles formes d'économie libérale, formulées au XVIII^e et au XIX^e siècle» (p. 120), c'est au contraire, un ensemble de déplacements, de transformations, d'inversions dans la doctrine traditionnelle que nous allons tenter de synthétiser ici brièvement et synthétiquement:

Le premier déplacement de la nouvelle rationalité néo-libérale nous dit Foucault «irait de l'échange à la concurrence dans le principe du marché». Alors que le marché du XVIII^e était décrit par les libéraux à partir de l'échange et la liberté du marché comme ce qui était à appliquer afin que l'État fasse respecter la bonne marche du marché, c'est-à-dire que soit respectée la liberté de ceux qui échangent, la concurrence; les ordolibéraux vont dire «du principe de la concurrence comme forme organisatrice du marché, on ne peut pas et on ne doit pas tirer le laissez-faire» (Foucault, 2004b: 123). Prôner le laissez-faire, nous disent-ils c'est «encore être pris à l'intérieur d'une «naïveté naturaliste», c'est-à-dire que vous considérez que le marché, qu'il soit défini par l'échange ou qu'il soit défini par la concurrence est de toute façon une sorte de donnée de nature, quelque chose qui se produit spontanément et que l'État devrait respecter dans la mesure même où c'est une donnée de nature» rapporte Foucault. Pour les ordolibéraux au contraire, la concurrence n'est absolument pas une donnée de nature. «La concurrence, dans son jeu, dans ses mécanismes et dans ses effets positifs que l'on repère et que l'on valorise, ce n'est pas le résultat d'un jeu naturel des appétits, des instincts, des comportements, etc.» concluent les ordolibéraux. «En réalité, la concurrence ne doit ses effets qu'à l'essence qu'elle détient, qui la caractérise et qui la constitue. Ses effets bénéfiques, la concurrence les doit non pas à une antériorité de nature, à une donnée naturelle qu'elle porterait avec elle. Elle les doit à un privilège formel». La concurrence c'est une essence, c'est un eidos, c'est un principe de formalisation. Car la concurrence a une logique interne, une structure propre et des effets, seulement si sa logique est respectée. «C'est, en quelque sorte, un jeu formel entre des inégalités. Et non pas un jeu naturel entre des individus et des comportements» (pp. 123-

124). Ainsi les ordolibéraux dissocient l'économie de marché comme principe économique du marché et le principe politique du laissez-faire, à partir d'une théorie de la concurrence - non pas comme donnée naturelle, mais comme une structure formelle pour lequel il s'agit d'aménager l'espace réel et concret dans lequel elle peut jouer.

Dès lors, pour les ordolibéraux, une économie de marché sans laissez-faire, cela va être: «une politique active sans dirigisme» «sous le signe d'une vigilance, d'une activité, d'une intervention permanente» (Foucault, 2004b: 137). Comme l'indique Foucault, le gouvernement n'a donc plus à intervenir sur les effets du marché ni à corriger les effets destructeurs du marché sur la société (comme les politiques de bien-être des années 20 aux années 60). Bref, «il n'a pas à constituer, en quelque sorte, un contrepoint ou un écran entre la société et les processus économiques. Mais il a à intervenir sur la société elle-même dans sa trame et dans son épaisseur. Il a, au fond - et c'est en cela que son intervention va permettre ce qui est son objectif, c'est-à-dire la constitution d'un régulateur de marché général sur la société -, à intervenir sur cette société pour que les mécanismes concurrentiels, à chaque instant et en chaque point de l'épaisseur sociale, puissent jouer le rôle de régulateur.» Ainsi, désormais, «autant l'intervention gouvernementale doit être discrète au niveau des processus économiques eux-mêmes, autant au contraire il faut qu'elle soit massive dès qu'il s'agit de cet ensemble de données techniques, scientifiques, juridiques, démographiques, disons en gros sociales, qui vont maintenant devenir de plus en plus l'objet de l'intervention gouvernementale» (Foucault, 2004b: 147). Contre un gouvernement économique, c'est un gouvernement de société qu'il s'agit de constituer. Et pour ce faire, rajoute Foucault, «l'homo œconomicus qu'on veut reconstituer, ce ne sera plus ni l'homme de l'échange, ni l'homme consommateur, mais au contraire, l'homme de l'entreprise et de la production» (Foucault, 2004b: 152). Il s'agit désormais pour les ordolibéraux de «généraliser, en les diffusant et en les multipliant autant que possible, les formes «entreprises» (qui ne doivent plus justement être concentrées sous la forme ou des grandes entreprises à l'échelon national ou international). C'est cette démultiplication de la forme «entreprise» à l'intérieur du corps social qui constitue, (...), l'enjeu de la politique néolibérale» nous dit Foucault. Il s'agit de faire du marché, de la concurrence, et par conséquent de l'entreprise, ce qu'on pourrait appeler «la puissance informante de la société» (p. 154).

Pour ce faire, c'est d'abord l'institution juridique qu'il s'agit de redéfinir. Dans la continuité du mouvement de Défense sociale du tournant du XX^e siècle, il s'agit d'être «progressistes» c'est-à-dire d'«adapter» perpétuellement l'ordre légal aux découvertes scientifiques, aux progrès de l'organisation et de la technique

économiques, aux changements de la structure de la société, aux exigences de la conscience contemporaine. Mais désormais être libéral ne signifie plus «laissez-faire» ou «planifier», mais *a contrario*, c'est imposer un code de la route, introduire l'État de droit dans la législation économique. Car, pour Hayek, l'État de droit, ou encore une législation économique formelle, c'est tout simplement le contraire de la planification: il n'a pas de finalité, ne conçoit pas d'aménagement, ne permet pas à la puissance publique de se substituer à l'individu comme principe de décision comme dans un Plan. Pour Hayek, l'État de droit doit être tout le contraire. C'est-à-dire comme le précise Foucault «que l'État de droit aura la possibilité de formuler un certain nombre de mesures de caractère général, mais qui devront rester entièrement formelles, c'est-à-dire qu'elles ne devront jamais se proposer une fin particulière. Ce n'est pas à l'État de dire: il faut que l'écart des revenus baisse. Ce n'est pas à l'État de dire: je voudrais que tel type de consommation augmente. Une loi dans l'ordre économique doit rester proprement formelle. Elle doit dire aux gens ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire; elle ne doit pas être inscrite à l'intérieur d'un choix économique global. Deuxièmement, une loi, si elle respecte dans l'ordre économique les principes de l'État de droit, doit être conçue a priori sous forme de règles fixes et ne jamais être corrigible en fonction des effets produits. Troisièmement, elle doit définir un cadre à l'intérieur duquel chacun des agents économiques pourra décider en toute liberté, dans la mesure où, justement, chaque agent saura que le cadre légal qui est fixé à son action ne bougera pas. Quatrièmement, une loi formelle est une loi qui va lier l'État non moins que les autres, et cette loi, par conséquent, doit être telle que chacun saura exactement comment la puissance publique se comportera. Enfin, et par là même, vous voyez que cette conception de l'État de droit dans l'ordre économique exclut, au fond, qu'il y ait un sujet universel de savoir économique qui pourrait, en quelque sorte, surplomber d'en haut l'ensemble des processus, leur définir des fins et se substituer à telle ou telle catégorie d'agents pour prendre telle ou telle décision. (...) Bref, l'économie pour l'État comme pour les individus doit être un jeu: (...) un ensemble de règles qui détermine de quelle manière chacun doit jouer un jeu dont personne, à la limite, ne connaît l'issue. (...) Un jeu d'entreprises réglé à l'intérieur d'un cadre juridico-institutionnel garanti par l'État: c'est cela qui est la forme générale de ce que doit être le cadre institutionnel dans un capitalisme rénové» (Foucault, 2004b: 178).

8.2. Le néo-libéralisme américain

Du côté du néolibéralisme américain, les cibles des critiques sont les mêmes: la politique keynésienne, les pactes sociaux d'après-guerre, la démultiplication des programmes relatifs à la pauvreté, la ségrégation, l'éducation. Mais a

contrario du néolibéralisme allemand (ou même français que Foucault décrit brièvement dans son cours), le néolibéralisme américain est bien plus qu'un choix économique et politique formulé par les gouvernants. C'est, comme le montre Foucault, «toute une manière d'être et de penser. C'est un type de rapport entre gouvernants et gouvernés beaucoup plus qu'une technique des gouvernants à l'égard des gouvernés».

Pour comprendre cette conception néolibérale américaine et ses effets sur notre forme de gouvernementalité actuelle, reprenons son analyse de la théorie du capital humain. Théorie qui, selon lui, représente deux processus importants de ce nouveau courant de gouvernementalité: «l'un qu'on pourrait appeler l'avancée de l'analyse économique dans un domaine qui était jusque-là inexplo­ré, et deuxièmement, à partir de là et à partir de cette avancée, la possibilité de réinter­préter en termes économiques et en termes strictement économiques tout un domaine qui, jusqu'à présent, pouvait être considéré, et était de fait considéré, comme n'étant pas économique» (Foucault, 2004b: 225).

Cette mutation épistémique, les néolibéraux vont la formuler à partir de la question du travail qui restait selon eux parmi les trois facteurs dont dépend la production des biens (avec la terre et le capital) celle qui était toujours inexplo­rée. Il était resté en quelque sorte, la page blanche sur laquelle les économistes n'avaient rien écrit nous dit Foucault (p. 225). Les néolibéraux vont alors intro­duire le travail dans le champ de l'analyse économique et pour ce faire, «mener une critique théorique sur la manière dont, dans le discours économique, le travail lui-même s'est trouvé abstrait» et réduit à la simple analyse quanti­tative du «temps de travail». Si nous ne rentrerons pas dans les détails de cette théorie (tel n'est pas l'objet de cette étude), ce qui nous intéresse c'est cette mutation épistémologique essentielle de ces analyses néolibérales qui changent ce qui avait constitué de fait l'objet, le domaine d'objets, le champ de réfé­rence général de l'analyse économique depuis Adam Smith, jusqu'au début du XX^e siècle: l'étude des mécanismes de production, des mécanismes d'échange et des faits de consommation à l'intérieur d'une structure sociale donnée, avec les interférences de ces trois mécanismes. Or, continue Foucault, «pour les néoli­béraux, l'analyse économique doit consister non pas dans l'étude de ces méca­nismes, mais dans l'étude de la nature et des conséquences de ce qu'ils appellent les choix substituables, c'est-à-dire l'étude et l'analyse de la manière dont sont allouées des ressources rares à des fins qui sont concurrentes, c'est-à-dire à des fins qui sont alternatives, qui ne peuvent pas se superposer les unes aux autres. Autrement dit, on a des ressources rares, on a, pour l'utilisation éventuelle de ces ressources rares, non pas une seule fin ou des fins qui sont cumulatives, mais des fins entre lesquelles il faut choisir, et l'analyse économique doit avoir pour

point de départ et pour cadre général de référence l'étude de la manière dont les individus font l'allocation de ces ressources rares à des fins qui sont des fins alternatives» (Foucault, 2004b: 228).

