HAL
open science

Une fabrique du sujet contemporain : normes éducatives et dispositifs néolibéraux

Arnaud Teillet

To cite this version:

Arnaud Teillet. Une fabrique du sujet contemporain : normes éducatives et dispositifs néolibéraux. Philosophie. Université de Nanterre - Paris X, 2019. Français. NNT : 2019PA100155 . tel-02929414

HAL Id: tel-02929414

https://theses.hal.science/tel-02929414

Submitted on 3 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Nanterre
200 av. de la République
92001 Nanterre Cedex
www.parisnanterre.fr

Membre de l'université Paris Lumières

École doctorale 139
Connaissance, langage, modélisation

Laboratoire Sophiapol
(EA 3932)

Arnaud TEILLET

Une fabrique du sujet contemporain

Normes éducatives et dispositifs néolibéraux

Thèse présentée et soutenue publiquement le 16/12/2019
en vue de l'obtention du doctorat de Philosophie de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Mme Judith REVEL (Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteur :	Guillaume LE BLANC	Professeur, Université Paris Diderot
Rapporteure :	Barbara STIEGLER	Professeure, Université Bordeaux Montaigne
Membre du jury :	Stéphane HABER	Professeur, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Christian LAVAL	Professeur, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Wilfried LIGNIER	Chargé de recherche, CNRS
Membre du jury :	Judith REVEL	Professeure, Université Paris Nanterre

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Judith Revel, qui accompagne mon travail depuis le Master II. Je la remercie tout particulièrement pour avoir dirigé mes recherches, m'avoir aidé à en délimiter l'objet, et incité à utiliser mon expérience d'enseignant pour nourrir cette étude. Par sa disponibilité, par la générosité de ses conseils et relectures, elle a rendu possible la rédaction d'une thèse qui lui doit beaucoup.

Merci également à Guillaume Bellon, pour ses relectures attentives, et le soutien qu'il m'a apporté tout au long de ce travail.

Titre : Une fabrique du sujet contemporain : normes éducatives et dispositifs néolibéraux

Résumé : Le projet néolibéral, tel qu'il s'élabore théoriquement, dès l'entre-deux guerres, et tel qu'il s'applique politiquement à partir de la fin des années 1970, identifie comme l'une des conditions de possibilité de son succès et de sa perpétuation la production d'un sujet inédit, capable de s'adapter sans cesse à de nouvelles configurations économiques et sociales concurrentialistes. Dans ce cadre-là, l'éducation, dans la mesure où elle permet d'agir précocement sur les subjectivations, est un enjeu majeur. Des normes éducatives nouvelles, épousant les logiques économicistes de la rationalité néolibérale, imposent, à partir des années 1980, tout autant des réformes aux systèmes scolaires que des reconfigurations aux expériences parentales. L'objectif commun de toute éducation devient de transformer le jeune individu, assimilé à un potentiel (économique) à développer, en sujet productif, flexible, performant et créatif. Prises en charge par les pratiques de soi d'une « culture de la positivité » en extension constante depuis les années 1980, et par les savoirs technicisés des neurosciences, les enfances contemporaines s'en trouvent bouleversées. Ce travail se propose de rendre compte de l'émergence de ces normes éducatives nouvelles, et des enfances qu'elles contribuent à qualifier et à produire.

Mots-clés : Foucault, néolibéralisme, dispositifs, normes, subjectivation, éducation

Title : A making of the contemporary subject : educational norms and neoliberal dispositives

Summary : The neoliberal project, as developed theoretically in the inter-war years, and as applied politically from the late 1970s, identified as one of the conditions for its success and perpetuation the production of an original subject, capable of constantly adapting to new competitive economic and social configurations. In this context, education, insofar as it allows early action on subjectivations, is a major issue. New educational standards, espousing the economic logic of neoliberal rationality, have imposed, since the 1980s, reforms to school systems as well as reconfigurations to parental experiences. The common objective of all education becomes to transform the young individual, assimilated to an (economic) potential to be developed, into a productive, flexible, efficient and creative subject. Taken over by the self-help practices of a "culture of positivity" in constant expansion since the 1980s, and by the technological knowledge of neuroscience, contemporary childhoods have been disrupted. This work aims to report on the emergence of these new educational standards, and the childhoods they help to qualify and produce.

Keywords : Foucault, neoliberalism, dispositives/apparatuses, norms, subjectivation, education

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 11

Des normes pour une fabrique des sujets 11

Périodisation 14

Enfants, éducation et subjectivations 15

Éducation et capitalisme 17

Des sources 20

Organisation du travail et annonce du plan 22

I. Liminaire conceptuel – Dispositifs et normes 26

Chapitre premier – Les *jeux* du néolibéralisme : comment en parler ? 34

A. Des outils foucaldiens pour penser le néolibéralisme comme « évènement » 35

1. Dispositifs et (en)jeux de pouvoir 36

2. Gouvernementalité et rationalité politique 42

3. Le néolibéralisme : notre actualité 47

B. Les « discours vrais » dans les dispositifs du néolibéralisme 51

1. Gouverner par la « vérité » 52

2. Tentative de repérage d'un régime discursif dans les dispositifs contemporains 55

a. Imaginaire(s), intériorités 56

b. Des « discours vrais » aux « ritournelles » du néolibéralisme 62

Chapitre deux – La question des normes 67

A. Un « sujet des normes » : la notion de normes chez P. Macherey et M. Foucault 67

B. La « seconde nature », un gouvernement pour les sujets d'une « société des normes » 79

II. Subjectivations néolibérales, subjectivation contemporaine : une généalogie des sujets contemporains 85

Chapitre premier – Un sujet historicisé 86

A. La subjectivation, production historique des sujets 86

B. Les dispositifs du néolibéralisme et leurs processus de subjectivation..... 91

Chapitre deux – Représentations et théories au service de la fabrique d'un *homo œconomicus* contemporain (1930-1980) 97

A. Un modèle abstrait 98

B. Généalogie d'une rationalité : P. Dardot et C. Laval, lecteurs de Foucault 101

C. Traits dominants d'un *homo œconomicus* entrepreneur de lui-même..... 105

1. Adaptation et concurrence..... 105

2. Un sujet-entreprise 109

3. Consommation et innovation 113

D. Un homme nouveau pour une rationalité nouvelle 116

Chapitre trois – Reconfigurations d'un sujet économique : fabrique d'un sujet-projet néolibéral (1980-2020) 119

A. Projet, créativité, libération : trois opérateurs d'homologie..... 121

B. Financiarisation et gouvernance..... 124

1. Rénovations économiques : financiarisation et endettement 126

2. Une nouvelle rationalité gouvernementale : la gouvernance 130

3. Un exemple de gouvernement par la gouvernance : le rôle du projet dans le système scolaire français..... 139

a. Les projets d'établissement 141

b. L'apprentissage par projet..... 144

B. Figures contemporaines ambivalentes d'un sujet-projet : un rapport à soi…..... 147

1. Un sujet-projet..... 150

2. Un sujet de la valeur..... 154

3. Un sujet créatif et performant..... 159

4. La gestion de soi..... 168

C. …un rapport au monde et aux autres 173

1. Un sujet économique contemporain : le sujet du pari et du risque, de la dette et du sacrifice 174

2. Un sujet libre et responsable, incité à coopérer avec ses semblables 178

3. Des sujets hors-projets 188

III. Des normes éducatives néolibérales : comment éduquer les enfants ? 190

Chapitre premier – Transformer l'École et économiser les expériences familiales 191

A. Ne pas avoir le choix de son école. Privatisation du système scolaire 192

1. « Mais pourquoi les met-on tous ensemble ? » 192

2. Éduquer, c'est trier 195

3. La « bonne » éducation 198

4. « Micro-politiques » d'un non-choix 204

B. Le choix de l'école à la maison. Privatisation de l'éducation, dans et par la famille 210

1. Une famille… 210

2. …normale ? 213

C. Produire une analyse des normes éducatives 219

1.Des institutions : organisations internationales et systèmes scolaires 221

2. Des vivants : parents (et enfants) 222

Chapitre deux – Adapter les systèmes éducatifs aux normes scolaires produites par les organisations internationales. Mécaniques de la normation 225

A. Normation, normalisation 226

B. Fonctions stratégiques des normes scolaires contemporaines 230

1. Le cadre : une économie de la connaissance 230

2. Définir un modèle : employabilité et croissance économique 234

C. Processus de la normation : adaptation de l'École française aux normes produites par l'OCDE 236

1. Le rôle de l'OCDE : une machine normative 236

2. Adapter les systèmes scolaires et les pratiques d'enseignement 242

a. Scénarios et kits de base 243

b. Nature des normes de la transformation 245
3. Influence de l'OCDE sur les politiques éducatives françaises 253
D. Un gouvernement des flux 264
1. Parcours scolaires et modalités de gestion des flux 264
a. Le parcours scolaire 267
b. Flux des sujets, flux de subjectivations 270
c. Fluidification, différenciation, assignation 272
2. Techniques de gestion des flux 275
a. La loi ORE 277
b. Orientation, éducation à l'orientation 282
E. Les compétences : un nouveau régime du savoir 288
1. « Les compétences-socles de l'intelligence » (C. Alvarez) 288
2. Des savoirs aux compétences 292
3. L'éducation par compétences au service de la croissance 295
4. Les compétences, forme économisée du savoir 299
5. Compétences et normalisation de soi 301
Chapitre trois – Construire les expériences parentales contemporaines 305
A. Un devenir-parent pour l'*homo œconomicus* contemporain 307
1. Qu'est-ce que la parentalité ? 308
2. Une « parentalité positive » 311
B. Vers la professionnalisation d'une parentalité 316
1. Des parents experts 316
2. Le « métier » de parents 322
C. Parentalité et privatisation des pratiques d'éducation 325
1. Un faux combat ? 326
2. Liberté vs. émancipation 331
IV. Des enfants dans les dispositifs du néolibéralisme : produire un sujet « adapté » 335

Chapitre premier – Une généalogie des psychologies contemporaines, de la psychanalyse au dispositif « positivité/neurosciences » 341

A. Freud et la psychanalyse : Inconscient, conflit psychique, expérience de la négativité 347

B. L'*ego psychology* : une psychologisation de la psychanalyse. Hartmann et la question de l'adaptation 352

C. « La psychologie humaniste » de Carl Rogers : comment « être vraiment soi-même » ? Premiers éléments d'une « positivation » des expériences humaines 357

D. « Positiver » et « neuronaliser » les expériences contemporaines 364

1. « Psychologie positive » et « culture de la positivité » 364

2. « Neuronalisation » et « style de raisonnement » cognitif 375

Chapitre deux – Comment développer le potentiel des enfants ? Réaménagements pédagogiques et subjectivations enfantines 390