L'économie devient la science du comportement humain considérée comme une relation entre des fins et des moyens rares qui ont des usages mutuellement exclusifs. «L'économie ce n'est donc plus l'analyse de processus, c'est l'analyse d'une activité» (Foucault, 2004b: 229). Il s'agira donc désormais de comprendre «comment celui qui travaille utilise les ressources dont il dispose. C'est-à-dire qu'il va falloir, pour introduire le travail dans le champ de l'analyse économique, se placer du point de vue de celui qui travaille», le travail va commencer à être étudié comme une conduite économique, pratiquée et rationalisée (p. 229). Décomposé du point de vue du travailleur en termes économiques, le travail comportera «un capital, c'est-à-dire une aptitude, une compétence» et, d'un autre côté, sera pensé en termes de revenu (un salaire ou «plutôt un flux de salaires») (p. 230). Ce n'est donc plus une conception de la force du travail, mais une conception du capital-compétence qui reçoit, en fonction de variables diverses, un certain revenu qui est un salaire, et qui fait de lui une sorte d'entreprise (p. 231). L'homo oeconomicus n'est plus le partenaire de l'échange, il est dans le néolibéralisme américain un entrepreneur: «entrepreneur de lui-même, étant à lui-même son propre capital, étant pour lui-même son propre producteur, étant pour lui-même la source de [ses] revenus» (p. 232). Si le salaire, «ce n'est rien d'autre que la rémunération, que le revenu qui est affecté à un certain capital, capital que l'on va dire capital humain dans la mesure où, justement, la compétence-machine dont il est le revenu ne peut pas être dissociée de l'individu humain qui en est le porteur, alors, de quoi est composé ce capital?» se demandent les théoriciens du capital humain. «Et c'est là où cette réintroduction du travail dans le champ de l'analyse économique va permettre, par une sorte d'accélération ou d'extension, de passer maintenant à l'analyse économique d'éléments qui, jusque-là, lui avaient totalement échappés» nous explique Foucault (p. 233). Car «former du capital humain, former donc ces espèces de compétence-machine qui vont produire du revenu, enfin qui vont être rémunérées par du revenu, ça veut dire quoi?». Et bien selon lui, cela va vouloir dire «faire des investissements éducatifs». Évidemment, comme nous venons de le voir tout au long de cette étude, ces investissements éducatifs, on en mesure les effets depuis longtemps: en termes de moralisation, de protection de la société, de formation professionnelle. Mais pour les néolibéraux, les éléments qui entrent en compte pour penser l'investissement éducatif dans la constitution du capital humain seront bien plus vastes que ceux qui existaient avant le début du XX^e siècle. Il concernera tout autant le temps passé, les soins donnés, le ni-

veau de culture des parents aussi (car ironise Foucault, «on sait bien justement qu'à temps égal passé, des parents cultivés vont former un capital humain, pour l'enfant, bien plus élevé que s'ils n'ont pas le même niveau de culture»). Bref, «l'ensemble des stimuli culturels reçus par un enfant: tout cela va constituer des éléments susceptibles de former un capital humain» nous dit Foucault (p. 236). Il s'agira désormais de «repenser tous les problèmes, ou on peut en tout cas repenser tous les problèmes de la protection de santé, tous les problèmes de l'hygiène publique en éléments susceptibles ou non d'améliorer le capital humain» (p. 236). À partir de cette analyse poursuit Foucault, on pourra «dégager les principes d'une politique de croissance qui ne sera plus simplement indexée au problème de l'investissement matériel du capital physique, d'une part, et du nombre de travailleurs, [de l'autre], mais une politique de croissance qui va être très précisément centrée sur une des choses que l'Occident, justement, peut modifier le plus facilement et qui va être la modification du niveau et de la forme de l'investissement en capital humain. Et c'est de ce côté-là, en effet, qu'on voit bien que s'orientent les politiques économiques, mais aussi les politiques sociales, mais aussi les politiques culturelles, les politiques éducationnelles, de tous les pays développés. De la même façon aussi, à partir de ce problème du capital humain, on peut repenser les problèmes de l'économie du tiers-monde. Et le non-démarrage de l'économie du tiers-monde, vous savez bien qu'on est en train d'essayer de le repenser maintenant, non pas tellement en termes de blocage des mécanismes économiques, mais en termes d'insuffisance d'investissement du capital humain» (Foucault, 2004b: 238).

Dans une théorie du gouvernement, l'homo œconomicus, c'était celui auquel il ne faut pas toucher. L'homo œconomicus, c'est le sujet/objet du laissez-faire, le partenaire d'un gouvernement dont la règle est le laissez-faire. Avec Becker, l'homo œconomicus devient au contraire profondément maniable: «celui qui va répondre systématiquement à des modifications systématiques que l'on introduira artificiellement dans le milieu». Ainsi, affirme Foucault, l'homo œconomicus, c'est celui qui est éminemment gouvernable. «De partenaire intangible du laissez-faire, l'homo œconomicus apparaît maintenant comme le corrélatif d'une gouvernementalité qui va agir sur le milieu et modifier systématiquement les variables du milieu» (Foucault, 2004b: 274).

8.3. Le néo-libéralisme aujourd'hui: la nouvelle raison du monde?

Aujourd'hui, selon Dardot & Laval (2010), «par des voies multiples, le néolibéralisme s'est imposé comme la nouvelle raison du monde, qui fait de la concurrence la norme universelle des conduites et ne laisse intacte aucune sphère de

l'existence humaine». Bien plus qu'une «politique économique qui donne au commerce et à la finance une place prépondérante», le néolibéralisme touche jusqu'à nos manières de vivre, de sentir, de penser. Ce qui est en jeu, expliquent Dardot & Laval, ce «n'est ni plus ni moins que la *forme de notre existence*, c'est-à-dire la manière dont nous sommes pressés de nous comporter, de nous rapporter aux autres et à nous-mêmes. Le néolibéralisme définit en effet une certaine norme de vie dans les sociétés occidentales et, bien au-delà, dans toutes les sociétés qui les suivent sur le chemin de la modernité. Cette norme enjoint chacun de vivre dans un univers de compétition généralisée, elle somme les populations d'entrer en lutte économique les unes contre les autres, elle ordonne les rapports sociaux au modèle du marché, elle transforme jusqu'à l'individu, appelé désormais à se concevoir comme une entreprise» (Dardot & Laval, 2010: 5).

Selon Kascak, il a fallu plus de 30 ans, mais aujourd'hui, cette nouvelle rationalité gouvernementale est «le nouveau métanarratif». Bien que comme nous le verrons, chaque État adoptera ce récit de manière spécifique- certains États ne font encore que subir les premières pressions en faveur du néolibéralisme (comme le Chili), d'autres n'ont adopté que certains de ces dispositifs (par exemple la Suède) et d'autres encore ont délibérément et minutieusement mis en place des pratiques et des principes néolibéraux au cours des 20-30 dernières années (comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande) (Kascak,) - au niveau de l'éducation, on peut aujourd'hui mettre en lumière plusieurs tendances largement partagées par les sociétés occidentales: la décentralisation de l'éducation, l'interconnexion entre celle-ci et les communautés locales, la prise en compte des alternatives éducatives, mais surtout, la dynamique psychologique interne du processus éducatif, la nécessité d'une éducation tout au long de la vie pensée en terme de «compétences» et d'une économie de la connaissance et de l'apprentissage suffisamment compétitive.

Pour mieux comprendre ces transformations au niveau des systèmes éducatifs - non pas comme système global (ou totalité machinique qui façonne simplement les sujets) -, nous reprendrons la perspective de Kascak qui conceptualise le néolibéralisme comme des assemblages, «une variété de pratiques discursives et non discursives, qui opèrent souvent de manière disparate, subliminale et diverse». Ainsi, pour penser la nouvelle rationalité gouvernementale dans l'éducation, nous utiliserons la métaphore du rhizome: une perspective défendue par Deleuze pour penser un système entrelacé qui - contrairement aux systèmes centralisés (voire polycentriques) à communication hiérarchique et aux relations prédéfinies - est acentrique, non hiérarchique et non signifiant (Kascak). Si pour comprendre le ou les néolibéralismes en cours aujourd'hui, il faudrait s'intéres-

ser aux racines extrêmement nombreuses de cette nouvelle forme de rationalité gouvernementale: la Banque mondiale, l'Organisation mondiale du commerce, l'OCDE, les institutions de l'UE, les gouvernements nationaux, les organisations d'employeurs, les entreprises privées de divers secteurs industriels et manufacturiers, mais aussi les stratégies des parents en fonction de leur statut social, les stratégies des administrations et des directions locales, etc. (tel n'est pas l'objet de notre étude), nous nous limiterons toutefois à une ébauche de quelques-uns des effets de cette nouvelle rationalité au niveau du système scolaire et de ses acteurs, mais aussi plus largement sur les processus d'éducationnalisation et d'apprentissage mis en lumière par les recherches contemporaines.

8.4. Le néo-libéralisme et les systèmes éducatifs européens: de 1980 jusqu'à aujourd'hui

Les transformations des régimes de gouvernementalité des systèmes éducatifs depuis les années 1990, plusieurs auteurs belges tels que Maroy (2007) ou Van Haecht (2006) nous invitent à les penser dans une conjoncture au croisement de plusieurs mouvements: les divers processus de mondialisation; la globalisation économique et le «post-fordisme»; la crise de légitimité et de rationalité de l'État-providence et son corollaire, la montée de référentiels politiques néolibéraux remettant en cause l'efficacité des services publics; mais aussi l'émergence d'un nouveau référentiel dans la sphère publique: celui de la troisième voie ou de l'État social actif - nous y reviendrons. Dans une étude menée par Maroy (2007) sur cinq pays européens (Budapest, Charleroi, Lille, Lisbonne, Londres et la région parisienne) il montre alors comment dans les modes de régulation institutionnels des systèmes éducatifs, on voit apparaître un ensemble de convergences partielles autour de cinq tendances, diversement actualisées:

- 1) Une autonomie accrue des établissements;
- 2) La recherche d'un point d'équilibrage entre centralisation/décentralisation;
- 3) La montée de l'évaluation externe des établissements et du système scolaire;
- 4) La promotion du «libre choix» de l'école par les parents;
- 5) Et enfin, une volonté de diversifier l'offre scolaire.

Tout se passe comme si, nous dit-il, «les politiques éducatives étaient orientées, à des degrés et avec des dosages variables, d'une part par le renforcement ou l'introduction de mécanismes de quasi-marché, d'autre part par un renforcement et/ou une transformation des moyens d'action de l'État central autour de la logique de «l'État évaluateur» (qui le pousse à définir de façon plus nette les objectifs clés du système tout en renforçant une autonomie des établissements, ou à des autorités locales, mais «encadrées» par divers nouveaux dispositifs d'évaluation et de contrôle à distance)» (Maroy, 2007).

Plus largement, selon les auteurs de la «Nouvelle école capitaliste», avec ce que l'on nomme aujourd'hui le «New Public Management» - c'est-à-dire l'ensemble des dispositifs qui afin d'introduire une «culture des résultats» dans les services publics, accroissent le contrôle sur le travail des agents publics pour augmenter leur productivité - l'État n'est pas seulement «évaluateur», il devient plus largement «entrepreneur au service des entreprises» (Laval, Vergne, Clément, Dreux, 2011: 19). Cette métamorphose des services publics est selon Laval & al (2011) bien plus profonde que les transformations qui ont pu marquer le premier grand tournant néolibéral des sociétés occidentales fin des années 1970. Elle touche désormais «au cœur de sa mission, de ses règles de fonctionnement, de sa nature et de son «esprit»» (Laval & al, 2011: 20); «le nouveau mode de gestion des administrations et des services publics révolutionne l'organisation des professions et des services publics et redéfinit les modes et les objectifs de leur intervention». Cette «révolution» selon Laval & al, se présente comme une double stratégie: «d'un côté, la privatisation des entreprises publiques et de certaines administrations obéit à la prévalence du marché *stricto sensu* dans la production; d'un autre côté, les institutions publiques de l'État qui ne peuvent être entièrement privatisées sont restructurées sur le *modèle de l'entreprise*». Deux modes de réforme - la voie des privatisations et la voie managériale - qui se distinguent, mais ne s'excluent pas. Au contraire, continuent Laval & al (2011), «tout se passe donc comme si la pression concurrentielle devait être «internalisée» aussi bien par les entreprises dans la gestion de leurs ressources humaines que par les États dans la gestion des populations et des territoires dans le capitalisme mondialisé». Ainsi la concurrence n'est plus seulement ce qui commande la transformation des fins de l'action publique, «elle est donnée aussi comme le moyen par lequel l'action publique peut parvenir à augmenter ses performances dans tous les secteurs» (p. 24). «Performance», «évaluation» et «responsabilisation» voilà les trois termes clés qui selon ses auteurs caractérisent ce nouveau tournant gouvernemental (p. 30). Dans la recherche, le mot qui résume le mieux cette logique concurrentielle est celui d'excellence (p. 49). Une montée des phénomènes de compétition et de marché donc au niveau des modes de régulation dont les sources sont plurielles, nous montre Maroy, et se situent «tant au niveau de modèles transnationaux (modèle du quasi-marché) que dans certaines politiques nationales (en Angleterre, Hongrie ou Belgique notamment). Les interdépendances compétitives entre établissements sont également favorisées par les nouvelles logiques des acteurs locaux (notamment la volonté par les parents d'avoir le droit de choisir la «meilleure école» pour leur enfant)⁹², par la multiplicité des promoteurs d'initiatives scolaires au niveau local,

92 «Par ailleurs, la montée des phénomènes de marché et de compétition ne procède pas seulement de

et par l'absence de coordination entre les autorités publiques ou privées qui les contrôlent au niveau intermédiaire⁹³ (Maroy, 2007).

Toutefois, selon Laval & al, l'étude des métamorphoses des formes de gouvernementalité des systèmes scolaires et éducatifs serait incomplète si l'on se limitait à mentionner leurs transformations formelles et si l'on ne percevait pas que cette transformation des modes de régulation s'accompagne désormais d'une métaphore de la connaissance elle-même - dont l'ambition de la stratégie de Lisbonne de faire de l'Europe l'**«économie la plus compétitive du monde»** est représentative (Laval & al, 2011 : 12). En effet, comme le montrent de nombreux auteurs contemporains, aujourd'hui, la logique de marché qui s'impose aux finalités, à l'organisation et aux fonctionnements des institutions d'enseignement, impose conjointement «à la connaissance la forme abstraite d'une valeur économique par laquelle on sera désormais contraint de la réfléchir, de la juger, de l'estimer» (p. 13). «La valeur économique est devenue le critère ultime de la validation institutionnelle et sociale des activités d'enseignement et de recherche» nous préviennent Laval & al (p. 14). Une «économisation» de l'enseignement qui s'incarne «par la prédominance de la **logique de la compétence dans l'enseignement, par la logique de l'innovation dans le domaine de la recherche**» (p. 15). Deux catégories à partir et à l'appui desquelles les pouvoirs publics recomposent le champ de l'éducation et qui selon Laval & al, «opèrent une réduction par abstraction de la formation humaine et de l'activité intellectuelle à leur seule valeur économique: valeur d'échange sur le marché du travail des formations scolaires et universitaires; valeur d'échange sur le marché des brevets et autres titres de propriétés intellectuelles de l'activité de recherche» (p. 16).

Le nouveau paradigme de la **«formation tout au long de la vie»** est l'exemple repris le plus couramment dans les articles sur les effets du néolibéralisme sur l'éducation, car il semble symptomatique de cette exigence de recyclage permanent du capital humain qui vient bousculer les finalités et les contenus de l'enseignement tout comme les frontières entre formation et travail. C'est la logique de l'économie du savoir, nous disent Simons & Masschelein (2008)- cette logique du

logiques «haut-bas», elles dérivent aussi de jeux locaux, émanant tant des parents que des établissements. Ainsi des interdépendances compétitives peuvent être observées dans tous les espaces scolaires locaux. Comme le montre Maroy, «Si une régulation de marché basée sur la compétition survient, ce n'est donc pas toujours en raison d'une volonté politique centrale. Bien plus souvent, cela procède des logiques parentales qui peuvent de facto choisir un établissement et créer ainsi des interdépendances locales entre établissements dont les acteurs des écoles devront tenir compte. Les convergences des modes de régulation des systèmes d'enseignement relèvent donc aussi de régulations autonomes et des acteurs locaux».

93 Le niveau de régulation intermédiaire est devenu par ailleurs un niveau de régulation important où jouent de nouveaux acteurs scolaires qui ne sont plus ni les décideurs centraux, ni les acteurs des établissements.

développement et de l'application technologique du savoir - qui devient l'horizon pour aborder l'importance de la «formation continue» pour les «travailleurs du savoir». La formation continue devient une solution au besoin d'une base de connaissances utile, et en retour, les problèmes économiques sont encadrés dans un cadre éducatif. Ainsi, selon Simons & Masschelein (2008), «l'apprentissage est déconnecté de son contexte institutionnel traditionnel (éducation scolaire, formation) et des conditions (enseignement). Alors que la scolarisation et l'éducation ont longtemps été considérées comme une force économique, dans le contexte de la société de la connaissance, l'apprentissage lui-même est désormais considéré comme une force de production de valeur ajoutée. En conséquence, l'insistance accrue sur la nécessité d'améliorer l'apprentissage productif stimule une réflexion sur ses conditions optimales et son organisation efficace (par exemple, par la formation continue, la formation, l'apprentissage informel, etc.)» (Simons & Masschelein).

Un double mouvement se dessine, qui concerne tant les structures scolaires que le traitement des subjectivités. «Produire le nouvel homme conforme à l'«économie de la connaissance», tel est bien l'enjeu de la mutation néolibérale de l'école» nous expliquent Laval & al. «Ce sont les objectifs, les fonctionnements, les contenus de l'école qui sont affectés. Mais, en même temps qu'elle se traduit par de nouvelles formes institutionnelles et de nouvelles normes de fonctionnement de l'école, la logique néolibérale modifie les liens entre travail et formation». «Les normes imposées au nouveau travailleur de l'entreprise s'intègrent dans l'univers des formations conçues de plus en plus tôt comme des formations nécessairement «professionnalisantes». L'implication cognitive et subjective, qui est de plus en plus exigée dans le processus de travail, impose, en retour, une nouvelle conception de la formation qui est de plus en plus ordinairement regardée comme un moyen d'entretien permanent de l'«employabilité» dans un contexte économique et technologique d'accroissement des «risques». Dans les deux cas, le terme polyvalent et polysémique de «compétence» sert de marqueur de la réforme et de passeur entre les deux mondes. Injonction est ainsi faite au «nouvel élève», au «nouvel étudiant» comme au «nouveau travailleur» de faire la preuve, dans leurs parcours de formation et dans leur trajectoire professionnelle, de l'acquisition, de l'actualisation et du développement de compétences transférables à une multitude de situations et évaluables dans tous les contextes: capacité d'initiative et de résolution de problème, adaptabilité et aptitude au changement, autonomie, flexibilité, esprit d'entreprise, recherche de la performance. Il existe donc une circularité singulière entre la nouvelle condition salariale et les nouvelles normes de formation» (Laval & al, 2011 : 83-84).

Ainsi, l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie ou de l'éducation permanente est étroitement liée au souci de réalisation de soi et à une forme d'éducationnalisation comme «processus permanent, non limité aux groupes d'âge ou aux institutions». Comme l'indiquent Simons & Masschelein, dans cette conjoncture gouvernementale, «l'éducation (au-delà de la simple scolarisation) est objectivée en tant que moyen permettant aux personnes d'apprendre ou de répondre aux besoins générés par les changements de la société», une manière de «permettre à tous de faire face aux changements de manière autonome»; et de «préparer l'humanité à s'adapter au changement, la caractéristique prédominante de notre époque». Ainsi, «l'autonomie ne consiste plus à guider sa vie selon les normes et les contenus offerts à l'école et à représenter ce qui est requis pour la liberté individuelle et le bien-être social. Considérée comme réalisation de soi, l'autonomie signifie être capable de répondre aux besoins de chacun et, comme ces besoins changent constamment, l'apprentissage tout au long de la vie est nécessaire. En conséquence, les partisans de ce point de vue soutiennent que «la mission centrale de l'école sera d'apprendre aux élèves à apprendre, de les former à assimiler de nouvelles connaissances par eux-mêmes» (Simons & Masschelein, 2008).

C'est alors que l'apprentissage en tant que tel devient un domaine d'expertise. Mais la psychologie de l'école étant dominée par la psychologie cognitive, l'idée s'impose que l'apprentissage est un processus de la cognition qui consiste à transformer de l'information en connaissance. Cette dernière devient dès lors le résultat d'une «construction» des processus mentaux. Bien qu'il existe différentes approches de cette idée de construction, le lien entre construction et apprentissage est pensé à partir de la notion d'«environnement» (et de contexte social) et «l'apprenant est abordé comme quelqu'un dans un environnement et un contexte social dans lequel les connaissances sont construites sur la base d'intrants (expériences, informations, problèmes) et où la base de connaissances existantes est reconstruite afin de créer un nouvel équilibre» (Simons & Masschelein, 2008). Le rôle de l'école et de l'éducation est donc désormais de se concentrer sur les capacités de l'apprenant à maîtriser ces processus de «construction» de connaissances dans un «environnement»; l'instruction, la construction de ces «environnements d'apprentissage» qui permettent d'apprendre à apprendre afin de «stimuler», de «faciliter» ces processus d'apprentissage. Compétence, métacognition, régulation active des processus d'apprentissage... voilà les nouvelles missions de l'institution scolaire. En retour, on attend des apprenants qu'ils prennent conscience de ces processus d'apprentissage auxquels ils doivent s'identifier de manière active et régulatrice afin de devenir les «gestionnaires» de leur propre apprentissage. C'est maintenant à eux d'élaborer leur propre stratégie d'apprentissage, en surveillant leurs propres processus et

en évaluant les résultats de leurs stratégies d'apprentissage. Bref, «l'expertise en matière d'apprentissage présuppose que les apprenants peuvent et doivent devenir eux-mêmes de vrais experts». Ce qui est alors en jeu, écrivent Simons & Masschelein (2008), c'est l'émergence d'une sorte d'attitude managériale par rapport à l'apprentissage redéfini comme le processus d'une construction qui peut et doit être managé, et ce surtout par les apprenants eux-mêmes».

Au niveau des dispositifs pédagogiques, qu'ils se situent en amont du travail scolaire (lorsqu'ils concernent la définition des curriculums, notamment en termes de compétences) ou en aval (à travers les évaluations des acquis, notamment celles qui sont réalisées à un niveau international, mais aussi dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein même de l'école), ses métamorphoses se marquent, selon F. M. Gerard (2015), par une tendance vers la «standardisation utilitariste des apprentissages, reposant sur une individualisation non pas du processus d'apprentissage, mais de ses résultats, fondée sur un processus de consommation et, dans une certaine mesure, d'asservissement».

Selon ce dernier, «il serait illusoire d'analyser toutes les pratiques pédagogiques vécues dans les classes et de vouloir les associer de près ou de loin à une perspective néolibérale. La réalité est de toute façon plus complexe que celle qu'on pourrait figer dans quelques poncifs bien poncés. On peut néanmoins constater que l'école d'aujourd'hui est fortement influencée par une tendance à l'individualisation et à la consommation. Au niveau des perceptions de l'échec et de la réussite scolaire, par exemple, bien qu'elle ne soit pas corroborée par la recherche en ce domaine (Crahay 1996; Kahn 2011), parmi les praticiens, une pensée est fortement présente (dans la lignée des réflexions ultralibérales de Dalymple, 2013): l'idée que la réussite ou l'échec de l'élève est de sa propre responsabilité, car elle dépend uniquement du rapport entre l'investissement nécessaire et l'utilisation des ressources qui sont mises à sa disposition. Ainsi, la responsabilité de l'école et des enseignants n'est plus engagée et les solutions sont, la plupart du temps, externalisées: «si l'élève a des difficultés, il n'a qu'à faire appel à des cours particuliers ou à du *coaching scolaire*, contre monnaie sonnante et trébuchante» (Gerard, 2015).

On peut à partir de ces premiers constats, s'interroger à l'instar de Simons & Masschelein (2008), sur ce que signifie aujourd'hui «apprendre» (learning). Non pas sur ce qu'est réellement l'apprentissage - celui-ci étant toujours une «expérience historique singulière» (émergeant dans un contexte historique particulier), mais comment nous en sommes venus actuellement à comprendre ce que nous sommes et ce que nous faisons en termes d'apprentissage. Ainsi, pour comprendre notre présent, ils nous invitent à nous pencher sur ce qu'ils nom-

ment la «gouvernementalisation de l'apprentissage» - formule qui indique selon eux précisément ce qui est en jeu aujourd'hui et ce que nous allons tenter de décrire brièvement: l'idée que l'apprentissage est devenu une question de gouvernement et d'autonomie gouvernementale. Autrement dit, elle est ce qui d'une part garantit l'autonomie gouvernementale et qui, de l'autre, nous rend, nous et la société dans son ensemble, gouvernables - signe selon eux que nous sommes dans un «régime gouvernemental libéral avancé».