A. La redéfinition des normes éducatives autour du concept de « potentiel » 390

B. Deux modèles d'éducation 396

C. Captation de la pédagogie Montessori par les normes économicistes et le dispositif « positivité/neurosciences » 400

D. Quatre concepts signalant l'intégration du domaine scolaire au fonctionnement d'ensemble des dispositifs 410

1. Individualisation 414

2. Bien-être 420

3. Motivation 423

4. Créativité 426

Chapitre trois – Enfances néolibérales 430

A. Une conception anthropologique dominante et sa critique 430

1. Une figure d'enfant historicisée 430

2. Un être « bon » 435

3. L'école comme repoussoir 437

4. Violence et concurrence 439

B. Un « enfant-potentiel » 446

1. Diagnostics 448

2. Une version neuronalisée du « surdoué » 452

Conclusion 466

Bibliographie 482

« Il y a longtemps qu'on sait que le rôle de la philosophie n'est pas de découvrir ce qui est caché, mais de rendre visible ce qui précisément est visible, c'est-à-dire de faire apparaître ce qui est si proche, ce qui est si immédiat, ce qui est si intimement lié à nous-mêmes qu'à cause de cela nous ne le percevons pas. Alors que le rôle de la science est de faire connaître ce que nous ne voyons pas, le rôle de la philosophie est de faire voir ce que nous voyons. »

Michel Foucault, « La philosophie analytique de la politique »,
in *Dits et écrits*, D. Defert, F. Ewald et J. Lagrange (éd.), Paris, Gallimard, 2001, t. II, pp. 540-541

Introduction

On observe parfois, chez soi, dans une classe, dans la rue, des colères enfantines. On distingue également des tristesses, des signes d'impuissance ou de découragement, d'inquiétants renoncements, des échecs répétés. Certains enfants crient, pleurent, trépignent, ou, au contraire, abandonnent puis se retrouvent amorphes. Ils peuvent se montrer parfois agressifs ou rétifs, d'autres fois mutiques. Cela ne manque pas d'étonner, d'interpeller voire d'alarmer ceux qui ont en charge leur éducation, qu'ils soient parents ou enseignants. Dès lors, des questions se posent : ces comportements s'expliquent-ils par l'application de principes éducatifs erronés, par un potentiel de départ défectueux, par une supposée « nature » enfantine ? Ou bien serait-il bon de s'interroger également sur cet environnement ou ce présent auxquels on leur demande sans cesse de s'adapter, et sur les procédures dont on use pour les y inciter ? Au sein de ceux-ci, que veut-on faire d'eux, que veut-on qu'ils deviennent – qu'ils paraissent d'emblée vouloir franchement jouer le jeu, ou, au contraire, déjà passer leur tour ?

La philosophie doit-elle s'emparer de telles observations ? Tel pourrait être l'un des enjeux des pages qui vont suivre. Mais, à tout le moins, ces états enfantins incitent dès à présent à s'intéresser aux exigences qui, très tôt, pèsent sur ces jeunes individus, et à travers elles, aux mécaniques à l'œuvre d'une fabrique des sujets.

Des normes pour une fabrique des sujets

Notre problème initial est simple, mais si vaste qu'il semble peu raisonnable de l'aborder aussi frontalement : qui sont les sujets contemporains (et, de ce fait, qui ou que sommes-nous), et comment se fabriquent-ils (comment sont-ils produits, mais aussi comment se produisent-ils, d'eux-mêmes et par-eux-mêmes) ? Cette question concerne donc des notions, des pratiques ou des sujets ordinaires, mais, dans le même temps, couvre des champs étendus, et s'attache, par conséquent, à des problèmes variés. Il impose de voir (et de rendre visible) ce que nous ne voyons plus, ou mal. Tout cela est trop proche, presque trop intensément présent, et cette proximité empêche de distinguer clairement ce qui nous entoure. Rendre compte de ce que sont les sujets contemporains, c'est penser à la fois les subjectivations, et ce qui, dans notre présent,

contribue à les influencer ou à les conformer. Comment concevoir, alors, une fabrique des sujets ? Comment analyser un processus de formation des sujets qui ne renvoie pas à un absolu déterminisme ou ne s'assimile pas à un simple état du développement naturel de l'espèce ?

En s'intéressant, avant tout, à la singularité d'un évènement historique dans lequel nous sommes pris : le néolibéralisme ; un néolibéralisme qui se donne à voir d'abord dans les pratiques qu'il définit[1], dans les matrices d'expériences et de subjectivations qu'il construit, dans les discours qu'il élabore et les imaginaires qu'il nourrit, et dans la rationalité qui le révèle[2]. On ne tâchera pas d'identifier la nature définitive et unifiée d'un néolibéralisme stable dans le temps et dans l'espace, mais d'analyser un présent toujours en cours de (trans)formation, divers et changeant. Un présent, donc, qu'on repèrerait en même temps à travers une rationalité gouvernementale, un « art de gouverner[3] » et les enjeux de pouvoir qu'il induit, les formes de savoirs et d'énoncés par lesquelles il se réfléchit, les types d'expériences économiques ou de pratiques sociales qu'il définit, les subjectivations qui s'y affirment et les sujets qui l'habitent, et, enfin, les normes qui le travaillent et constituent sa matérialité. Notre étude, en effet, consistera le plus souvent à analyser les normes (en particulier éducatives) des dispositifs du néolibéralisme : leurs natures, leurs modalités de fonctionnement, les objectifs stratégiques qui

---

[1] À propos de l'analyse d'un moment historique en fonction des pratiques qu'on y repère, nous nous référons aux fameuses premières pages de M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, Cours au Collège de France (1978-1979), M. Senellart (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 2004, pp. 4-5. Dans celles-ci, M. Foucault expose clairement les principes méthodologiques qui sont les siens, et qui nous guideront durant toute notre étude. Il rappelle ainsi comment il part toujours de l'observation de pratiques, et de la manière dont elles se réfléchissent et se rationalisent, pour élaborer certains objets pour l'analyse – dans ce début du cours, l'État et la société, le souverain et les sujets. Il refuse de parcourir le chemin inverse, qui consiste à s'attacher d'abord à ce qu'il nomme « universaux », qui se présentent comme des invariants pour la pensée, puis à en déduire pratiques ou grilles d'intelligibilité pour penser ces pratiques. Le type d'analyse que M. Foucault propose repose sur une certaine conception du travail historique. Il ne s'agit pas d'historiciser ces universaux, au sens où le travail de la pensée consisterait à se demander quelle forme ils prennent à tel ou tel moment de l'histoire, et comment ils se modifient entre ces différents moments. Il faut, au contraire, émettre l'hypothèse presque contre-intuitive que ces universaux n'existent pas comme tels, et tâcher de comprendre comment certaines pratiques et certains évènements s'articulent à un objet spécifique, cet objet prenant forme à l'occasion de cette articulation, celle-ci définissant en même temps la singularité d'un évènement historique. Position sur laquelle, rappelons-le, Foucault promet de revenir, et sur laquelle il ne revient pas dans ces cours.

[2] Au sujet d'une raison propre au néolibéralisme, voir Pierre Dardot et Christian Laval, *La Nouvelle Raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte, 2009-2010, ou Luca Paltrinieri et Massimiliano Nicoli, « Du management de soi à l'investissement sur soi », *Terrains/Théories*, n°6, septembre 2017. Précisons que notre travail ne consistera pas à bâtir une généalogie précise du néolibéralisme. Pour cela, on peut se référer, bien sûr, à M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, ou, pour une exploration minutieuse, et critique à l'égard du cours de Foucault, à Serge Audier, *Penser le « néolibéralisme ». Le moment néolibéral, Foucault et la crise du socialisme*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2015, et *Néolibéralisme(s). Une archéologie intellectuelle*, Paris, Grasset, 2012. Par ailleurs, l'objet de ce travail ne sera pas, non plus, de définir un éventuel programme stratégique de résistance aux opérations de pouvoir et aux modes de subjectivation du néolibéralisme. En revanche, il est possible qu'une telle étude, en cherchant à rendre intelligibles certaines procédures et certains mécanismes, puisse contribuer à l'élaboration de telles stratégies. Pour une mise au jour des dangers liés à l'articulation entre la rationalité et les politiques néolibérales, et la démocratie libérale, voir Wendy Brown, *Les Habits neufs de la politique mondiale. Néolibéralisme et néo-conservatisme*, trad. C. Vivier, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007.

[3] M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, p. 4.

les conduisent et qu'elles poursuivent. À la suite de Guillaume Le Blanc, nous les identifierons comme des

> modèles sociaux, des types, suggérés par des faisceaux convergents d'indicateurs trouvés dans différents domaines de vie et sous-systèmes d'un sujet. Les normes fonctionnent ainsi comme des principes de communication qui relient des contenus hétérogènes qu'elles contribuent à homogénéiser en produisant des effets pratiques, des *habitus* d'action mais aussi en induisant des schèmes mentaux, en peuplant la scène mentale de toute une série d'idées communes et de fantasmes, fruits d'une machinerie sociale. Les normes sociales ne cessent de relier. Elles construisent une séquence commune entre un feuilleton télévisé, une conduite professionnelle valorisée, un divertissement et une scène de la vie amoureuse en forgeant des types d'attitude, de comportement qui sont comme autant de réponses normales et qui ont aussi en commun d'être préférés à d'autres et d'apparaitre comme porteurs d'une normalité que les autres n'ont pas[1].

Il nous faudra donc constamment tenter de mettre au jour ces « séquences communes », non pas en tant qu'elles renverraient à un néolibéralisme conçu comme un principe d'explication universel pour tous les phénomènes humains, mais car elles autorisent l'établissement d'une forme de cohérence caractéristique de notre présent, se construisant autour de trois termes essentiels : une rationalité normative, une gouvernementalité, et un mode de production des sujets communs.

Notre étude s'intéressera avant tout aux sujets et aux subjectivations, principalement en tant que celles-ci s'assimilent à des processus de prise en charge des individus, et à des mécanismes de normalisation et des opérations de pouvoir *individualisantes*. Pour cela, nous commencerons par nous doter d'outils conceptuels précis, afin d'élaborer et de soutenir notre analyse. La pensée, les textes et les cours de M. Foucault vont nous le permettre. Grâce à eux, nous pourrons sélectionner méthodes (évènementialisation, problématisation et « pensée du discontinu[2] », souci d'articuler en permanence, dans la réflexion, éléments discursifs et non-discursifs, théoriques et pratiques, mais également d'affronter conjointement dimensions politique, économique et subjectivante pour faire apparaitre la consistance d'un moment historique, et, enfin, prise en compte des logiques stratégiques à l'œuvre dans la formation ou l'affirmation d'un tel moment) et concepts qui les fondent (généalogie, rapports de pouvoir, dispositifs, normes, « ontologie critique de nous-mêmes », essentiellement). Le choix qui est le nôtre, de nous référer à la philosophie de M. Foucault afin d'y prélever méthodes et concepts et d'en déduire certains usages[3], va rendre nécessaire d'identifier en premier lieu un terrain

---

[1] G. Le Blanc, *Les Maladies de l'homme normal*, Paris, Vrin, 2007, pp. 39-40.
[2] Judith Revel, *Foucault, une pensée du discontinu*, Paris, Mille et une nuits/Fayard, 2010.
[3] H. Oulc'hen (dir.), *Usages de Michel Foucault*, Paris, PUF, 2014, se propose ainsi de donner une vue d'ensemble des « usages » actuels qui peuvent être faits de la pensée de M. Foucault, et qui consistent ou bien à prolonger des questionnements qu'il a lui-même ouverts et qui sont encore les nôtres (le problème de la gouvernementalité ou

d'observation spécifique – le monde « euro-atlantique » dans sa globalité (qui désigne, sous certaines conditions, l'Amérique du Nord et l'Europe[1]) et, dans le cadre propre à notre étude, la France en particulier – et une périodisation précise.