Contrairement à la rationalité sociale du gouvernement du XX^e siècle⁹⁴, aujourd'hui, selon Simons & Masschelein (2008) «nous» - en tant qu'apprenants, ne faisons plus partie du régime social du gouvernement et des processus implicites d'éducation et de gouvernementalisation. La rationalité utilisée pour penser le gouvernement, l'État et son rôle et les domaines du gouvernement a changé, tout comme les technologies gouvernementales utilisées et la forme d'autonomie gouvernementale en jeu. Nous sommes désormais selon Simons & Masschelein, dans ce que divers auteurs ont qualifié de nouveau régime gouvernemental «libéral avancé» (advanced liberal) - un régime où la liberté individuelle et le bien-être collectif sont rationalisés différemment, où de nouvelles technologies gouvernementales sont utilisées et un nouveau type d'autonomie est favorisé. L'État n'est plus considéré comme le sujet central qui doit (et est capable de) collecter des connaissances générales sur la société afin d'organiser la justice sociale et «le social» ne semble plus jouer un rôle majeur. C'est désormais «l'apprentissage» et la stratégie de l'«appareil d'apprentissage» - visant à susciter le changement et l'inclusion - qui sont centraux dans l'accomplissement des nouvelles tâches gouvernementales. Ainsi, selon ses auteurs, il semble y avoir un glissement d'une «gouvernementalisation de l'éducation» (et sa «grammaire de l'éducation») vers une «gouvernementalisation de l'apprentissage» (et sa «grammaire de l'apprentissage»).

Dans une conjoncture marquée par une «société de la connaissance» et «une économie de la connaissance», cette métamorphose est selon eux à mettre en lien avec quatre domaines associés, apparus au XX^e siècle qui impliquent tous, une manière de rationaliser les problèmes comme des problèmes d'apprentissage pour lesquels il faut une solution qui ait quelque chose à faire avec l'ap-

94 Durant laquelle l'éducation était devenue une préoccupation gouvernementale (le rapport entre éducation et société était de la responsabilité du gouvernement national) qui faisait du «social» le moyen stratégique des gouvernements de traduire les «problèmes sociétaux» (par exemple, inégalités et besoins de main-d'œuvre) en «solutions éducatives» (réforme scolaire et réforme du curriculum). La «gouvernementalisation de l'éducation» au nom du social était considérée comme une composante essentielle de «l'éducation de la société» - et ce, par un ensemble de rapports stratégiques entre la «grammaire de l'éducation», la «grammaire de l'ordre social» et la «grammaire du gouvernement».

apprentissage: la nécessité d'apprendre pour une économie de la connaissance, l'importance de l'apprentissage pour garantir la liberté dans une société en mutation, l'expertise pédagogique en matière d'apprentissage et d'instruction et l'importance de l'employabilité des résultats d'apprentissage.

Performance des systèmes éducatifs, culture de l'évaluation, formation tout au long de la vie, économie de la connaissance, tous ces termes sont la déclinaison de politiques publiques néolibérales à l'œuvre depuis une dizaine d'années et qui transforment de manière radicale la relation des élèves et des professeurs aux savoirs, semblent dire les auteurs qui travaillent sur les effets du néolibéralisme sur l'école et les pratiques éducatives. Avec Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux «tout se passe comme si l'école était totalement captée par le système capitaliste au point de devenir un lieu de dressage des consciences à la société de marché» - ce qui affaiblit le système d'enseignement traditionnel, précarise les enseignants, mais surtout dégage de nouveaux marchés essentiellement à destination des familles favorisées (notamment autour du soutien scolaire).

La Belgique du tournant du XXI^e siècle: néolibérale?

Dans cette cinquième partie consacrée à la Belgique, nous tenterons de pointer les traces de cette nouvelle gouvernamentalité néolibérale à partir des années 1980 notamment:

- Dans les tentatives pour restaurer la compétitivité des entreprises;
- Le passage des politiques d'aide indifférenciées vers une gestion modernisée et ciblée des marchés financiers;
- Le mouvement de privatisation des entreprises publiques;
- Les revendications pour un État social actif (et sa logique de réciprocité sociale);
- Et enfin, les tentatives pour faire de l'État le nouveau gestionnaire des capitaux humains.

Nous tenterons ensuite de voir les effets de cette nouvelle gouvernamentalité néolibérale sur notre législation scolaire (notamment à partir d'une analyse du décret Missions, du Contrat Stratégique pour l'éducation) mais aussi sur les pratiques quotidiennes au sein du quotidien des classes.

Notons toutefois que c'est la seule partie de notre étude pour laquelle nos recherches sont essentiellement théoriques. Pas d'analyse d'archives, peu d'enquêtes dans les classes, ... bref, peut-être juste une manière d'ouvrir des questionnements.

9. La Belgique du tournant du XXI^e: néolibérale?

Foucault parle longuement de l'ordolibéralisme allemand et du néolibéralisme américain, mais il n'aborde pas la Belgique. Pourtant, se placer dans une perspective généalogique, c'est toujours faire une ontologie historique de nous-mêmes. Cette étude serait donc incomplète si nous n'abordions pas les effets de la (ou des) rationalité(s) libérale(s) sur la gouvernementalité en Belgique et plus particulièrement sur ses dispositifs éducatifs et pédagogiques. Ici encore, les recherches francophones sont très peu nombreuses et contrairement aux autres parties, nous n'avons pas vraiment encore réalisé de travail d'archives ou d'enquêtes pour mieux comprendre les transformations de formes de gouvernementalité au niveau des systèmes éducatifs et d'apprentissage dans le quotidien des écoles en Belgique. Plus largement, à l'exception des articles idéologiques de propagande, nous n'avons trouvé que peu de sources académiques sur le néolibéralisme en Belgique. Voilà toutefois déjà les résultats de nos premières investigations sur la question. À prendre donc avec des «guillemets».

Comme nous avons pu le voir tout au long de cette étude, la Belgique, depuis son Indépendance, est fortement marquée par l'art libéral de gouverner qui est apparu à partir de la fin du XVIII^e siècle. La Belgique est «le paradis du libéralisme continental» nous dit Marx. Cette spécificité, Dirkx l'explique, de par les tensions entre libéraux et catholiques qui la caractérise. Selon lui, «cléricaux et anticléricaux s'accordent pour voir dans la société belge un enfer d'intérêts opposés, que seule sa transformation en marché national peut conduire vers un paradis moins matériel» (Dirkx, 2012: 34). «Le libéralisme économique est alors pour les constituants le socle de leur projet politique» nous dit-il (p. 34). Une interdépendance entre l'État et le champ économique qui, comme nous avons pu le voir, s'est approfondie à partir de 1860 (l'État belge étant le premier État européen qui fonde toutes ses relations commerciales sur le principe du «libre échange») et porte ses fruits, vu que «dès 1860 et jusqu'à la Grande Guerre, on voit la Belgique prendre place parmi les quatre ou cinq principales puissances économiques du monde. En 1900, elle atteint même, en termes relatifs, le sommet de l'économie mondiale» (p. 36). Performance dont on a également vu les conséquences sur le peuple laborieux: salaires minimum et durée de temps de travail maximum. Un mélange donc de «progressisme entrepreneurial et de conservatisme social qui ne quittera plus l'appareil étatique. Surtout jusqu'au Traité de Rome de 1957 instituant la Communauté économique européenne, il sera le principal moteur d'une politique étrangère de défense des intérêts commerciaux à travers la libéralisation et la technocratisation «apolitique» des relations internationales» poursuit Dirkx (p. 39). Ainsi, bien que les bouleversements socio-économiques

du second après-guerre «conduisent le système de production belge à une série de reconversions brutales», «l'expression 'économie dirigée' est sans doute une formule quelque peu exagérée pour ce qui concerne la Belgique» (Coenen & al, 2005: 238). Pour son système qui est plutôt celui «de la concertation arbitraire, autonome, arbitrée par l'État» (p. 238), il s'agit désormais de rénover les industries lourdes et de «moderniser les structures capitalistes et les habitudes managériales». «L'économie belge, stagnante dans les années 1950, connaît une récession en bonne et due forme en 1958-1959»⁹⁵.

Avec le «choc pétrolier» et la crise économique qui s'en suit, «dès 1973, l'État belge est aspiré par la spirale de l'endettement en raison d'emprunts à l'étranger et des taux d'intérêt désormais très élevés» (Dirkx, 2012: 87). Ainsi, «l'entrée de la Belgique dans la crise économique de 1974-75 fut brutale⁹⁶» (Maissin, 2012). Une conjoncture économique qui aggrave la situation en Wallonie, mais à laquelle la Région flamande n'échappe pas non plus. «À mesure que les outils de gestion sont régionalisés, elle fera ce que le mouvement wallon a fait pendant deux décennies: réclamer plus d'autonomie afin de redresser la situation économique. Mais contrairement au mouvement wallon, elle le fera sous la pression d'un nationalisme de plus en plus vorace» (Dirkx, 2012: 88). En attendant, selon Maissin, «fin des années septante, début des années quatre-vingt, la Belgique offre un bel exemple de ce que l'on pourrait appeler le détricotage du modèle keynésien de politique économique». Il est toutefois plus difficile, selon lui, de saisir dans sa complexité le tournant «néolibéral» qui a marqué les dernières décennies. Pour comprendre cette situation spécifiquement belge, il s'agit, selon lui, de prendre en considération deux éléments: «Le premier est la force sociale et institutionnelle constituée par le mouvement ouvrier. Cette force se manifestera par de nombreuses grèves et mobilisations qui marqueront les années 1975-1986 et par la difficulté de «passer outre» les mécanismes de concertation «à la belge». Il ne sera pas simple pour la bourgeoisie belge de changer son fusil d'épaule et de troquer son option «fordiste» pour l'option «néolibérale»». «Le second élément est lié à la constellation des forces politiques et leur arrière-fond

95 Entre-temps, la CECA pousse, moyennant compensations financières, à la fermeture des charbonnages classés non-rentables. La production se recompose autour des nouvelles industries dans les ports (pétrochimie, etc.) et dans leur hinterland (construction automobile, etc.). Mais tous les ports et hinterland étant situés dans les provinces néerlandophones: «la restructuration macroéconomique entraîne une inversion brutale du déséquilibre existant entre le sud et le nord du pays» (Dirkx, p. 51) - on glisse alors doucement vers les débats sur la régionalisation de l'économie et «l'opposition flamand-wallon devient subrepticement le prisme à travers lequel sont filtrées toutes les autres, à commencer par possédant-démuni et clérical-anticlérical» (Dirkx, p. 61).

96 Une inflation atteignant 12% sur base annuelle, 70.820 postes d'ouvriers et d'ouvrières vont être perdus entre le 30 juin 1974 et le 30 juin 1975. La rupture au niveau du déficit public est claire, le solde net à financer passe de 2,7 à 4,7% et continuera sa hausse jusqu'à atteindre 12,6% en 1981» (Maissin, 2012).

programmatische». Toutefois, nous prévient-il «une chose est de tempérer les discours néolibéraux, autre chose est de constater que la politique économique suivie de 1982 à aujourd'hui est bel et bien une politique d'inspiration néolibérale, dont le déploiement est surtout le fait de la fin de la période étudiée: les années 1988-96» (Maissin, 2012). Comme le résume Jacques Zeegers: «La Belgique n'est pas un pays révolutionnaire. Point n'est donc besoin de proclamations grandiloquentes sur la nécessité de changer de société. (...) Ce que Reagan et Thatcher ont accompli triomphalement, la Belgique est capable de le faire mieux et plus discrètement, sans affrontements sociaux» (Zeegers, 1985: 402).

Ainsi, vers 1980, si à l'exception de la France de Mitterrand, la droite revient un peu partout aux affaires (Thatcher, Reagan, Kohl, etc.), comme le montre Dirx (2012), en Belgique, «les sociaux-chrétiens s'impatientent: cinq coalitions avec les socialistes en moins de trois ans, cela commence à faire beaucoup. Dépourvus de programme politique ciblé et condamnés à une prudence centriste, ils inclinent à subir l'attrait des discours droitiers la rigueur, l'ardeur au travail et la sécurité». Ainsi «tout en continuant de mettre leurs «accents sociaux», PSC et CVP vont se faire les champions du dogme néolibéral du «dégraissage» de l'État comme condition d'une économie «saine», dogme qui transforme pour une part croissante la crédibilité politique en crédibilité budgétaire. Ainsi, se maintenir au pouvoir signifie désormais pour le CVP, (...) poursuivre l'assainissement des finances publiques et conforter la position concurrentielle de notre économie». Ce qui fait des socialistes des persona non grata pour cause d'efforts budgétaires insuffisants (Dirx, 2012: 95). Pourtant, chez ces derniers, selon Dirx, il n'y a «aucun projet de rechange crédible par rapport aux innovations idéologiques qui émergent à droite. La laïcisation de la société et le consensus à propos du caractère indépassable de l'économie de marché sont pour beaucoup dans le rapprochement idéologique entre les trois partis dominants belges». Mais souligne-t-il, «il faut aussi tenir compte du fait que les politiques libérales prônées par les institutions internationales renforcent dans chaque parti la position des tenants d'une attitude plus «réaliste» et «responsable» envers le marché. Ce glissement vers la droite de tout l'échiquier politique, homologue de ce qui s'observe dans d'autres pays, a été plus précoce en Belgique sous plus d'un rapport. Ce sont tous les partis politiques au pouvoir qui ont œuvré comme un seul homme à la «rationalisation» des dépenses publiques des années 1970 à nos jours» (p. 96). Ainsi plusieurs partis (cf le PRL, PRLW, PVV) dès le début des années 1980, s'engagent dans la voie du «moins d'État» pour «restaurer la compétitivité des entreprises, restructurer les différents domaines économiques, «maîtriser» l'inflation et les dépenses publiques, etc.». Mais, selon Maissin, c'est surtout la mise en place du gouvernement Martens-Gol en 1982, qui va marquer ce tournant.

Avec les lois du 11 avril 1983 et du 22 janvier 1985 se met par exemple «en place “la norme légale de compétitivité” en référence à la moyenne des évolutions des coûts salariaux par emploi des sept principaux partenaires commerciaux. Cette logique sera poursuivie au-delà de Martens-Gol, puisqu’en 1989 (avec l’accord des syndicats cette fois-ci) sera votée la loi Claes de compétitivité, autorisant le gouvernement à intervenir en cas de dérapage lié aux coûts salariaux, financiers, énergétiques...». «Loin de laisser, en toute logique libérale, le capital privé supporter les conséquences de sa gestion, l’État intervient massivement pour permettre le désengagement de celui-ci des secteurs traditionnels». Cependant, «il ne faut pas s’y tromper», nous prévient Maissin (2012), «outre ce constat «en volume”, il convient de signaler des changements d’orientation de la politique d’aides à l’industrie privée». On assiste progressivement à ce qu’il nomme le passage «d’une politique d’aides indifférenciée - dans le sens où elle est générale et non sélective et vise “un développement industriel d’ensemble” - à une politique d’aides plus ciblées sur les secteurs et entreprises en difficulté. (...) Le changement dans les missions des holdings publics en donne un bon exemple. Ceux-ci voient leurs missions (de développement industriel) propres reculer au profit des “missions déléguées”, c’est-à-dire les missions de sauvetage qui leur sont confiées par l’État ou les Régions. Témoin, également, du changement intervenu dans la conception que se font les pouvoirs publics de leur rôle, le recul de la part prise par les investissements publics (formation brute de capital fixe) au profit des aides directes au privé» (Maissin, 2012). «Restauration de l’équilibre financier, sélectivité et harmonisation deviennent les maîtres mots de la politique sociale» (Coenen & al, 2005: 237).

Avec l’issue des élections de 1987, les coalitions changent et la mise en place du nouveau gouvernement passe par une crise politique (du 15 décembre 1987 au 11 mai 1988). L’éviction des “libéraux” du gouvernement permet de présenter le début de la législature Martens-Moureaux comme marqué par “le retour du cœur”. Or, nous dit Maissin (2012), «il en fallait plus pour effacer la politique d’austérité. L’évolution montrera en outre qu’elle n’est pas contradictoire, malgré les discours, à un épanouissement de la logique néolibérale» (Maissin, 2012). Ainsi face à l’importance de la dette publique (de 136,6%) et du déficit annuel (de 7,8%), «le nouveau gouvernement va agir par paliers». D’un côté, «il va avancer dans la réforme de l’État en mettant en place un nouveau système de financement des Régions et Communautés, qui leur attribue un tiers du budget de l’État et une part des charges de la dette publique. Mécanismes qui offrent aussi l’avantage non négligeable de transférer la contestation sociale vers un autre niveau de pouvoir, comme vont le montrer les différentes vagues de lutte des enseignants depuis 1990». D’autre part, il va entamer «une série de réformes

fiscales», adopter des accents nouveaux et des méthodes plus rigoureuses, et ce afin de «moderniser les marchés financiers». On passe ainsi, écrit Maissin (2012), «de la gestion “à la papa” reposant sur des accords entre l’Administration et un cercle relativement fermé “d’Intermédiaires financiers” (des banques) à une gestion modernisée, plus ouverte sur les marchés financiers, avec des nouvelles techniques d’emprunts déjà testées à l’étranger correspondant non seulement au besoin de la trésorerie, mais aussi à une mutation de la place financière belge et à la possibilité d’offrir aux “investisseurs”, aux banques et aux épargnants de nouveaux produits répondant à leurs attentes» (Maissin, 2012).

Les élections du 24 novembre 1991 sont marquées par une forte poussée de l’extrême-droite et un recul de l’ensemble des partis traditionnels. Le nouveau gouvernement Dehaene I sera un gouvernement de coalition socialistes, démocrates-chrétiens qui va se consacrer à l’essentiel: l’économique et le social. La réforme de l’État étant entrée dans sa phase finale, les dernières réformes politiques (élections des assemblées régionales et communautaires au suffrage direct, etc.) seront votées en 1993. Sur le plan social, la conclusion fin 1990 d’un accord interprofessionnel de deux ans (1991 et 1992), qui consacre une modération des revenus “pour faire face à la récession et promouvoir l’emploi”, lui offre un répit majeur (Maissin, 2012). Enfin, cette période qui couvre les deux gouvernements Dehaene est, selon Maissin, «à travers les privatisations (des entreprises publiques de crédit, de télécommunication, de l’énergie et des transports) - qui ne sont pas seulement le résultat d’une simple logique d’austérité budgétaire, mais un élément actif de la restructuration de l’économie au profit des groupes privés, «l’un des tournants les plus importants de la politique économique de l’après-Seconde Guerre mondiale» (Maissin, 2012).

Mais c’est seulement à l’issue des élections de juin 1999 que le gouvernement “arc-en-ciel” introduit dans le débat politique l’idée d’un État social actif⁹⁷ - un modèle inspiré des expériences de ce que l’on nomme la Troisième Voie et qui s’incarne dans la politique de Tony Blair (Premier ministre britannique) et dans les politiques actives d’emploi prônées par l’OCDE. Dans cette perspective, «les mesures proposées cherchent à “accompagner” et à responsabiliser individuellement chaque allocataire social. Il s’agit de les aider à sortir de leur condition et de les insérer pleinement dans la société, par le travail. (...) Il s’agit aussi de lutter contre les politiques budgétaires dites «passives» d’indemnisation et de retrait temporaire ou anticipé de la vie active et d’«améliorer l’employabilité des demandeurs d’emploi. Les plans d’accompagnement des chômeurs, les emplois

97 Introduit en Belgique non pas comme un courant de pensée au sens propre mais comme «un nouveau mode opératoire de politiques apparemment débarrassées de toute idéologie» (Reman, Feltesse, 2004, p. 216).

ALE, les formations orientant plus directement vers la mise à l'emploi, sont autant d'exemples des politiques dites «actives» (Coenen & al., 2005: 240-241). Comme le montre Van Haecht (2006), «l'idéologie de la Troisième Voie repose sur une logique de réciprocité sociale: obligation est faite à chaque citoyen de se soumettre, dès l'âge requis et les études terminées, à un devoir de participation (implication dans une activité professionnelle), le droit à l'allocation compensatoire étant conditionné à l'existence de motifs légitimes pour ne pas travailler. Dans cette optique, l'État devient un investisseur en capital humain: il diffuse une culture entrepreneuriale, délègue vers d'autres opérateurs les compétences qu'il convient, met en place des stratégies pour élever le taux d'emploi, au prix de pressions sur la main-d'œuvre».

Et au niveau de notre système éducatif?

Selon Van Haecht (2006), «si l'on reprend palier par palier la fragmentation des compétences éducatives dans notre pays, on se rend compte que l'impact des injonctions rhétoriques internationales, qui existe indéniablement, s'est surtout donné à voir, jusqu'à maintenant, sur le terrain de la formation professionnelle par l'intermédiaire de ses représentants institutionnels (agences de l'emploi) et assez peu sur celui de l'enseignement obligatoire, à ceci près que les standards européens fixés par le processus de Lisbonne pour l'horizon 2013 ont été fréquemment rappelés (100 % des jeunes de 14 ans titulaires du certificat d'aptitude de base, 85 % des jeunes de 20 ans titulaires du certificat d'enseignement secondaire supérieur, qualifiant ou de transition, et moins de 10 % des jeunes quittant prématurément l'école)».

Rappelons également qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'approche par compétence s'est largement diffusée dans l'enseignement obligatoire depuis le décret Missions de 1997. Date clé dans la rénovation de notre système scolaire, dans ce décret - en proclamant vouloir «amener tous les élèves à s'approprier des savoirs à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre leur place dans la société» - se trouve associées pour la première fois deux idées qui n'existaient pas dans l'appareil législatif scolaire francophone: premièrement, la volonté de développer des compétences pour utiliser le plus efficacement l'enseignement obligatoire au service de la vie économique; deuxièmement, la nécessité de faire de l'école un lieu d'émancipation. Deux ans après le décret Missions, le Parlement de la Communauté française adoptera les «socles de compétences» (de l'enseignement primaire et du premier cycle des secondaires) et après les années 2001, on verra l'arrivée progressive pour tous les niveaux et dans tous les réseaux de nouveaux programmes basés sur l'approche par compétence dont on étudie toujours actuellement les effets. Du côté flamand,

par exemple, on retrouve plusieurs articles sur les effets des nouvelles directives prônant «l'approche par compétence pour la professionnalisation du métier d'enseignant, les capacités d'autodétermination pour le développement professionnel ou l'apprentissage tout au long de la vie, la nécessité de considérer leur propre apprentissage en tant que futur professionnel comme une sorte de capital ou de valeur ajoutée pour leur professionnalisme ainsi que pour la productivité de l'école et du système éducatif en général». Ainsi, ici encore, «les enseignants sont invités à reconnaître qu'ils sont responsables de la gestion de leur propre apprentissage afin d'être et de rester des professionnels» (Simons & Masschelein, 2008). Mais comme le montreront les nombreuses recherches sur cette nouvelle approche par compétence dans nos systèmes éducatifs (notamment celles de Bernard Rey qui tente de soustraire cette approche de sa logique économique pour la réinscrire dans une logique pédagogique), ces différentes législations seront confrontées à de nombreuses résistances. Et aujourd'hui encore elles peinent à s'introduire dans les pratiques scolaires quotidiennes - à l'exception de plusieurs expérimentations (voir notamment une expérimentation du CRSE autour du «dispositif-évaluation» mis en place par plusieurs écoles de la FWB).

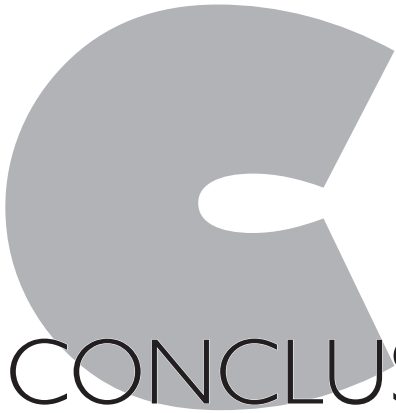
En attendant, dès l'introduction du décret Missions, du côté des enseignants, les résistances sont nombreuses. Ils revendiquent d'être associés à la conception des réformes. Pour y répondre, une vaste consultation des enseignants est organisée pour mettre en place un «Contrat stratégique pour l'éducation». Selon Van Haecht, au sein même de cette consultation, on peut voir les traces des perspectives gouvernementales de la Troisième Voie dans la gouvernance du système éducatif: «Régulation par le politique - Responsabilisation des acteurs - Évaluation des résultats (externe)» (Van Haecht, 2006). Toutefois, elle montre ici encore que malgré les nombreux efforts pour inscrire le système scolaire francophone dans ce tryptique, «la «dépendance du sentier» (poids de l'histoire) a fait jusqu'à présent ses preuves. «Le contexte pilarisé résiste même si certains dispositifs (décret «missions» de l'école, 1997, e.a.) obligent l'ensemble des réseaux à se mettre au service d'un projet d'acquis minimaux pour tous, ce qui suppose l'affaiblissement de leur autonomie. (...) Par ailleurs, le gouvernement de la Communauté, pris en tenaille entre les limites budgétaires imposées par le fédéral et la force d'inertie de l'univers scolaire, n'a pas le pouvoir d'imposer des changements profonds. Pour tenter d'emporter l'accord, il a mobilisé des experts et a recouru à la rhétorique participative» (Van Haecht, 2006). Toutefois, «outil de management public, «le projet de Contrat stratégique ne relevait pas d'une logique de contractualisation au sens propre du terme, mais plutôt d'une logique de gestion publique». Il devait servir à cautionner de nouvelles régulations en affirmant se baser sur l'avis des usagers concernés et de leurs multiples

représentants». Elle s'interroge alors sur les effets d'une telle logique de gouvernementalisation (Van Haecht, 2006).