Périodisation

Nous retiendrons alors deux moments : l'un, qui correspond aux décennies durant lesquelles s'élaborent conceptions intellectuelles et représentations théoriques se donnant pour mission de refonder le libéralisme, et postulant la nécessité d'inventer un « néolibéralisme », qui débuterait durant l'entre-deux guerres et s'étirerait, suivant certaines modulations, jusqu'à la fin des années 1970 environ ; l'autre, qui désigne cette période des grands bouleversements, où tout parait changer et se reconfigurer, où les politiques néolibérales longuement mûries et parfois déjà expérimentées vont s'appliquer massivement, jusqu'à constituer (ou occuper) entièrement notre présent – notre actualité[2] -, période qui s'ouvre donc au début des années 1980 et n'est toujours pas absolument refermée.

C'est à l'intérieur de cet espace et au sein de cette temporalité que nous nous efforcerons de rendre compte d'une fabrique des sujets. Pour cela, nous en effectuerons une généalogie, ce qui commande d'établir une périodisation historique, comme on l'a dit, et de repérer en son sein à la fois des éléments de continuité et des moments de rupture. En effet, tout ce qui s'est lentement bâti au fil des décennies ne se défait pas, en quelques mois, dès lors que débutent la décennie 1980 : des modalités de recyclage ou de reconfiguration de phénomènes de longue durée opèrent, des rééquilibrages au sein des rapports de pouvoir s'effectuent, certains enjeux perdent de leur importance tandis que d'autres s'imposent, les normes désignent de nouveaux

---

de la biopolitique, par exemple, ou encore la question des prisons ou celle des régimes de véridiction), ou bien à mettre sa philosophie à l'épreuve d'autres champs. En ce qui concerne notre étude, nous nous efforcerons de faire « usage » des concepts et analyses de Foucault en empruntant ces deux voies.

[1] Nous devons l'expression à W. Brown. Celle-ci parle en effet de « monde euro-atlantique » ou « nations euro-atlantiques » pour désigner cette partie du monde où, au cours du dernier quart du XXème siècle, une rationalité commune, celle de la gouvernementalité néolibérale, a triomphé, au sein des mêmes régions selon des procédés et un mode communs, ceux d'un « *soft power* qui s'appuie sur le consensus et l'adhésion plutôt que sur la violence, la contrainte dictatoriale ou même des programmes politiques explicites », W. Brown, *Défaire le Dèmos. Le néolibéralisme, une révolution furtive*, trad. J. Vidal, Paris, Amsterdam, 2018, p. 38. On pourrait ainsi, avec W. Brown, distinguer la manière, plus douce, donc, dont les dispositifs néolibéraux se développent progressivement dans le monde euro-atlantique à partir des années 1980, de celle avec laquelle ils ont été imposés violemment au Chili dans les années 1970, ou dont ils le sont aujourd'hui en Chine, dans la Russie de V. Poutine ou la Turquie de R. T. Erdogan. Pour autant, la période la plus récente inciterait à nuancer ces constats, dans la mesure où les politiques néolibérales semblent de plus en plus souvent réclamer, pour s'imposer à certaines populations rétives, au cœur même des « nations euro-atlantiques », un surcroit de violences policières et d'autoritarisme étatique.

[2] Cf. *infra*, première partie, chap. premier, A, 3 : « Le néolibéralisme : notre actualité ».

horizons à atteindre, de nouvelles voies à emprunter, de nouvelles moyennes ou de nouveaux types auxquels se référer si l'on veut être reconnu (ou simplement se reconnaitre[1]), sans pour autant que se modifient entièrement les objectifs qu'elles s'assignent. Car ces normes, des origines intellectuelles du néolibéralisme à ses formalisations les plus actuelles, semblent constamment imposer aux sujets deux mots d'ordre indépassables : s'adapter[2], d'une part, réussir, de l'autre.

La généalogie des sujets contemporains qu'on se propose d'entreprendre, et le travail d'« évènementialisation » qu'on doit lui associer, nous imposera de produire une analyse des normes qui influencent les subjectivations à différents moments de l'histoire, et selon des logiques et des modalités diverses. En d'autres termes, en élaborant cette généalogie, nous serons directement amené à affronter la nature historique de notre présent. Dès lors, au-delà de l'identification d'un moment qui n'est pas encore parvenu à son terme et qui nous contient, cette étude rendra possible, à partir de ce repérage, une forme de déprise ou un mouvement de recul potentiellement libérateur (s'effectuant par la pensée et en pratique) à l'égard de ce que nous sommes ou ce que nous devons être[3].

Enfants, éducation et subjectivations

Nous pourrions nous en tenir là (le chantier est énorme), et nous demander de manière brute comment se fabriquent les sujets du monde euro-atlantique, en ce début de XXIème siècle. Mais, immédiatement, nos premières élaborations se heurtent à un problème supplémentaire : comment cette fabrique des sujets est-elle initiée ? D'où et où commence-t-elle ? Correspond-elle seulement à une série de mécanismes relatifs au développement biologique des individus, ou représente-t-elle plutôt un processus de socialisation s'effectuant de manière quasi-

[1] Comme l'écrit à ce propos G. Le Blanc : « La soumission à une série de normes, comme effet de l'attachement de tout désir de vivre à un pouvoir extérieur, est justement ce qui expose l'homme à une variété de comportements d'un même type, par laquelle il en vient à se considérer comme un "Je". La norme rend l'homme typique en même temps qu'elle lui fournit un accès à soi dans les limites mêmes du type. Le type est alors la norme extérieure de production de l'homme et la norme de fabrication de soi. L'homme normal est ainsi cet homme rendu normal dans son corps et dans son esprit, dans une même référence à un type commun qui permet aux autres hommes de s'appréhender comme hommes normaux », G. Le Blanc, *Les Maladies de l'homme normal*, *op. cit.*, p. 40.

[2] Comme le titre de l'ouvrage de Barbara Stiegler, *« Il faut s'adapter ». Sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, 2019, le signale de manière particulièrement saisissante, il s'agira, en effet, d'adapter les sujets à leur environnement - environnement qu'on tente, dans le même temps, de façonner également - par un ensemble de techniques, de pratiques et d'opérations de pouvoir, sur lesquelles nous aurons largement l'occasion de revenir, puisqu'elles constitueront le cœur de notre étude.

[3] La première partie de la phrase (le moment) désignant ce que M. Foucault nomme « actualité », et la seconde partie (le mouvement) évoquant une « ontologie critique de nous-mêmes », concepts sur lesquels nous reviendrons.

automatique ? Ou bien s'agit-il encore d'un phénomène plus complexe, qui tiendrait compte d'un ensemble de facteurs biologiques et sociaux, donc, mais qu'il faudrait inscrire dans un contexte historique singulier – et, en cela, également économique et politique ? Pour le savoir, on ne peut se contenter d'identifier la nature des processus de subjectivation et de normalisation qui définissent cette fabrique des sujets, même si cela est indispensable. Il est, en outre, nécessaire de se demander où, quand et comment ils débutent, non seulement à l'échelle du temps de l'histoire (c'est ce que la généalogie impose de concevoir), mais aussi à celle de leur cible, à savoir la vie d'un individu. Autrement dit : comment, et à partir de quand, des mécaniques de subjectivation et des opérations de pouvoir particulières prennent-elles en charge l'existence des individus, dans ses dimensions psychiques et physiques, affectives et cognitives, afin de les transformer en sujets ?

D'emblée, allons-nous considérer, dès la mise au monde de ces êtres. Car, comment produire efficacement les sujets les mieux adaptés aux dispositifs contemporains (ce qui est l'un des projets du néolibéralisme), sinon en les profilant dès leur naissance ? Raison pour laquelle il faut intégrer la question des enfants et de l'enfance[1], lorsqu'on soulève celle d'une fabrique des sujets.

Pour autant, nous ne procéderons pas à une généalogie des subjectivités enfantines à proprement parler, mais plutôt à une analyse de la fabrique des sujets qui prendrait au sérieux l'idée selon laquelle les subjectivations doivent se comprendre comme une série de procédures de normalisation qui sont actives *dès la naissance* de l'individu[2]. Penser la fabrique des sujets,

---

[1] L'objet de ce travail ne sera pas de nous atteler à une exploration du concept d'enfance ou de jeunesse. Précisons, toutefois, que nous parlerons d'« enfant » en un sens spécifique, en partie arbitraire, qui nous servira à désigner tout individu ayant un âge biologique compris entre 0 et 10 ou 11 ans environ (ce qui correspond, en France, à la fin de l'école élémentaire), et de « jeunes » pour qualifier les êtres qui sont en situation d'être « éduqués », c'est-à-dire pris en charge par des normes éducatives, scolaires ou parentales. Ce que nous appellerons « jeunes » inclut donc la catégorie « enfant », mais l'excède. Nous nous intéresserons avant tout aux modalités par lesquelles les enfants et les jeunes sont appelés, incités et contraints à devenir des sujets (en particulier économiques) le plus tôt possible, à travers leur caractérisation par des normes spécifiques. À propos de l'enfance, on postule qu'elle « est incontestablement un fait de nature. Être enfant, c'est disposer d'un corps particulier, caractérisé notamment par une petite taille, une dentition incomplète pendant plusieurs années, un système immunitaire immature et une incapacité à se reproduire. Mais au-delà de cette réalité physiologique […] l'enfance est aussi une réalité culturelle et historique ». Voir M. Court, *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte, 2017, p. 11. Nous nous interrogerons, pour notre part, plutôt sur l'élaboration historique, politique et sociale des subjectivités enfantines que sur leur réalité biologique – même si on ne peut distinguer aussi nettement les deux. Sur l'histoire des conceptions de l'enfance, on lira P. Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960, ou encore V. Zelizer, *Pricing the Priceless Child : The Changing Social Value of Children*, Princeton, Princeton University Press, 1985, cités par Wilfried Lignier, *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, Seuil, 2019.

[2] Prolongeant des analyses de Judith Butler, G. Le Blanc parle ainsi du « caractère primitif » du désir de norme chez l'individu, fondé sur l'expérience de l'attachement du nourrisson à ses parents. Cet attachement doit dès lors être considéré comme incorporation de « la figure de l'assujettissement », mais également comme une manière d'« assumer cet assujettissement comme seul moyen d'accès à soi », G. Le Blanc, *Les Maladies de l'homme normal*, *op. cit.*, pp. 43-50.

et analyser les modalités de leurs subjectivations, imposent de réfléchir aux normes éducatives. Celles-ci ont une forme historique et des caractères spécifiques. Leur examen nous incitera de ce fait à envisager les processus éducatifs actuels comme des programmateurs de réussite et des développeurs de potentiel, plutôt que comme une série de gestes, affectifs et/ou autoritaires, qui se donneraient pour objectif d'élever les enfants et les jeunes en (au choix, ou bien tout à la fois) : les protégeant, les cultivant, leur transmettant du sens ou des connaissances, des valeurs ou des traditions, les habituant à exercer leurs droits de citoyens, leur enseignant les rudiments d'un métier, etc. Dans ce cadre-là, nous devrons nous atteler à l'analyse de normes sociales spécifiquement éducatives, qui contribuent à produire, dès leur plus jeune âge, des sujets, aux qualités tout à fait remarquables, adaptés à la nature de leur environnement. Le problème de l'adaptation fait de celui des normes éducatives une question éminemment politique.

Celles-ci s'apparentent tout autant à des mécanismes de socialisation, qu'à des moyens mis au service des individus afin qu'ils puissent définir et réfléchir une identité propre, et produire une intériorité façonnée par des psychologies singulières. En cela, elles prennent à la fois la forme de techniques individualisantes (qui constitueront, le plus souvent, l'objet de nos analyses), et d'une gouvernementalité qui cible des groupes, constitués sous l'effet de l'action de ces normes (modalités d'exécution de ces dernières que nous ne dédaignerons pas pour autant, notamment lorsqu'il sera question d'aborder les réaménagements contemporains des systèmes scolaires). Grâce à ce travail de repérage et d'analyse, il ne s'agira pas tant de décrire les enfances contemporaines, que de nous demander pourquoi elles prennent ces formes-là, et comment on tente de les leur donner : c'est-à-dire comment et pourquoi on tâche de produire ces enfants et ces jeunes en sujets performants, créatifs et productifs.

Éducation et capitalisme

Car, on le verra, ce que l'on attend de l'éducation désormais, c'est qu'elle accompagne le développement du « potentiel » des enfants, d'une part, et qu'elle programme chez les jeunes une capacité d'adaptation quasi-illimitée. À leur environnement, donc, mais, en son sein, à un phénomène en particulier, à savoir les exigences des marchés, et notamment celles du marché du travail. Dès lors, on devra façonner chez les jeunes une aptitude étonnante : leur employabilité[1]. Cette notion désigne une qualité inédite, à la fois dans sa forme, et en tant que

[1] Selon l'Organisation Internationale du Travail (OIT), l'employabilité est « l'aptitude de chacun à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle ».

projet global assigné aux processus éducatifs. Cette employabilité, qu'on ne pourra détacher des sujets qui la portent, sans cesse travaillée et améliorée grâce à une série inépuisable de procédures, constitue en cela l'une des cibles privilégiées pour les techniques de gouvernement et les processus normatifs de subjectivation. Elle se décline sous la forme de compétences, que le sujet doit acquérir, puis entretenir et valoriser, et qui élabore la trame de son existence elle-même – sans pour autant se confondre tout à fait avec elle. Il ne s'agit plus seulement de maitriser une série d'attitudes professionnelles, mais de se rendre soi-même productif, à travers ce que l'être humain possède en propre, à savoir « le langage, la capacité relationnelle, la motilité, la perception sensorielle, les émotions[1] », et, ce faisant, de se produire soi-même. Si Rousseau cherchait à élaborer la figure d'un « Émile » citoyen, ayant intégré la dimension politique d'une existence s'épanouissant au sein d'un environnement démocratique[2], les dispositifs actuels ont pour ambition de former un sujet-travailleur, pénétré des problématiques capitalistes et soucieux d'en tenir compte. Dès lors que l'enjeu, pour la gouvernementalité contemporaine, est de maitriser des phénomènes immatériels (subjectifs, affectifs, cognitifs, constitués d'intériorités et de relations sociales) sans les étouffer ou les éteindre, et donc de gouverner ce qui ne peut l'être tout à fait, elle doit faire du devenir-économique des individus une question d'ordre politique. Si le libéralisme, notion à la fois politique et économique, posait les existences individuelles et la vie sociale comme condition de possibilité de la production, le néolibéralisme n'envisage plus celles-ci comme de simples conditions de possibilité, mais bien comme la matière même de la production ; on voit comment, dans un tel contexte, les normes éducatives revêtent une importance décisive.

Ce contexte, c'est, dans sa version la plus contemporaine, qui est celle qui va nous intéresser dans les parties de notre études consacrées aux normes éducatives, celui d'une « économie de la connaissance » et d'un « capitalisme cognitif[3] », tels qu'ils se définissent

---

Voir Organisation internationale du Travail, *Rapport de la Commission de mise en valeur des ressources humaines, Rapport, Résolution, Présentation, discussion et adoption*, 2000. De son côté, Pôle Emploi explique : « Depuis le début des années 2000 s'est installée l'idée que la condition la plus importante pour l'emploi à long terme était, pour chacun, son employabilité. L'employabilité c'est l'évolution des compétences de chaque personne concomitamment à celle des métiers. Une notion totalement individuelle que cette capacité d'un individu à obtenir un emploi acceptable compte tenu de l'adéquation de ses caractéristiques personnelles, en particulier ses compétences, aux besoins du marché du travail. » Consultable sur http://www.emploiparlonsnet.pole-emploi.org/articles/la-logique-de-lemployabilite-progressivement-acceptee/. (Consulté le 27/02/2019). Dans un article consacré à ce concept, deux chercheurs en sciences de la gestion en concluent pourtant que « l'employabilité est un concept flou, adapté à une économie de la compétence et de la performance ». Voir N. Ben Hassen et M. Hofaidhllaoui. « "L'employabilité" des salariés : facteur de la performance des entreprises ? », *Recherches en Sciences de Gestion*, vol. 91, n°4, 2012, pp. 129-150.

[1] Christian Marazzi, *Le Socialisme du capital*, Trad. J. Revel et J. Revel, Zurich-Berlin, Diaphanes, 2017, p. 15.

[2] J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966 (1ère éd. Paris, J. Néaulme, 1762).

[3] Nous distinguerons « économie de la connaissance » et « capitalisme cognitif ». Lorsque nous évoquerons une « économie de la connaissance », nous évoquerons un projet macroéconomique global, forgé par les institutions

progressivement et s'imposent massivement à partir des années 2000. Le problème central est alors, pour le capital, de valoriser économiquement un savoir reconfiguré, détenu par une force de travail elle-même redéfinie[1]. Le travail cognitif, constitué « de réflexion, de communication, de partage, d'élaboration du savoir », et qui « s'effectue en amont, comme dans le cadre du travail immédiat de production dans l'entreprise[2] », est difficilement contrôlable par le capital, raison pour laquelle il est d'autant plus important de produire des sujets ajustés à ses exigences, prédéterminés et préqualifiés autant que faire se peut. Si cette forme contemporaine de mise au travail, et l'extraction de la richesse, à partir d'excédents cognitifs, affectifs et subjectifs, qui en est la conséquence, nécessitent bien d'instaurer des techniques de subjectivation spécifiques, liées à un nouveau régime éducatif, elle impose également de transformer non seulement le contenu des savoirs, mais de modifier le concept de savoir lui-même.

Ici, l'École, telle qu'elle se réforme progressivement à partir des années 1980, aura un rôle majeur à jouer. Pour le dire brutalement (et notre étude cherchera non pas à atténuer la violence de cette assertion mais à l'élaborer), on n'y « apprendra » plus rien, au sens traditionnel du terme. Il deviendra en effet douteux d'exiger des élèves qu'ils emmagasinent des connaissances relatives à certains domaines disciplinaires, et notamment aux humanités. La fonction de l'École sera désormais de développer des compétences chez les jeunes, habiletés directement transférables dans d'autres sphères que la sphère scolaire, et jugées, en cela, utiles ; autrement dit : des capacités immédiatement disponibles pour fonder la productivité de sujets compétents, et leur employabilité. Pour mener à bien la fabrique d'un tel sujet, profilé pour les dispositifs de la phase actuelle du capitalisme, il faut donc conformer à la fois les sujets eux-mêmes, et les institutions qui sont chargées de les éduquer. Les normes éducatives, telles qu'on les analysera, se présentent ainsi sous la forme d'une série de modalités de subjectivation et de

internationales, et notamment l'UE, et certains États. Voir *infra*, partie III, chap. deux, B, 1 : « Le cadre : une économie de la connaissance ». Par « capitalisme cognitif », on entendra, à la suite de C. Vercellone notamment, le passage du capitalisme industriel à une nouvelle phase du capitalisme « dans laquelle la dimension cognitive et intellectuelle devient dominante, et l'enjeu central de la valorisation du capital et des formes de la propriété porte directement sur la transformation de la connaissance en une marchandise fictive », C. Vercellone, « La thèse du capitalisme cognitif. Une mise en perspective historique et théorique », in G. Colletis et B. Paultré (dir.), *Les Nouveaux Horizons du capitalisme*, Paris, Economica, 2008, p. 72. Selon notre analyse, c'est un sujet adapté aux caractéristiques de cette phase du capitalisme que les normes éducatives actuelles cherchent à prendre en charge et à produire en priorité. Dans un autre article, C. Vercellone précise que le capitalisme cognitif est également une « restructuration plus profonde du capitalisme face aux défis posés par une économie fondée sur la connaissance », qui « vise à enserrer à l'intérieur de sa logique les nouvelles forces productives issues de la société du *General Intellect*, tout en étouffant son potentiel d'émancipation », C. Vercellone, « Cybercommunisme et capitalisme cognitif », *Variations* [En ligne], 22 | 2019, mis en ligne le 04 mars 2019, consulté le 30 juillet 2019. URL : http://journals.openedition.org/variations/998 ; DOI : 10.4000/variations.998.

[1] C. Marazzi, *Le Socialisme du capital*, *op. cit.*, p. 62.

[2] C. Vercellone, « Cybercommunisme et capitalisme cognitif », art. cit.

technologies de gouvernement, prenant en charge individus et populations, et qui ciblent tout autant l'organisation des institutions, que les existences des sujets.

Des sources

Afin d'opérer une généalogie de la fabrique de ces sujets, nous nous appuierons sur différentes sources : philosophiques bien sûr, parfois sociologiques, et donc relevant d'une littérature savante, fruit d'élaborations complexes et de pensées rigoureuses ; institutionnelles, ensuite, au sens où nous nous réfèrerons régulièrement aux textes, études ou notes rédigés par les grandes organisations internationales, OCDE ou UE[1] en tête, ou encore à différents décrets ou notices administratives publiés par le ministère de l'Éducation nationale français ; littérature profane, enfin, destinée à d'autres publics que les ouvrages scientifiques ou les notes des organismes internationaux, textes de vulgarisation managériale, pédagogique, psychologique, neuroscientifique, qui, on le mesurera, permettent de voir émerger des objectifs identiques et des concepts similaires à ceux qu'on peut identifier dans les textes institutionnels, ces multiples échos et cette dissémination à la fois logique et énonciative témoignant du fonctionnement pratique des normes et de la « séquence commune » qu'elles organisent.