Dans les débats sur l'introduction d'un cours de citoyenneté qui explosent ces dernières années, on peut également retrouver des traces de ce que Simons & Masschelein (2008) ont nommé une «gouvernementalisation de l'apprentissage». Car aujourd'hui, nous disent-ils citoyenneté et apprentissage sont pensés conjointement: le bon apprenant est un bon citoyen et réciproquement, le bon citoyen est un bon apprenant. Après l'État actif, on introduit la notion de «citoyenneté active»: considérée comme «une variété de façons de devenir socialement responsable afin de contribuer activement à la construction démocratique de la société» et ce dans une variété de domaines ou environnements infinis (les nouveaux mouvements sociaux dans la société civile, la prise en charge de la famille dans la sphère privée, les emplois dans le domaine du travail ou l'appartenance à un parti politique dans le domaine politique). Autrement dit, être citoyen pour la citoyenneté active, c'est «apprendre» un ensemble de «compétences particulières» (compétences biographiques, participatives, morales et critiques) comme capital humain et social/culturel pour être à même d'être traité comme un sujet responsable: un citoyen actif prenant en charge la gestion de son processus d'apprentissage afin de développer les compétences nécessaires à l'employabilité «civique» et à la construction de la société (ou apprentissage collectif). En retour, parce que la citoyenneté est désormais un «apprentissage», il revient au gouvernement de le soutenir et à une infrastructure éducative de l'imposer afin de garantir une construction démocratique de la société (Simons & Masschelein, 2008).

Plus généralement, aujourd'hui, relèvent Simons & Masschelein (2008), ce qui était considéré depuis le tournant du XX^e siècle comme des problèmes de société, est désormais traité comme des problèmes d'apprentissage. Anthony Giddens exprime clairement ce point de vue dans ses propositions de nouvelles politiques sociales-démocrates: «Les investissements dans le capital humain doivent avoir la priorité sur les soutiens économiques immédiats». En retour, «les formes d'exclusion sont définies en termes de manque de capital humain, que ce soit en raison de la responsabilité envers la force d'apprentissage ou de l'impossibilité de gérer son propre apprentissage». Ainsi, «bien que cette manière de penser présente le gouvernement comme responsable de l'offre d'infrastructures éducatives, d'opportunités d'apprentissage et de stimulation de l'apprentissage, l'apprentissage lui-même est défini comme la tâche et la responsabilité des individus eux-mêmes. Par conséquent, le point de départ des réflexions gouvernementales n'est plus l'égalité sociale (in) et la «redistribution post factum» (comme cela a été le cas pour de nombreuses politiques publiques

élaborées dans le cadre du régime social de gouvernance). L'inclusion et l'exclusion ne sont plus problématisées en termes «sociaux», mais en termes «d'apprentissage» et d'«environnement». Autrement dit, l'inclusion des individus dans leurs divers environnements (éducatif, de travail, de loisir et de consommation, mais aussi dans leur communauté locale, nationale, continentale, etc.) ne résulte plus simplement de leurs position sociale ou de leurs capitaux financiers, mais de leur capital humain: la possession de ces compétences requises et l'acquisition des connaissances préalables efficace (Simons & Masschelein, 2008).



CONCLUSIONS

Cette étude avait pour objet d'étudier les rapports entre les formes de gouvernementalité, les divers processus d'éducationnalisation et les divers dispositifs pédagogiques (pratiques et discours) qui assurent le fonctionnement quotidien des institutions scolaires. Tâche complexe tant la gouvernementalité et l'éducation sont des objets historiquement situés qui se métamorphosent tout au long de l'histoire de l'Occident. Pour ce faire, nous avons donc suivi les pas de Michel Foucault, aussi bien dans ses analyses que dans sa démarche généalogique. La Belgique étant la grande oubliée de l'histoire de l'éducation francophone - alors même qu'elle est peut-être paradigmatique pour penser le libéralisme (les expériences éducatives libérales sont peut-être même pionnières de nombreuses autres en Europe) - notre ontologie historique de nous-mêmes aurait été faussée si nous ne nous étions pas intéressés à cette histoire «oubliée». Toutefois, c'est à partir des recherches de Foucault et de ses analyses relatives aux formes de gouvernementalité dans l'histoire large de l'Occident, que nous avons débuté cette généalogie. C'est surtout à partir de son idée de colonisation de la jeunesse par les «grands schémas de la pédagogie», à partir du XIV^e siècle (mais surtout du XVI^e au XX^e), que nous avons débuté nos investigations. Dans l'Ancien Régime, l'enfance n'existait pas nous dit Ariès, la jeunesse était libre et à l'origine de grand nombre de révoltes populaires rajoute Foucault. Et pourtant, elle va être colonisée par ce que Foucault nomme les «grands schémas de la pédagogie»: un ensemble de pratiques, de techniques, de rapports, de discours qui encore aujourd'hui caractérise la plupart des institutions scolaires en Occident (et peut-être même beaucoup plus largement nos institutions d'éducation et d'instruction) qui peuvent se spécifier par quatre principes: la clôture scolaire et la création d'une disposition du temps et l'espace «scolaire» - la nécessité d'une «école» matérielle composée de classes pour enfin apprendre; l'idée de progressivité des apprentissages - ces fameuses «bases» nécessaires aux apprentissages futurs et la nécessité d'un «programme» adapté à chaque classe d'âge; la nécessité d'un maître adulte savant - qui surveille les progrès et les fautes, agit dans une économie du mérite et du démerite, compose à chaque instant des savoirs sur tous et chacun de ses élèves; et enfin, une forme de relation bien spécifique entre l'élève et le maître que Foucault nous invite à penser à partir du pastorat chrétien.

Ces «grands schémas de la pédagogie» vont caractériser le fonctionnement d'un grand nombre d'institutions scolaires à partir du XVI^e siècle mais plus généralement la forme de ce que Foucault nomme les «disciplines»: un art de gouvernement qui se caractérise par trois traits: l'art de la répartition des individus dans l'espace⁹⁸ ou l'articulation d'un espace politique et administratif en espace

98 La clôture, la création d'un espace analytique, l'articulation d'un espace politique et administratif en espace thérapeutique, l'interchangeabilité des éléments.

thérapeutique; le contrôle de l'activité, des actes ou, plus généralement, l'organisation d'un temps utile (via des programmes, la mise en corrélation du corps et du geste, l'articulation corps/objet et le principe de non-oisiveté); l'organisation des genèses ou la division de la durée en segments spécifiques et organisés d'une manière telle que les éléments se succèdent selon une complexité croissante et se finalisent par un terme marqué par une épreuve. Une nouvelle organisation qui se démultiplie à partir du XVI^e siècle en Occident et qui a une triple fonction: indiquer si le sujet a atteint un niveau statutaire; garantir la conformité de son apprentissage à celui des autres, différencier les capacités de chaque individu; et, enfin, mettre en place des séries de séries pour prescrire à chacun, selon son niveau, son ancienneté, son grade, les exercices qui lui conviennent, c'est-à-dire d'imposer des exercices communs pour pouvoir différencier et créer, pour chaque différence, des exercices spécifiques (Foucault, 1975: 160). Rendre tous les individus utilisables, dans leur multiplicité, en rendant possible le cumul des forces mais aussi du temps (temps de travail, d'apprentissage, de perfectionnement, d'acquisition des savoirs et des aptitudes): voilà ce que permettent ces techniques disciplinaires. Les résistances seront nombreuses tout au long des siècles. Mais comme nous avons pu le voir cette fabrique disciplinaire va devenir l'une des grandes formules de domination tout au long du XIX^e siècle: dans les institutions des philanthropes dès le début du siècle, massivement dans les écoles, à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Le pastorat chrétien, qui avait connu une crise durant le Moyen Âge, va ainsi se trouver intensifié, à partir du XVI^e siècle, grâce aux dispositifs disciplinaires, jusqu'à former une forme de gouvernementalité: un art de gouverner basé sur une pratique politique calculée et réfléchie, dont l'entrée en politique marque à la fin des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles, le seuil de l'État moderne (Foucault, 2004a: 169).

Encore aujourd'hui, dans un grand nombre d'écoles, ce sont encore des techniques disciplinaires massives (rangs, relations de dépendance intégrale et d'obéissance pure) - proches de celles que l'on pouvait trouver chez les Jésuites et chez les Frères de la Vie commune - qui font fonctionner le quotidien scolaire. Dans les autres institutions scolaires, et plus largement dans une grande partie des institutions d'éducation, d'instruction ou de formation, qu'elles soient pour adultes ou pour enfants (école pour le permis de conduire, formation professionnelle, séances d'activation des chômeurs, ...), les disciplines restent bien présentes mais leurs rapports de domination sont irrigués jusqu'à ses grains les plus fins. Coexistent ainsi, en fonction des établissements, des techniques disciplinaires massives, ainsi qu'une microscopie et une ingénierie des conduites.

Il y a donc un rapport évident entre «grands schémas de la pédagogie», le processus d'«éducativisation» et l'art de gouverner qui s'amorce avec la «gouvernementalisation de l'État» à partir du XVI^e siècle et ce, jusqu'à aujourd'hui.

Cependant, au moment même où commence à fonctionner cette rationalité gouvernementale, hors de la monarchie administrative (XVIII^e siècle), se profile une nouvelle forme de gouvernementalité que Foucault nomme «l'art libéral de gouverner»: la nécessité de «laissez-faire» les lois naturelles, pour faire du gouvernement le gestionnaire des libertés, et ce à partir des techniques de sécurité. Contrairement aux dispositifs disciplinaires, plutôt que d'agir sur des individus comme des corps capables de performance par une infinité de réglementations où les normes sont déterminées a priori (et de manière morale), ces techniques de sécurité vont partir de la «réalité» et des «libertés» pour agir sur une population considérée comme un ensemble de processus naturels pour laquelle il s'agit d'aménager un milieu pour traiter l'aléatoire, laisser la nature faire, c'est-à-dire afin d'exercer du pouvoir en ce point d'articulation où la nature (au sens des éléments physiques) vient interférer avec la nature (au sens de la nature de l'espèce humaine). Si ce discours est d'abord porté par les économistes à partir de la moitié du XVIII^e siècle, il sera repris durant la deuxième moitié du XIX^e siècle par les «pédagogues» (libéraux «progressistes») et fin du XIX^e siècle par les médecins, les biologistes, les physiologues et plus largement par les nouveaux positivistes pour penser l'enfance, son éducation, son instruction... et donc l'école. En Belgique, nous avons vu comment c'est la Ligue de l'Enseignement et son École Modèle qui vont être les premiers points d'ancrage de cette gouvernementalisation libérale dans l'espace scolaire. L'École Modèle, en cherchant à aménager un milieu dont la fonction est de produire, d'insuffler, de majorer des libertés, d'introduire un plus de liberté, par un plus de contrôle et d'intervention, va faire du «gouvernement des âmes», un problème de la «science». Toute une architecture bien spécifique et «scientifiquement» contrôlée se développe: non plus pour montrer la puissance du pouvoir, mais «pour permettre un contrôle intérieur qui permette d'agir sur ceux qu'elle abrite, les offrir à une connaissance, donner prise sur leur conduite pour reconduire jusqu'à eux, les effets de pouvoir» (Foucault, 1975: 175). Nous avons alors souligné les rapports entre cette nouvelle École, cette pédagogie libérale et la constitution d'une science de l'éducation en Belgique, et plus particulièrement à Bruxelles.

S'esquissent alors à partir de cette nouvelle alliance, dans le libéralisme, de nouveaux rapports de production de savoir/pouvoir entre les institutions et les dispositifs disciplinaires et ce que Foucault nomme la biopolitique: un renforcement circulaire et infini de la discipline et de la biopolitique au sein de l'institution scolaire,

et de l'éducation de l'enfant et de sa famille qui permet la production disciplinaire infinie de savoirs biopolitiques (pédiatriques, puis psychologiques, pédagogiques puis sociologiques, etc.) qui engendrent, à leur tour, de nouvelles pratiques disciplinaires qui elles-mêmes permettent la production de nouveaux savoirs.