Il est important d'apporter dès maintenant quelques précisions quant aux différentes provenances et aux qualités inégales de nos sources : malgré cette diversité, nous ne considérons pas qu'il existe des sources majeures et des sources mineures, des textes grandioses et d'autres qui mériteraient mépris et moqueries. Certes, ce travail convoquera tout autant les pensées brillantes, fouillées et argumentées de Michel Foucault ou Pierre Macherey (pour ne citer que ces deux philosophes) que les pages plus ou moins rigoureuses d'ouvrages de vulgarisation psychologique, pédagogique ou neuroscientifique, de conseils en parentalité ou de management *mainstream*, aux ambitions fort différentes. Il ne s'agit donc pas de nier les différences qui existent entre littérature savante et littérature profane. Néanmoins, nous considérerons l'une et l'autre avec le même respect (et en aucun cas nous ne voudrions laisser croire que nous pourrions nous penser « plus intelligent » que nos sources les moins exigeantes). En analysant autant de textes de littérature profane (et en les prenant au sérieux), nous trouvons l'occasion, dans leur ton relâché, leur absence d'exigence formelle ou conceptuelle, leur manque de distance critique vis-à-vis d'eux-mêmes, de voir exposés de

[1] L'Organisation de Coopération et de Développement économiques et Union Européenne.

manière limpide le contenu et le fonctionnement mêmes des normes actuelles (celles qui nous intéresseront seront pédagogiques et psychologiques, éducatives et managériales). Ces ouvrages, accessibles au plus grand nombre, qui ne semblent jamais assaillis par le doute et sont parfois de grands succès éditoriaux, sont d'autant plus lisibles et compréhensibles par tous qu'ils ne sortent jamais du cadre normatif imposé par la rationalité et les dispositifs du néolibéralisme. De ce fait, ils le laissent apparaitre. On aurait tort, donc, de traiter ces textes avec hauteur[1], même s'il est évident que notre lecture de ceux-ci sera éminemment critique – dans le sens où nous chercherons à en rendre compte comme de supports idéaux pour la consolidation d'un certain régime normatif, et d'efficaces vecteurs de diffusion des normes[2].

Grâce à l'ensemble de ces sources (soit qu'elles nous permettent, à travers l'apport des pensées qu'elles expriment, de produire généalogie ou analyse des normes, soit qu'elles nous servent à observer, à l'œuvre, le fonctionnement de celles-ci), nous procéderons donc à une « ontologie critique de nous-mêmes[3] », entreprise forcément insatisfaisante, car toujours

---

[1] Les discours que nous analyserons, s'ils peuvent être, comme le dit M. Foucault à propos des expertises psychiatriques, « des discours qui font rire », sont en même temps « des discours de vérité » qui « méritent un peu d'attention », M. Foucault, *Les Anormaux*, Cours au Collège de France (1974-1975), V. Marchetti et A. Salomoni (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 1999, pp. 7. En effet, s'ils ne sont pas des énoncés « à statut scientifique », ils sont toutefois des textes ou des paroles d'experts. Et l'expertise, « avec son très curieux discours, constitue la pièce en quelque sorte centrale, la petite cheville, infiniment faible et infiniment solide, qui fait tenir l'ensemble » (pp. 37-38). En outre, elle « exerce un certain pouvoir de normalisation » (p. 39). Si les remarques de Foucault concerne la capacité de l'expertise médico-légale à se constituer en instance de contrôle de l'individu anormal, nos analyses s'attacheront aux discours d'autres types d'« experts », dont la place est centrale dans les dispositifs du néolibéralisme, et qui détiennent eux aussi un « certain pouvoir de normalisation », qui consiste à déterminer ce qu'est une bonne éducation et à qualifier ce qu'est un enfant.

[2] Nous pourrions même aller plus loin : ces normes, et en particulier celles qui sont empreintes d'optimisme et de bienveillance (et d'une « culture de la positivité » sur laquelle nous reviendrons), nous pourrions, en première analyse, en revendiquer les principes. En effet (et c'est en cela qu'elles se montrent redoutablement efficaces), en tant qu'elles prétendent élaborer le bonheur et le bien-être de chacun, qu'elles réclament de parler avec douceur à des enfants dont, dans le même temps, on écoutera les besoins et qu'on encouragera sans relâche, elles s'opposent frontalement, en apparence, aux injonctions brutales d'un ordre où s'imposerait partout la compétition de chacun contre tous, ou aux réminiscences jamais tout à fait évanouies d'une éducation où le châtiment physique serait monnaie courante, et où toute félicitation qu'un adulte adresserait à un enfant sonnerait comme une humiliation infligée par le plus petit au plus grand. Ainsi, ces normes (notamment éducatives), nous sommes, nous aussi, aux prises avec elles : parent, enseignant, nous pourrions même en assumer certains contenus. Par ailleurs, et ce sera notre ultime remarque à leur propos, il n'y a pas d'extériorité à l'égard des normes. On peut s'en déprendre ou s'en jouer, mais on n'y échappe jamais complètement, au risque de disparaitre.

[3] Nous reviendrons sur cette notion, issue de la philosophie foucaldienne, afin d'élaborer plus longuement ses conséquences politiques, et de comprendre en quoi elle peut prendre la forme, aujourd'hui, d'une analytique des normes. Foucault l'aborde dans l'article « Qu'est-ce que les Lumières ? », in *Dits et écrits, op. cit.*, t. II, p. 1394. Il la définit à la fois par un enjeu, une systématicité et une homogénéité. L'enjeu, dans le contexte des biopouvoirs, est de déconnecter la croissance des capacités et des potentialités des individus de l'intensification des relations de pouvoir ; donc d'accroitre la liberté des femmes et des hommes comme ensemble de potentialités à investir ou à actualiser, sans pour autant démultiplier les pouvoirs, et augmenter leur degré de pénétration dans la vie des personnes. La systématicité de ce programme s'appuie sur trois axes : celui du savoir, et de la maîtrise des choses, du pouvoir, et de l'action sur les autres, et enfin de l'éthique, de l'action sur soi-même. L'homogénéité de cette systématicité, rapportée à son enjeu initial, est assurée par l'empiricité, par le domaine des pratiques, à la fois sous leur versant technologique (les formes de rationalité qui déterminent les actions), et leur versant stratégique (la liberté avec laquelle les sujets agissent dans les systèmes pratiques, réagissant à ce que font les autres, et modifiant en cela les règles du jeu). « L'ontologie critique » conduit donc, pour le sujet qui s'y exerce, à une déprise de soi,

incomplète, mais rendue d'autant plus nécessaire aujourd'hui que chacun semble parti en quête « de soi », clamant dans le même temps que, toujours, « on est ce qu'on est » – formule qui signale plutôt que l'on est totalement immobilisé par un régime normatif qui nous produit dès lors entièrement.

Pour cela, nous rendrons compte de pensées au travail comme de pratiques ordinaires, nous analyserons des discours ou des attitudes et nous intéresserons à des « intériorités » : en un mot, nous nous évertuerons à exposer le terrain de jeu des dispositifs du néolibéralisme.

Organisation du travail et annonce du plan

Notre développement sera organisé en suivant trois étapes dans l'argumentation : l'une est définitionnelle (celle des notions et concepts foucaldiens), l'autre est généalogique (celle des sujets, de la seconde moitié du XXème siècle à aujourd'hui), la troisième est analytique (celle des normes éducatives contemporaines). Le chemin parcouru mène de la philosophie de M. Foucault à une confrontation directe avec les enjeux (avant tout politiques) contemporains ; puis de cette confrontation à une série d'interrogations liées aux subjectivités (en tant qu'elles soulèvent également des questions politiques) et à la conception d'une généalogie pour les sujets ; enfin de cette proposition généalogique à l'analyse des normes éducatives, dans la mesure où elles participent de la fabrique de tels sujets.

L'exploration de ces normes constitue le point saillant de notre argumentation. Pour autant, elles doivent être envisagées en permanence dans leur connexion avec deux types d'enjeux spécifiques, eux-mêmes articulés : ceux posés par les dispositifs contemporains, d'une part, ceux concernant la fabrique des sujets proprement dite, de l'autre. Il faudra donc préalablement élaborer ces articulations (rendre compte de la manière dont elles se nouent comme de leurs effets) de manière patiente, avant de nous atteler à l'analyse du nouveau régime éducatif, tel qu'il prend forme à partir de la décennie 1980.

---

d'un « soi » assujetti et en partie objectivé, produit par les circonstances, et qui s'ouvre logiquement à une volonté de ne plus être ce « soi » ou un « soi-même », identique à soi, et de devenir autre que cet être que l'on est actuellement. Il ne s'agit jamais, dans la pensée de M. Foucault de découvrir, mais de refuser ce que nous sommes, étant entendu que ce refus peut se révéler libérateur. C'est par « l'ontologie critique de nous-mêmes », qui consiste à la fois à mettre en question et à fragiliser le présent, que l'on peut non pas caractériser ce que nous sommes, mais parvenir à saisir par où et comment ce qui *est* pourrait ne plus être, et donc ce qui n'est pas encore, sera susceptible d'advenir. Cette possibilité creusée par le travail critique, et sans lequel cet advenir ou à-venir ne pourrait prendre forme, est la liberté concrète, à l'œuvre, c'est-à-dire un espace de transformation possible, qui n'est jamais pure nouveauté, mais s'appuie sur un contexte qui a ses configurations propres, et dont il s'agit de faire évoluer les limites.

Qu'est-ce qu'une bonne éducation ? Comment et dans quel(s) but(s) élever un enfant ? Et d'ailleurs, qu'est-ce qu'un enfant ? Qu'apprend-on à l'école ? Autant de questions ordinaires, auxquelles on ne donnera plus nécessairement, à partir de 1980, les mêmes réponses que quelques décennies plus tôt. Les normes éducatives (que nous identifierons comme relevant de deux types d'« éducateur » différents : l'École[1] et les parents) cibleront en effet un enfant qui, désormais, doit à la fois réussir et s'adapter (réussir en s'adaptant, s'adapter en réussissant). Dans les parties de notre étude consacrées au thème de l'éducation, nous procèderons de la manière suivante : en premier lieu, nous distinguerons des logiques d'ensemble et des grandes tendances définissant les modalités de prises en charge des jeunes individus et les principes sur lesquelles elles se fondent, telles qu'on les repère dans les publications des organisations para- ou supra-étatiques, puis leur mise en œuvre sous la forme de politiques éducatives, au sein des systèmes scolaires nationaux ; puis nous analyserons l'imprégnation des mécanismes de subjectivations eux-mêmes, celles des parents d'abord, et celles des enfants ensuite, par ces logiques et les pratiques qui s'en déduisent. En d'autres termes, nous travaillerons suivant un principe de resserrement du cadre d'analyse, allant du plus global et abstrait vers le plus intime et matériel : des grandes organisations internationales à la figure contemporaine d'un enfant.

Afin de traiter ces problèmes, notre plan, composé de quatre parties, se présentera donc de la manière suivante.

La première étape de notre développement se conçoit comme un liminaire conceptuel, ainsi nommé dans la mesure où il se donnera pour mission d'exposer l'ensemble des notions et des concepts, issus de la philosophie de M. Foucault et en particulier de son analytique de la politique, qui nous ont paru nécessaires pour poursuivre nos propres analyses, et rendre compte, si possible de manière heuristique, de notre présent néolibéral ainsi « évènementialisé ». Il ne s'agira donc pas tant de procéder à l'examen exhaustif de ces éléments de pensée, ou d'en livrer une lecture critique, que de clarifier l'usage que nous en aurons, et de présenter le plus précisément possible les deux principaux concepts (et tous ceux qui, autour d'eux, nous aideront à les concevoir) dont se nourrira notre travail : ceux de *dispositifs* et de *normes* (Partie I).

[1] Nous écrirons École lorsqu'on évoquera l'institution scolaire, c'est-à-dire le système d'enseignement ou d'encadrement des jeunes générations, des premières sections de maternelle jusqu'au seuil des études supérieures, et école lorsqu'on désignera plus spécifiquement un établissement, le lieu où s'effectue la scolarisation. Lorsqu'un doute subsistera, ou que les deux éléments, institutionnel et physique, seront inclus dans la nomination, nous utiliserons également école.

Le deuxième moment sera consacré aux subjectivations et aux sujets, et à l'identification de cette « réalité » à laquelle on tente à toute force de les adapter. Nous proposerons un modèle de généalogie des sujets contemporains, qui fera apparaitre deux moments distincts : le premier, allant des années 1930 aux années 1980, qui verra émerger un « sujet-entreprise », en même temps que toutes les activités et les pratiques humaines y seront désormais réfléchies en termes économiques et concurrentiels ; le second, débutant dans les premiers moments de la décennie 1980, donnera forme à un « sujet-projet » performant et créatif, tandis qu'autour de lui les politiques néolibérales s'imposeront partout, de manière plus ou moins complète et plus ou moins brutale (Partie II).

Notre proposition d'analyse des normes éducatives occupera les deux dernières parties de notre étude.

Notre ambition est de repérer les similarités, les « séquences communes » que construisent ces normes éducatives : au sein des grandes organisations ou directement chez les sujets, dans leurs discours ou leurs pratiques. Pour cela, nous examinerons d'abord leurs instances de production (en particulier l'OCDE) et leurs modes de diffusion au sein de l'École (notamment française), mais également des familles. Cela nous conduira à nous demander en quoi les subjectivités des parents sont modelées par leur expérience de la « parentalité », et comment les reconfigurations qui affectent tout autant l'organisation du système scolaire que le fonctionnement des classes influencent également, selon des logiques et des principes analogues liés à leur statut commun d'éducateur, les existences ou l'« être[1] » mêmes des parents (partie III).

Les normes éducatives, enfin, ont pour cible prioritaire les existences enfantines, leurs expériences et leurs subjectivités. Afin d'en rendre compte, et de dresser une forme de portrait analytique des enfances contemporains, il nous faudra préalablement effectuer une généalogie des psychologies – le savoir psychologique étant le mode de connaissance quasi-hégémonique chargé de réfléchir ce que doit être une éducation réussie et ce qu'est un enfant. Dès lors, nous analyserons les normes psychologiques dominantes, puisant à la fois dans le domaine de la « psychologie positive » et dans celui des neurosciences cognitives, puis nous tâcherons de comprendre comment celles-ci, associées aux principes économicistes du néolibéralisme,

[1] Nous employons cette expression à dessein, afin de désigner cette part de chacun, et, ici, de ces parents, qui peut être soumise à l'examen critique relevant de cette « ontologie critique de nous-mêmes » exposée par M. Foucault.

légitiment certains réaménagements pédagogiques, et fondent l'élaboration d'une représentation anthropologique enfantine singulière, qui donne naissance, à son tour, au paradigme d'un enfant conçu, d'emblée, comme un potentiel à développer de manière optimale. De cette manière, nous prolongerons « l'ontologie critique de nous-mêmes » entamée dans les premières étapes de notre étude, et la conclurons, en quelque sorte, à l'endroit (ou au moment) même où débute la vie, et où se constitue cette « essence » des sujets contemporains que nous n'aurons jamais cessé, par ailleurs, de chercher à voir et à rendre visible (partie IV).

I. Liminaire conceptuel – Dispositifs et normes

Une première remarque s'impose, avant d'examiner plus précisément les notions et les concepts à l'aide desquels désigner, décrire ou caractériser, sinon définir, le néolibéralisme ; et, de ce fait, notre présent. D'ordre général, elle nous aidera à mettre au jour les principaux domaines théoriques et pratiques dont relèvent les éléments et les processus constitutifs du néolibéralisme. Elle sera suivie de quelques précisions, questionnements et hypothèses, qui permettront également d'éclairer par anticipation la suite de notre développement.

Une telle remarque préalable est nécessaire, afin de rendre compréhensible d'emblée le cadre d'analyse dans lequel nous inscrivons notre démarche : *les dispositifs du néolibéralisme* – puisque c'est bien le nom que nous proposerons, le plus souvent, pour qualifier ce qui constitue la trame, la consistance ou la matérialité de notre présent – ne sont pas le fruit d'une apparition spontanée, mais le produit d'évolutions historiques singulières. De cette idée simple, nous déduisons que les formes et les traits des dispositifs contemporains, de leurs normes et des subjectivations qu'elles appellent et définissent, relèvent de processus actifs motivés, qu'il s'agit de rendre visibles, grâce au travail de la pensée : ce que nous appelons *rendre compte* du néolibéralisme. Ces processus, en tant qu'ils se rapportent à un moment de l'histoire, le nôtre, proprement *néolibéral*, s'actualisent suivant trois dynamiques conjointes (relevant de trois domaines distincts), à concevoir comme les lignes de force d'un constructivisme cohérent, travaillant avec efficacité à la poursuite des mêmes objectifs stratégiques :

- *une dimension économique* : l'extension d'une logique économiciste, celle du marché, et des mécanismes de la concurrence, à tous les domaines de l'existence humaine et non-humaine, logique qui se retrouve au cœur des dispositifs néolibéraux et sous-tend leur rationalité et leur stratégie d'ensemble. On parlera alors d'« économisation[1] » ;

[1] À ce sujet, on peut lire D. Linhardt et F. Muniesa, « Tenir lieu de politique. Le paradoxe des "politiques d'économisation" », *Politix*, 2011/3, n°95, pp. 7-21. Nous emploierons le terme d'économisation en deux sens distincts, mais liés l'un à l'autre : d'abord comme référence à la manière dont les logiques économiques viennent commander, voire se substituer, à des logiques politiques, ce qui contribue à rénover le concept même de politique, et les pratiques qu'on associe d'ordinaire à ce domaine ; puis, afin de décrire la constitution d'un ordre particulier et isolable du réel, l'ordre d'une réalité proprement économique, à travers des opérations ordinaires, qui définissent et informent alors, dans un second temps, des comportements, des contenus, des procédures, des rationalités et des institutions spécifiques, qui n'appartenaient originairement pas à cet ordre particulier du réel, mais se trouvent reconfigurés par celui-ci. Le premier sens renvoie directement à M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, p. 248. Le second à K. Çalışkan et M. Callon, « Economization, Part. 1 : Shifting Attention from the Economy towards Processes of Economization », *Economy and Society*, n°38, 2009, pp. 369-398, cité par W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 246. Ajoutons que concevoir les dimensions proprement économiques des dispositifs du néolibéralisme nécessiterait de penser précisément leurs articulations avec les modes de production capitalistes contemporains, ce que nous ne ferons que de manière très partielle, dans la mesure où ces rapports, points de rencontre et disjonctions, ne constituent pas le cœur de notre étude. Stéphane Haber, (in *Penser le néocapitalisme. Vie, capital et aliénation*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2013) produit ce type d'analyses, par exemple lorsqu'il écrit qu'« utiliser le mot "néolibéralisme", c'est ici nommer, en adoptant une certaine perspective, le *néocapitalisme*, c'est-à-dire la forme contemporaine dominante de la dynamique expansive qui définit le mode de production capitaliste » (p. 137).

- *une dimension politique – gouvernementale* : la gouvernementalité néolibérale, ses technologies et opérations de pouvoir et ses institutions, les objectifs stratégiques qu'elle poursuit et la rationalité qui la définit – à savoir l'économisation de savoirs, de sphères d'activités et de sujets jusque-là non-économiques ;
- *une dimension subjectivante* : la (ou les) subjectivation(s) néolibérale(s), domaine où le constructivisme s'applique au devenir-sujet des individus, et que nous étudierons à partir d'un élément fondamental pour la définition de ces processus : les normes éducatives.

Plus encore que les deux premières dimensions – et sans oublier que le partage en trois catégories n'est qu'une étape de la réflexion[1], forcément schématique, tout autant qu'une facilité pour l'analyse, et que, le dispositif étant toujours de nature hétérogène, il est impossible de repérer, au sein de la matérialité qu'il constitue, ce qui relève de la subjectivation pure, ou simplement des processus économiques, ou des opérations du pouvoir uniquement, en excluant les autres plans, l'ensemble fonctionnant nécessairement en réseau – nous étudierons de manière privilégiée les modalités par lesquelles les dispositifs de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme agissent en s'appuyant avant tout sur des subjectivations particulières, qu'elles contribuent par ailleurs à qualifier et à profiler[2]. À travers ces opérations de pouvoir que constituent les normes, des sujets se fabriquent en effet, des matrices et des flux de subjectivation (ou des offres de subjectivités)[3] s'élaborent. Des subjectivités sont travaillées et

[1] Ainsi, S. Haber, lorsqu'il cherche (afin de définir « le néocapitalisme ») à caractériser le phénomène que constitue le néolibéralisme, utilise-t-il une autre perspective que la nôtre. Il affirme que celui-ci désigne « tantôt une doctrine, tantôt une politique et tantôt une période de l'histoire du capitalisme », et qu'il « n'y a pas à choisir entre ces trois acceptions, toutes légitimes en ce qu'elles dévoilent des aspects bien réels et même très importants de notre réalité présente », *ibid.*, pp. 141-142.

[2] Notre objet d'étude principal, les normes éducatives contemporaines, invite en effet à cette focalisation sur les processus de subjectivation. Cette remarque nous permet d'apporter une précision : il nous semble que deux des critiques qui pourraient nous être faites légitimement renvoient à ce que S. Haber, pointant les limites du texte décisif de P. Dardot et C. Laval, *La Nouvelle Raison du monde* (dont il reconnait par ailleurs les mérites), appelle l'« occidentalocentrisme » et « le centrage sur la problématique de la subjectivation » – alors que, précise-t-il, il existe d'autres problématiques pour penser le néolibéralisme (*ibid.*, pp. 133-134). Ainsi, ces deux limites, qui caractérisent également notre travail, sont sans doute en partie inhérentes à la définition de notre objet d'étude, et à la délimitation tout autant historique, géographique, que thématique de celui-ci, délimitation qui pouvait difficilement, dès lors, nous permettre d'éviter les écueils relevés par S. Haber.