Comme nous avons pu le voir, ces mouvements disciplinaires et biopolitiques de co-détermination, de co-extensivité et de co-substantialité des dispositifs de savoir/pouvoir seront très prégnants dans la nouvelle forme de gouvernementalité qui se développe dans le traitement de l'enfance dangereuse et en danger à la fin du XIX^e siècle autour de la philosophie de la Défense sociale. En faisant rejoindre, autour de la prévention et à partir de la question de la dangerosité potentielle du milieu, les deux pôles autrefois séparés de la philanthropie assistancielle (éducabilité, éducationnalisation et disciplinarisation de la famille - singulatim) et hygiénique (gestion biopolitique de la population - omnes), les propositions législatives de Prins sont paradigmatiques d'une nouvelle forme d'épistémè qui ne sera pas sans effets sur les rapports d'assujettissement produit par les appareils disciplinaires. À partir du moment où les questions morales seront recouvertes par les questions scientifiques, les rapports d'assujettissement ne se constitueront plus de façon hétéronome à partir d'une norme fixée a priori, bien souvent morale (comme dans le disciplinaire). Avec le branchement de la biopolitique sur les dispositifs disciplinaires, cette hétéronomie n'apparaîtra plus comme extérieure à l'individu mais au contraire, comme naturelle, bref, comme ce qui définit profondément le sujet disciplinarisé. Ainsi, en intensifiant les procédures d'individualisation spécifiques au pastorat chrétien: l'individualisation par identification analytique, par assujettissement, par production de vérités intérieures, il nous semble que la matrice du pastorat chrétien sera prolongée et intensifiée.

Cette jeunesse libre de l'Ancien Régime, ne va plus seulement être assujettie comme être moralement inférieur à éduquer pour être à même de gouverner et de se gouverner (comme du XVI^e au XIX^e siècle), mais comme une partie de l'espèce biologiquement inférieure (dont l'évolution retrace celle de la race) avec ses lois naturelles à respecter et pour laquelle il s'agit d'aménager des milieux adaptés en fonction de leurs potentialités d'éducabilité (dépendant essentiellement de la dangerosité potentielle de leur hérédité et de leur milieu). Pensé au départ comme un être essentiellement biologique, physiologique (au tournant du XX^e siècle), puis psychologique, pédagogique (durant la première moitié du XX^e siècle) et enfin sociologique (à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle), l'enfant sera désormais considéré comme un être multifactoriel, dont il s'agit de prendre en compte les interactions, pour permettre une analyse de plus en plus fine et complexe de ses comportements et de leurs risques potentiels mais

aussi de ses potentialités économiques - l'école n'étant plus seulement un lieu de sauvegarde de l'ordre social par l'enseignement des bonnes mœurs via des techniques de moralisation mais une institution centrale pour sa vie économique future, en tant qu'individu et comme membre d'une société: il s'agit désormais de faire de tous (même ceux que l'on nomme les déchets), des êtres utiles et économiquement rentables.

Quant à la famille, du plus petit sujet de gouvernement (au XVI^e siècle) et ce qui permet une continuité ascendante et descendante à la gouvernementalisation de l'État, elle devient ce qui pose problème au libéralisme (à partir de la deuxième moitié du XVIII^e) et sera l'objet de la stratégie philanthropique - les structures traditionnelles s'effaçant, elle ne tient plus aussi bien ses membres, il s'agit donc d'éviter d'un côté, une interpellation politique de l'État par un renvoi vers le rôle de la famille renforcée et autonomisée par l'épargne; et de l'autre, une interpellation politique de l'économie en la renvoyant à l'autorité familiale par le biais de la norme. Un double mouvement qui sera l'ébauche de ce que l'on nommera à partir de la fin du XIX^e siècle: le social; et qui permettra la disciplinarisation de la famille (ébauchée à partir du XVII^e siècle par une nouvelle alliance entre la femme bourgeoise et le médecin, et reprise ensuite par l'éducation des femmes au XIX^e siècle) et mènera aux lois de protection de l'enfance (qui instaureront la déchéance de la puissance paternelle) sur la base d'un double couplage: ou la famille se disciplinarise et disciplinarise ses membres (la famille devient l'extension de l'institution scolaire) ou elle devient l'objet d'une tutélarisation et d'une disciplinarisation par les anciennes structures philanthropiques (au nom du patronage). À partir de ce dernier couplage, de nouvelles institutions pour l'enfant et sa famille se multiplient tout au long de la première moitié du XX^e siècle (mais dont la structure familiale reste le modèle): des consultations de nourrisson à l'inspection médicale scolaire, des écoles maternelles aux écoles pour adultes, des gouttes de lait aux cantines scolaires, des orphelinats aux offices d'orientation professionnelle, un tissu disciplinaire se tresse autour de l'enfant, de sa famille, le «social», pour reconstituer la famille et permettre qu'on s'en passe. Les médecins, au départ spécialisés dans l'enfance anormale, se retrouvent partout.

En ce qui concerne les rapports entre maître et élève, l'instituteur n'est plus seulement le pasteur chrétien qui enseigne quelques rudiments de lecture et de calcul et qui assujettit par une économie subtile des mérites et des démérites (dans une perspective de moralisation) et une direction de conscience comme instrument de dépendance intégrale et d'obéissance pure. Il devient le nouveau *pasteur* de la société industrielle qui prend, progressivement, la place du père de famille pour les classes populaires. L'enseignant n'est plus seulement responsable

de l'instruction et/ou de l'éducation de l'élève mais de l'entièreté du développement: il devient l'hygiéniste qui prend sur lui la normalité de l'enfant. Dans le même mouvement, la figure de l'expert est consacrée au détriment du praticien dont la pratique n'est plus reconnue comme lieu de production de savoirs pédagogiques. Ainsi si l'instituteur remplace le père de famille et que sa tâche pastorale devient première dans la société libérale, dans le même mouvement, il est dépossédé de ses savoirs. On le normalise, on en fait un élément interchangeable: l'instituteur est profondément disciplinarisé.

Enfin, l'institution scolaire disciplinaire qui n'apparaît qu'au XIV^e et qui s'impose massivement dans les institutions scolaires n'a plus seulement pour mission de moraliser et d'éduquer le peuple pour le rendre à même d'être suffisamment savant afin d'être gouvernable. Avec une conception de l'intelligence, non plus comme quelque chose qu'on possède en fonction de l'instruction reçue mais comme un élément différentiel qui caractérise chaque individu jusqu'au cœur de sa subjectivité, on assiste conjointement depuis le début du XX^e siècle à l'application et à la généralisation des méthodes d'analyse qui jusque-là n'étaient pas appliquées à l'étude des conduites humaines (qui étaient considérées comme extérieures au champ de l'économie): les ressources à réguler ne sont plus seulement des biens matériels mais les facultés dont dispose le sujet. Ainsi, l'enfant n'est plus simplement un être moral mais une intelligence qui se déploie dans sa diversité et de manière indifférenciée: un capital en soi à faire fructifier.

Dans les discours, tout au long du XIX^e siècle, les continuités sont certes importantes mais les discontinuités le sont tout autant. Derrière un ensemble de revendications à première vue très semblables - l'importance de l'éducation, la déchéance de la puissance paternelle au profit de l'école et de l'État, le danger de l'ignorance, des préjugés, des modes de vie ouvrière et du vagabondage, la nécessité de répondre aux transformations et aux besoins de l'industrie - la forme des discours change radicalement. Dans une conjoncture marquée par la «guerre scolaire» et le souvenir des émeutes de 1886, la science de l'éducation arrive à point nommé pour neutraliser ces lignes de partage en les rendant intelligibles dans un savoir positif. Tout se passe comme si on avait cherché à pacifier les questions d'éducation mais aussi, plus généralement, les tensions politiques et sociales en se tournant vers la science positive. Bien que les discours pédagogiques existent depuis très longtemps, dans une multitude de petits savoirs parcellaires et fragmentaires, on constate, au tournant du XX^e siècle, - avec la disciplinarisation de la science de l'éducation -, la disqualification des petits savoirs, la normalisation des savoirs entre eux, leur classification hiérarchique et la création d'une centralisation pyramidale de contrôle des savoirs. Au nom du

Progrès de la Raison, on assiste à un processus d'annexion et de confiscation des savoirs par l'université et par l'État: les explications s'uniformisent.

Dans la nouvelle science de l'éducation, à partir d'une nouvelle épistémè mêlant productivisme et dégénérescence, défense sociale et pédagogie libérale, se retrouvent rassemblés une myriade de dispositifs que nous avons analysés jusqu'ici: les grands schémas de la pédagogie, les dispositifs de la pédagogie libérale, les pratiques assistancielles et hygiéniques de la philanthropie tout au long du XIX^e siècle, les dispositifs disciplinaires des institutions pénitentiaires de Ducpétiaux et de Prins, les nouveaux savoirs positifs en biologie, physiologie et psychologie et les nouvelles théories productivistes et de défense sociale, de même qu'une nouvelle forme de gouvernementalité libérale (étroitement liée aux conceptions solidaristes). Cette articulation entre la nouvelle science biologique de l'enfant et de l'éducation, les pratiques pédagogiques réformistes et le mouvement de Défense sociale engendre une diffusion des dispositifs d'assujettissement. En effet, cette articulation permet l'émergence d'un nouveau champ d'intervention sur l'enfance, entre le pénal, le médical et le social. Par ailleurs, la diffusion de réseaux d'analogies d'«infantilisation» et d'«infériorisation» de ceux considérés comme biologiquement «faibles» permet de naturaliser les hiérarchies sociales.

Après la Première Guerre mondiale, l'état libéral régulateur du XIX^e siècle auquel se substituait déjà, depuis 1886, un modèle minimaliste d'intervention sociale, devient intégrateur. Une politique hygiéniste, démographique et sociale s'impose, conjointement à une véritable police de prévention. Cependant malgré ces transformations des formes de gouvernementalité et un interventionnisme accru de l'État, les institutions scolaires ne se transforment que peu. Les dispositifs disciplinaires massifs du XIX^e siècle restent légion dans la plupart des établissements. Seules quelques institutions destinées aux enfants de bourgeois adoptent les principes de la pédagogie libérale. Par contre, un ensemble de revendications que l'on retrouvait déjà tout au long du XIX^e siècle chez les philanthropes et qui avait été repris par les médecins et le mouvement de défense sociale, se réalise au sein de nouveaux dispositifs: un ensemble d'institutions médico-pédagogiques disciplinaires et biopolitiques s'impose pour le nouveau-né, pour l'enfant anormal mais aussi, plus généralement, autour de l'enfant scolarisé. Les législations prolifèrent et les initiatives, auparavant disparates, sont réunies dans une même architecture et centralisées dans des institutions (comme l'ONE). Enfin, l'affirmation de la spécificité de l'enfance permet la justification d'un corps de spécialistes inventeurs de classement et désormais soutenu par l'État au nom de la solidarité.

Dans la Section de pédagogie fondée après la Première Guerre mondiale à l'ULB, bien que la science de l'éducation peinera à être reconnue académiquement⁹⁹, Decroly et Jonckheere se tournent vers les tests pour fonder une psychologie tayloriste et une pédagogie basée sur le *scientific management*; et De Coster ouvre les questionnements autour de l'enfant, de la jeunesse, de leur instruction et de leur éducation à de nouvelles disciplines scientifiques comme la sociologie. L'enfant à éduquer n'est plus seulement physiologique, biologique ou psychologique. Il est multifactoriel. En outre, alors que tout au long de la première moitié du XX^e siècle, les revendications d'ordre moral sont encore très présentes (de même qu'une certaine normation disciplinaire), dans les discours des scientifiques de l'éducation, après 1945, il s'agit d'être neutre et d'accepter résolument les faits.