[3] On emprunte ici, et pour tout le reste de notre étude, les expressions de « matrice de subjectivation » et d'« offres de subjectivités » à Frédéric Gros. On peut par exemple les trouver sous la forme suivante :« Les pratiques de soi constituent des offres de subjectivités, des matrices de subjectivation réfléchies par des textes et mises en œuvre par des exercices », F. Gros, « Le "souci de soi" antique chez Michel Foucault : tentative de comparaison avec le coaching contemporain », in Éric Pezet (dir.), *Management et conduite de soi. Enquête sur les ascèses de la performance*, Paris, Vuibert, 2007. Nous userons également (en particulier dans la troisième partie de ce travail, et pour des raisons qui ont à voir avec l'argumentation développée dans celle-ci) de l'expression « flux » de subjectivations. Cette formulation, qu'on tire des descriptions du fonctionnement des « machines » de G. Deleuze et F. Guattari, que nous utiliserons dans un sens proche de celui d'« offre de subjectivités », a l'avantage de faire entendre clairement l'aspect dynamique, processuel, englobant et articulatoire de toute opération de subjectivation.

se travaillent, des sujets émergent, agissent et s'expriment, s'exposent et se modifient, se modèlent et s'adaptent, et s'affirment comme les éléments indispensables à la constitution, à la perpétuation et au renforcement, d'un ordre néolibéral. Notre travail consistera ainsi à la fois à tenter de repérer ces sujets, et les mécanismes et processus divers qui contribuent à leur fabrique. Pour cela, il nous faudra sans cesse tâcher de penser ensemble les dispositifs du néolibéralisme et leurs sujets. Autrement dit, il nous faudra analyser les subjectivités et les sujets contemporains pris dans leurs rapports aux dispositifs qu'ils habitent, mais aussi les influences réciproques que les uns exercent sur les autres, et les adaptations, modifications et ajustements successifs, des uns et des autres, qui se déduisent de ces articulations complexes.

En première analyse, caractériser le *néolibéralisme*, même sous la forme *de dispositifs du néolibéralisme*, ou *de normes néolibérales*, revient sans doute à s'intéresser à l'élaboration et à l'application de politiques avant tout « économiques », dans la mesure où l'on considère qu'un phénomène d'« économisation » généralisée le distingue en premier chef[1]. M. Foucault, dans son cours de 1978-1979, évoque bien un ensemble de théories, de processus et de pratiques économiques, qui visent à étendre la logique du marché et de la concurrence à toutes les sphères de la vie sociale, au-delà du domaine strict de l'économie, et définissent ensemble une forme de rationalité gouvernementale. Dans cette configuration, l'État a pour fonction de mettre en place les conditions de possibilité d'une telle extension, et de veiller (et cela doit en particulier retenir notre attention) à ce que *tout le monde* participe au marché, considéré comme un *jeu*

Voir, par exemple, « Deleuze et Guattari s'expliquent… », in Gilles Deleuze, *L'Ile déserte et autres textes, textes et entretien 1953-1974*, D. Lapoujade (éd.), Paris, Minuit, 2002, p. 305 : « Le processus, c'est ce que nous appelons le flux. […] Ce peut être un flux de mots, d'idées, de merde, d'argent, ce peut être un mécanisme financier ou une machine schizophrénique : ça dépasse toutes les dualités. […] Oui, nous donnons à la machine une grande extension : en rapport avec les flux. Nous définissons la machine comme un système de coupures de flux. Ainsi, tantôt nous parlons de machine technique, au sens ordinaire du mot, tantôt de machine sociale, tantôt de machine désirante. C'est que, pour nous, machine ne s'oppose nullement à homme ni à nature. »

[1] C. Laval explique par exemple qu'il est de plus en plus difficile de séparer le champ de ce qui relève de l'économique, de ce qui relève du moral, de l'esthétique, du culturel ou du politique, dans la mesure où tous ces domaines sont travaillés par une certaine façon économique, comptable, calculatrice, de penser les rapports humains et les rapports au monde. On assisterait, à ce titre, à une réduction générale des rapports humains et de leurs activités à des objets dont la valeur, et donc le droit à l'existence, ne dépendrait que de leur utilité économique. Voir C. Laval, *L'Homme économique. Essai sur les racines du néolibéralisme*, Paris, Gallimard, 2007. W. Brown, de son côté, identifie quatre conséquences majeures des politiques économiques néolibérales, à savoir l'intensification des inégalités, la marchandisation et la commercialisation contraires à l'éthique, la porosité entre les entreprises et les États, et les effets dévastateurs de la financiarisation de l'économie et de l'instabilité qu'elle provoque. Pour autant, elle précise qu'elle interprète le néolibéralisme non pas comme une phase du capitalisme ou une idéologie, mais « avec Michel Foucault et quelques autres auteurs, comme un ordre de la raison normative qui, lorsqu'il devient prépondérant, prend la forme d'une rationalité gouvernementale étendant à toutes les dimensions de la vie humaine une combinaison spécifique de valeurs, de pratiques et de critères économiques », W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, pp. 32-33. Nous nous retrouvons pleinement dans l'approche du néolibéralisme – nous dirions des dispositifs du néolibéralisme – exprimée ici par W. Brown, à la suite de Foucault.

ayant pour principe la compétition généralisée – tous les individus qui composent la société devant être en capacité de participer à ce jeu et d'en respecter les règles[1].

Arrêtons-nous un instant sur cette image, afin de la prendre au sérieux. Les dispositifs seraient donc un terrain de jeu. Concret, matériel, accessible. Un terrain, des règles, des joueurs[2]

---

[1] Voir M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*

[2] *Ibid.*, pp. 178-179. Foucault y commente F. Hayek, l'une des sources théoriques des principes économiques et philosophiques du néolibéralisme, qui expose ce qu'est l'État de droit, et comment il doit fonctionner dans son articulation avec l'ordre économique. Selon Foucault, l'économie est conçue comme un jeu dans les analyses d'Hayek, notamment parce qu'elle doit être gouvernée par un principe d'incertitude. On ne doit pas connaitre l'issue de ce jeu, et, même, l'État a obligation de rester aveugle aux processus économiques. Si l'économie est un jeu, c'est dans la mesure où il faut la définir comme un ensemble d'activités réglées, dans lequel les règles ne prennent pas la forme de décisions imposées par quelques-uns à d'autres, mais « qui détermine de quelle manière chacun doit jouer un jeu dont personne, à la limite, ne connait l'issue ». C'est l'économie qui constitue le jeu lui-même, tandis que les lois et l'institution juridique qui en définissent la forme et encadrent le jeu économique seront considérées comme les règles du jeu. Pour Foucault, les penseurs néolibéraux, comme Hayek, veulent donner un cadre institutionnel nouveau à un capitalisme rénové, dans lequel le gouvernement prendrait la forme d'une règle du jeu économique, plutôt que d'un contrôle économico-social.
Plus loin, pp. 207-208, il complète ses propos et indique qu'un principe commun structure l'ordo-libéralisme allemand, et les néolibéralismes américains et français : celui selon lequel l'économie est un jeu, que la société doit être organisée autour de ce jeu et que l'État a pour fonction de définir des règles pour ce jeu, et de veiller à ce qu'elles s'appliquent correctement. Il ajoute que l'objectif visé par ce principe est qu'un maximum de joueurs gagnent en jouant, et qu'aucun joueur ne puisse être exclu du jeu, même lorsqu'il perd. Le paradoxe est que si, originairement, aucun joueur n'a souhaité participer au jeu, c'est bien la société et l'État qui doivent faire en sorte qu'aucun joueur ne soit placé hors du terrain de jeu.
Mais quel statut accorder à ces « feuillets non paginés », rassemblant des formules non prononcées durant le cours, mais introduites dans son édition sous la forme de notes – au sujet de l'édition des cours, de leurs principes, et des lectures dont ils sont l'objet, on pourra lire G. Bellon, *Une parole inquiète. Barthes et Foucault au Collège de France*, Grenoble, ELLUG, 2012 – et dans lesquelles Foucault anticipe le passage d'une société gouvernée par les disciplines et les normes, c'est-à-dire où les techniques de gouvernement opèreraient d'abord sur les individus et les populations, les joueurs eux-mêmes, à une société plus tolérante vis-à-vis des pratiques minoritaires ou déviantes, et dont les technologies de pouvoir interviendraient sur l'environnement, sur les règles du jeu ? Passage d'une gouvernementalité de type disciplinaire et normatif, donc, à une technologie de l'environnement : « Modifier les donnes du jeu, pas la mentalité des joueurs. »
À ce sujet, on pourra se reporter à S. Audier, *Penser le « néolibéralisme »*, *op. cit.*, p. 115. S. Audier y relève que le passage, repéré par Foucault, d'un modèle disciplinaire et normatif, à un modèle qui ne soit plus exhaustivement disciplinaire, et qui correspond, selon lui, à l'émergence du néolibéralisme, est, sinon fautif, au moins confus. M. Foucault y assimilerait en effet les technologies de gouvernement néolibérales aux techniques de la psychologie comportementaliste, et en déduirait qu'en agissant non plus sur les joueurs directement, mais sur leur environnement et les règles qui l'organisent, il manifesterait une forme de complaisance pour des modalités de pouvoir qu'il jugerait préférables aux disciplines, dans la mesure où elles opéreraient avec une plus grande tolérance, notamment vis-à-vis de pratiques minoritaires, et accorderaient plus de liberté aux individus dans le contrôle de leur conduite. S. Audier précise par ailleurs que les propos de Foucault, dans ces remarques du cours, viseraient des enjeux très spécifiques, la drogue et le sexe exclusivement. Il est permis, on va le voir, de ne pas adhérer pleinement aux conclusions de S. Audier. Pour autant, ce qu'il relève est à notre sens doublement intéressant. D'abord, il repère l'intérêt manifesté par M. Foucault pour la psychologie, même si celui-ci n'est pas tout à fait explicite, et rarement souligné autrement que sous la forme des critiques qu'il lui adresse. D'autre part, si les arguments de S. Audier concernant l'attrait philosophique de M. Foucault pour les techniques de gouvernement néolibérales paraissent tout à fait pertinentes, ses conclusions sont discutables, dans la mesure où il met de côté un point essentiel des analyses de Foucault : il s'agit toujours, pour le philosophe, de partir des pratiques telles qu'elles se repèrent dans ce qu'elles ont d'ordinaire et de banal, et, de là, d'ouvrir des perspectives qui peuvent contribuer à modifier les structures du présent telles qu'elles se manifestent. Ainsi, en analysant les techniques de gouvernement néolibérales naissantes, il ne fait preuve d'aucune espèce d'indulgence à leur égard. Au contraire, il parvient à faire émerger leurs ambiguïtés et les points de dissymétries qui s'y révèlent, notamment en ce qui concerne les processus de subjectivation qu'elles influencent, et le rapport à soi et à son identité qui s'y

– l'image dont on souhaite se servir, celle du terrain de jeu, est un prolongement de celles, bien connues, utilisées par M. Foucault[1]. Le néolibéralisme considéré comme un jeu ? Un jeu, donc, qui donnerait à entendre tout autant sa dimension ludique[2], que ses références, sociales et culturelles, à la comédie ou au drame, ou encore ce bougé, léger, sans doute involontaire, par lequel se repère l'irruption d'une anomalie, de l'inattendu, à l'intérieur d'un mécanisme réglé, dynamique du bougé qui traduit une hésitation entre la répétition du même et une possible échappée – qui pourrait renvoyer à ce mouvement toujours double de toute subjectivation, à la fois assujettissement subi et devenir-sujet en partie construit. Et, comment, enfin ne pas entendre le *je*, dans ce *jeu*, qu'on voudrait caractériser ?