Durant la deuxième moitié du XX^e siècle, une nouvelle gouvernamentalité voit le jour en Occident. C'est ce que Foucault nomme le néolibéralisme, qui comme nous l'avons exposé, a deux points d'ancrage différents: dans l'ordolibéralisme allemand d'abord, puis dans le néolibéralisme américain ensuite. Plutôt qu'une liberté de marché encadré et surveillé par l'État, le marché est revendiqué comme principe régulateur de l'État: moins d'État pour plus de gouvernement; contre un gouvernement économique, un gouvernement de société, ... voilà les revendications de cette nouvelle rationalité gouvernementale (à partir d'une nouvelle théorie de la concurrence, non plus comme loi naturelle mais comme jeu formel pour lequel il s'agit d'aménager des environnements adaptés). Désormais, si les interventions gouvernementales sur les processus économiques devront être discrètes, elles devront être massives sur le social et la société elle-même pour que les mécanismes concurrentiels puissent jouer le rôle de régulateur. C'est un jeu d'entreprise réglé à l'intérieur d'un cadre juridico-institutionnel garanti par l'État qui va être la forme générale de ce que doit être le cadre institutionnel dans cette nouvelle rationalité néo-libérale. L'homo oeconomicus n'est plus l'homme de l'échange, il devient «entrepreneur de lui-même»; la démultiplication de la forme entreprise devient la puissante informante de la société. D'un côté, les politiques publiques (politiques économiques, culturelles, éducationnelles) deviennent investisseuses en capital humain - l'homme néolibéral étant éminemment gouvernable. De l'autre, à mesure que les individus sont éduqués dans leurs choix pour poursuivre leurs intérêts politiques et économiques mêlés, le gouvernement peut fonctionner comme une entreprise. Comme Wendy Brown (2011) l'a noté, le «néolibéralisme en tant que rationalité politique» déplace «les principes fondamentaux du constitutionnalisme, égalité juridique, liberté poli-

99 On lui accorde la détermination de l'indice d'éducabilité des individus et la nécessité d'aménager des milieux adaptés afin d'être le plus productif et le plus rentable possible, mais c'est peut-être l'idée d'une science de l'enseignement qui les assujettirait en tant que professeurs d'université qui leur pose problème.

tique et civile, autonomie politique et inclusion universelle avec des critères de rapport coûts / avantages du marché, efficacité, rentabilité et efficacité» (p. 47). Le néolibéralisme favorise une approche économique libérale de la personnalité en abordant toutes les conduites à travers un objectif économique. (La question reste ce qui restera des sujets de la politique).

La question du néolibéralisme en Belgique est complexe et nous n'avons hélas pas trouvé assez de sources que pour pouvoir être exhaustif sur la question. Ce que l'on peut toutefois retenir de notre étude, c'est que, malgré les résistances, comme dans de nombreux pays, la Belgique, à partir des années 1980, voit l'adoption d'un ensemble de «plans d'austérité destinés à bloquer les salaires afin de modérer les coûts salariaux, conjurer l'inflation et relancer la compétitivité des entreprises». L'obsession de la compétitivité touche également le secteur public. Sous l'influence de l'Europe, l'État entreprend de moderniser ses entreprises en les réformant et en déléguant au secteur privé, en tout ou en partie, les services aux usagers (les télécommunications, le suivi postal, le transport ferroviaire, etc.).

Dans une nouvelle économie de la connaissance, le rôle de l'école et de l'éducation se modifie: il s'agit toujours d'aménager un milieu, comme dans la pédagogie libérale, mais pour «apprendre à apprendre». Les savoirs ne sont plus premiers, il s'agit désormais d'être compétent. Ainsi, le rôle de l'apprenant se modifie également: on attend désormais de lui qu'il devienne expert et gestionnaire de ses apprentissages. Il devient entrepreneur de lui-même. Et la concurrence devient non seulement ce qu'il s'agit d'atteindre mais le principe formel de la réforme des institutions publiques. Dans cette perspective, on passe d'une gouvernementalisation de l'éducation à une gouvernementalisation de l'apprentissage.

Toutefois, quand on analyse les effets de cette nouvelle gouvernementalisation dans le quotidien actuel des classes de nos institutions scolaires aujourd'hui, on peut douter du caractère «révolutionnaire» de ces transformations.

De manière générale, malgré les nombreuses volontés de réformer l'institution scolaire depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle, il semblerait que l'histoire de l'éducation moderne est davantage marquée par une continuité avec le passé que par des transformations radicales. Comme pour la plupart des pays occidentaux, il existe en Belgique une grande continuité dans l'histoire de l'institution scolaire (Depaepe 1998, 1999, 2007, 2009), que ce soit au niveau de sa structure ou de la manière de la penser et de l'appréhender (Depaepe, 1998, Oelkers, 2005). Dans les institutions primaires ou secondaires, il existe encore aujourd'hui plus de similitudes entre les écoles des Frères des écoles chrétiennes et les écoles primaires ou encore entre les collèges des Jésuites et nos écoles secondaires que de discontinuités. On retrouve en effet encore aujourd'hui l'ensemble des traits

qui caractérisaient déjà les institutions disciplinaires du XVI^e siècle: la même répartition des individus dans l'espace par le principe de «claustration» et l'organisation de l'espace classe comme un espace sériel qui, en assignant des places individuelles (même si souvent les élèves peuvent, dans une certaine mesure choisir leur voisin), permet de rendre possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous, tout en assurant en même temps une série de distinctions, le contrôle des activités et des actes par un guide constant qui regarde les fautes et les progrès et qui organise un temps intégralement utile (ce qui implique un certain rapport assujettissant entre le maître et l'élève, mais aussi entre l'adulte et l'enfant), et enfin, l'organisation des genèses avec l'imposition d'un programme avec des exercices de complexité croissante qui se succèdent dans le temps et se terminent par un examen.

B

BIBLIOGRAPHIE

- Alaluf, M. (1986). *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification*. Bruxelles: Édition de l'Université de Bruxelles.
- Ariès, P. (2014). *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Éditions du Seuil.
- Coenen, M. T., Huberty, C. & Loriaux, F. (2005). *Questions d'histoire sociale*. Bruxelles: Édition Carhop-Fec.
- Dardot, P. & Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde: Essai sur la société néolibérale*. Paris: Découverte.
- De Coster, S. (1951). Sociologie et éducation. *Dialectica*, 5(2). Neuchâtel: Éd. du Griffon.
- Decroly, O. (1904). Plaies sociales et remèdes. *Revue contemporaine*, 1. 2-6.
- Deneckere, G. (2005). *Les turbulences de la Belle Époque 1878-1905*. Bruxelles: Éditions Complexe.
- Depaepe, M. (2001). «La pédagogie» in *Histoire des sciences en Belgique 1815-2000*, 1. Bruxelles: Éd. Dexia.
- Depaepe, M. (2012). *Between educationalization and appropriation: Selected writings on the history of modern educational systems*. Leuven: Leuven University Press.
- Dirx, P. (2012). *La concurrence ethnique: La Belgique, l'Europe et le néolibéralisme (Savoir/Agir)*. Bellecombe-en-Bauges: Croquant.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris: Éditions de Minuit.
- Ducpétiaux, E. (1838). *De l'état de l'instruction primaire et populaire en Belgique, comparé avec celui de l'instruction en Allemagne, en Prusse, en Suisse, en France, en Hollande et aux États-Unis (Vol. 2)*. Bruxelles: Meline, Cans et compagnie.
- Ducpétiaux, E. (1843). *De la condition physique et morale des jeunes ouvriers et des moyens de l'améliorer*. Bruxelles: Meline, Cans et compagnie.
- Dupont-Bouchat, M. S. (1990). L'intérêt de l'enfant. Approche historique. In Gérard, P., Ost, F. & van de Kerchove, M. (1990). *Droit et intérêt: Droit positif, droit comparé et histoire du droit (Vol. 3)*. Bruxelles: Publications Fac. St Louis.
- Dupont-Bouchat, M. S. (1995). De la prison à l'école de bienfaisance: origines et transformations des institutions pénitentiaires pour enfants en Belgique au XIX^e siècle (1840-1914). *Criminologie*, 28 (2). 85-108. [en ligne] doi:10.7202/017374ar, consulté le 29 décembre 2013.

- Dupont-Bouchat, M. S., Petit, J. G., Dekker, J., Fecteau, J. M., Pierre, E., Schnapper, B.,... & Trépanier, J. (1995b). *Enfants corrigés, enfants protégés: Genèse de la protection de l'enfance en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Québec (1820-1814)*. Paris: Research Report presented to the French Department of Justice.
- Dupont-Bouchat, M. S. & Pierre, É. (Eds.). (2001). *Enfance et justice au dix-neuvième siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dupont-Bouchat, M. S. (2002). Du tourisme pénitentiaire à «l'Internationale des philanthropes». La création d'un réseau pour la protection de l'enfance à travers les congrès internationaux (1840-1914). *Paedagogica Historica*, 38 (2-3). 53-563.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1986). Omnes et singulatim: Vers une critique de la raison politique. *Le Débat*, 41 (4). 5-36. [en ligne] doi:10.3917/deba.041.0005, consulté le 27 juin 2016.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société: Cours au Collège de France, 1975-1976*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *Les Anormaux, Cours au Collège de France, 1974-1975*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2001b). *Dits et écrits 2. 1976-1988*. Paris: Gallimard (coll. Quarto).
- Foucault, M. (2003). *Le pouvoir psychiatrique: Cours au Collège de France, (1973-1974)*. Paris: Seuil.
- Foucault, M. (2004a). *Sécurité, territoire, population: Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2014). *Histoire de la sexualité (Tome I)-La volonté de savoir (Vol. I)*. Paris: Gallimard.
- Gavarini, L. (2006). Figures et symptômes actuels de l'enfance: l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative. *Le Télémaque*, (1). 91-110.
- Gerard, F. M. (2015). Le néolibéralisme se niche-t-il au sein même des dispositifs pédagogiques scolaires?. *Néolibéralisme et éducation. Éclairages*. 135-154.
- Grootaers, D. (Ed.). (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*.

Bruxelles: Centre de recherche et d'information socio-politiques.

- Grootaers, D. (2002). Aux sources de l'école démocratique. Émancipation, Raison et Éducation nouvelle. *META Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation*. [en ligne] www.meta-educ.be/textes/Aux-sources-ecole-demo.pdf, consulté le 23 avril 2017.
- Gubin, É. & Nandrin, J. P. (2005). *La Belgique libérale et bourgeoise, 1846-1878*. Bruxelles: Édition complexe.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux, Éditions Matrice.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Governmentality-neoliberalism-education: The risk perspective. *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, 2(2), 145-158.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Liebman, M. (1979). *Histoire du mouvement ouvrier en Belgique - Les socialistes belges, 185-1914: la révolte et l'organisation*. Bruxelles: Vie ouvrière.
- Maroy, C. (2007). Les modes de régulation de l'École. Une comparaison européenne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (46), 87-98.
- Muel, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(1), 60-74.
- Nys, L. (2002). *De zieke natie: Over de medicalisering van de samenleving 1860-1914* (Denken over cultuur; 6). Groningen: Historische Uitgeverij.
- Prins, A. (1910). *La défense sociale et les transformations du droit pénal*. Bruxelles: Misch-Thron.
- Simone, A., Brandimarte, R., Chiantera Stutte, P., Di Vittorio, P., Marzocca, O., Romano, O. & Russo, A. (2009). *Lexique de biopolitique. Le pouvoir sur la vie*. Toulouse: Édition Eres.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational theory*, 58(4), 391-415.
- Sluys, A. (1939). *Mémoires d'un Pédagogue*. Bruxelles: Édition de la Ligue de l'Enseignement.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (2003). *Beyond empiricism: On criteria for educational research*. Leuven: Leuven University Press.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (2006). *Educational research: Why «what works» doesn't work*. Dordrecht; New York: Springer.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (2008). *Educational research: The educational-*

zation of social problems. Dordrecht: Springer Netherlands.

- Tempels, P. (1861). *La loi nationale, son enseignement, sa révision*. Bruxelles: Édition de Keck.
- Tempels, P. (1865). *L'instruction du peuple*. Bruxelles: A. Lacroix, Verboeckhoven & Cie.
- Tulkens, F. (Ed.) (1988). *Généalogie de la défense sociale en Belgique (1880-1914)*. Bruxelles: Story-Scientia.
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*. Bruxelles: Éditions de l'Université Libre de Bruxelles.
- Van Haecht, A. (2006). Fragmentation des compétences de l'État: le cas de la communauté française de Belgique. *Cahiers internationaux de sociologie*, (2), 341-352.
- Zeegers, J. (1985). Thatcher - Reagan: faut-il suivre leur exemple en Belgique?. *Reflets, perspectives de la vie économique*, 24(6), 385-402.