Notre hypothèse générale peut donc se présenter schématiquement de la manière suivante : à l'intérieur du cadre[3] tracé par les dispositifs du néolibéralisme, la rationalité gouvernementale néolibérale opère en imposant une forme de *jeu spécifique*. Elle doit en même temps en définir *les règles* et veiller à leur respect, et, ce point-là va nous intéresser plus particulièrement, former et informer, peut-être même former en informant, *les joueurs* qui y participeront.

S'il est possible de contraindre les joueurs à jouer à ce jeu-là particulièrement, et sur ce terrain-là, c'est, indirectement, en les amenant à croire qu'on ne peut jouer que de cette manière-là, ou au moins que le jeu proposé – imposé – est le meilleur, ou le plus intéressant, le plus stimulant, le plus désirable. Que leur intérêt est de jouer à ce jeu-là plutôt qu'à un autre, d'en respecter les règles – les normes. Nous assimilerons donc les dispositifs du néolibéralisme à ces terrains de jeu sur lesquels on s'entraine, et qui nous entrainent, et la gouvernementalité néolibérale à cet art particulier qui consiste à inciter les joueurs à inscrire leurs pratiques, actions, comportements, pensées, discours, dans un cadre défini avec précision.

---

développe. Durant les décennies qui ont suivi, les cours de 1978-1979 se sont d'ailleurs révélés être d'importants outils pour certaines formes de contestation politiques, ou, pour le dire dans des termes plus directement foucaldiens, les fondements de réelles pratiques de liberté.

[1] L'image du jeu hante donc la pensée de M. Foucault. Il n'appartient pas à cette étude d'analyser en profondeur cet usage récurrent. Quelques remarques se glisseront toutefois à ce sujet, dans notre argumentation, lorsqu'elles lui serviront. Un travail approfondi sur le recours à cette image chez Foucault serait sans doute à mener. On se contentera ici de souligner que *les jeux* foucaldiens prennent des formes variées : jeux de pouvoir, jeux de véridiction, jeux de langage ou d'historicité, et que ces déclinaisons nous intéresseront toutes. Notons également qu'un autre penseur éminent de la deuxième moitié du XXème siècle, le sociologue Pierre Bourdieu, se réfère très souvent à la notion de jeu, autant pour désigner les mécanismes généraux de l'organisation sociale, que lorsqu'il analyse l'activité philosophique ou spéculative comme une activité ludique, ou des « jeux de la pensée ». P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, en particulier les premières pages du texte.

[2] On peut lire à ce sujet J. Huizinga, *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, trad. C. Seresia, Paris, Gallimard, 1951.

[3] Les ordo-libéraux allemands appellent « cadre » les conditions d'existence du marché, qu'ils désignent comme « le principal et constant souci de l'intervention gouvernementale », M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, p. 145.

Mais *qui*, donc, organise, et *comment* s'organise, ce jeu de la compétition généralisée ? Ces deux questions préalables sont nécessaires pour aborder celle-ci, fondamentale : *qui sont ces individus devenus sujets* dont on attend qu'ils participent à ce jeu et en deviennent les joueurs ? Quel type de sujet apparait comme entièrement économisé, jusque dans ses pratiques les plus banales, ses conduites et ses pensées les plus ordinaires, ses discours apparemment les plus personnels, voire ses rêves les plus intimes ? En quoi ces sujets peuvent-ils à la fois marquer leur attachement à une forme de rationalité et diffuser ou légitimer celle-ci, à travers une série de comportements et d'attitudes quotidiens, que ce soit le choix d'une école, une manière d'apprendre ou d'éduquer ses enfants, ou bien la poursuite d'exercices destinés à prendre soin de soi et se maintenir en forme, la définition d'un rapport particulier au bonheur, ou encore la volonté de se projeter toujours vers l'avenir, de prendre des risques et de spéculer sur celui-ci ? En somme : *comment s'assure-t-on que ces sujets vont jouer ce jeu-ci, et pas un autre* ?

Nous poursuivrons l'idée que, pour s'assurer que tout le monde jouera – ou qu'en tout cas le plus grand nombre de joueurs se montrera intéressé par le jeu – il faudra non seulement doter les joueurs de qualités particulières et de caractéristiques propres, former et éduquer ces joueurs selon des normes précises et dans des lieux organisés à cet effet, mais également accompagner ces qualités et ces caractéristiques d'une croyance forte, et y associer un projet, définissant nécessairement un rapport particulier au temps : la croyance, d'abord, qu'on offre aux joueurs les moyens de se montrer performants au jeu qui leur est proposé ; et le projet, ensuite, de constamment courir le risque de participer au jeu, et, *peut-être*, d'en sortir gagnants – ce *peut-être* revêtant alors une importance particulière, autant parce qu'il évoque ces conditions particulières, rédigées en petits caractères au bas des contrats d'assurance ou des offres de prêts, et qui peuvent en modifier totalement l'exécution et les conséquences réelles pour les contractants, que parce qu'il permet à la fois d'attirer les joueurs, et de présenter leurs éventuelles défaites, ou leurs déceptions, non pas comme le résultat d'une promesse non-tenue, mais comme l'un de ces aléas du jeu et du risque afférent qui en constituent la beauté, ou encore, comme relevant de l'entière responsabilité du joueur ; dans tout jeu, certains gagnent, d'autres perdent, mais tous semblent, au commencement, avoir à y gagner. Dès lors, terminant ici ces hypothèses initiales, nous ajoutons celle selon laquelle la fabrique de sujets prêts à jouer selon les règles des dispositifs du néolibéralisme, et à s'adapter continument aux modifications ou aux inflexions de celles-ci, serait l'objectif stratégique premier – ou central – de la gouvernementalité néolibérale.

Mais, avant de l'étayer, et d'entamer l'étude proprement dite de cette fabrique de sujets contemporains en l'ouvrant à sa dimension historique, il nous parait indispensable de revenir à la philosophie de Foucault, de reprendre et prolonger ses analyses. Certains éléments de sa pensée, qu'il n'a pas nécessairement associés à la rationalité gouvernementale néolibérale telle qu'il la voyait prendre forme, vont en effet nous permettre de produire nos propres développements.

Chapitre premier – Les *jeux* du néolibéralisme : comment en parler ?

Partons de l'idée (peu élaborée) que le néolibéralisme serait la manière contemporaine dont s'organise le réel, selon un certain type d'opérations et de technologies de pouvoir « économisées », et selon certaines modalités pratiques. Cette organisation singulière produirait à la fois notre présent en tant que contingence historique et les sujets qui l'habitent.

Cette proposition, en apparence banale, a immédiatement une conséquence majeure : ce néolibéralisme dont on voudrait parler, il nous est impossible de l'observer en position d'extériorité, comme un objet clos sur lui-même qu'il nous suffirait de découper, avant d'en lister les éléments constitutifs – comme si tout cela ne nous concernait pas, que nous n'y étions pas impliqués, qu'il s'agissait seulement d'observer les organes d'un corps immobile, mort, ou de dénombrer les éléments d'une machine désossée devenue inutile. Dans la mesure où il compose notre présent, nous existons en son sein. Nous y sommes, pourrait-on dire[1].

Cela ne signifie pas, pour autant, qu'on ne puisse pas le penser, y repérer des traits caractéristiques, s'intéresser aux mécanismes par lesquels il se produit, revenir à sa singularité d'évènement historique en partant, comme nous y invite Foucault, de ses pratiques, de celles de ses sujets et de la manière dont elles se réfléchissent. Pour cela, il nous faut introduire dans nos observations une distance nécessaire, un pas de côté ou un léger mouvement de recul, un peu de ce *jeu*, sans doute, qui nous permettent de nous dégager de l'emprise du présent ; mouvement de déprise qui s'obtient, en partie, par l'analyse, et donc, par le choix des concepts, et des méthodes qui s'en déduisent, qui vont nous aider à mener notre étude. Décidons, dès à présent, de pluraliser ce néolibéralisme dont on tâche de parler, pour refuser de le faire exister comme invariant, structure fixe, unitaire et monolithique.

On parlera pour cette raison, on l'a dit, de dispositifs du néolibéralisme, ou de dispositifs néolibéraux, et il faudra, chaque fois, y entendre une manière de désigner les principes d'organisation d'un réel qui donne sa forme à notre présent. Ces principes d'organisation, nous chercherons à les approcher et les nommer à l'aide de concepts essentiellement travaillés par

[1] Et nous y « sommes » ici d'autant plus, sans doute, que nous avons choisi un objet d'étude, les normes éducatives contemporaines, que nous contribuons quotidiennement, par la profession qui est la nôtre, à définir et diffuser, à produire et reproduire, de manière plus ou moins volontaire et consciente – et cela, même lorsqu'il s'agit d'en dénoncer ou d'en contester les principes et les modalités d'exécution. La particularité que présente cette situation de congruence entre notre objet d'analyse et notre métier de professeur des écoles de classe élémentaire, outre celle de pouvoir proposer, à une échelle modeste, une forme de « philosophie de terrain ».

M. Foucault. Il sera question, dans l'ordre, de dispositifs, de gouvernementalité et de rationalité gouvernementale, d'évènement et d'actualité, de vérités, d'intériorités et de discours. Ces termes, on les traitera comme des outils, utiles à la pensée. Sous cette forme, ils ont été forgés, puis laissés à notre disposition, par Foucault. On ne les soumettra pas directement à la discussion, puisque ce n'est pas l'objet de ce travail, mais bien plutôt, en s'en saisissant, on s'attachera à montrer l'intérêt qu'ils représentent aujourd'hui. Ils nous serviront à décrire et comprendre les règles de ce jeu que nous sommes en permanence invités à jouer.

A. Des outils foucaldiens pour penser le néolibéralisme comme « évènement »

Assimiler le néolibéralisme à une doctrine économique, ou à une idéologie, ne suffit pas. Pour s'entendre sur les mots, repérer de quoi on parle quand on se réfère au terme de *néolibéralisme*, puis tenter d'en rendre compte, il nous parait possible, et éminemment pertinent, on l'a dit, de nous tourner vers les outils conceptuels mis à notre disposition par M. Foucault, notamment ceux qui l'ont mené à une redéfinition de la philosophie politique en une philosophie analytique de la politique, dans les années 1970[1]. Cette reconfiguration opérée par Foucault, et la constitution de concepts nouveaux, ou tout au moins la saisie et l'usage de notions resignifiées, densifiées ou redéfinies, sont connus. Nous choisissons de leur accorder toute confiance, de les juger essentiels et adéquats, et de renvoyer à quelques auteurs – mais il y en aurait sûrement d'autres – qui ont, mieux que nous ne saurions le faire, étudié et discuté ces concepts[2]. On se bornera donc à évoquer ceux qui, le plus, vont nous être précieux, et nous

[1] M. Foucault, « La philosophie analytique de la politique », in *Dits et écrits*, *op. cit*., t. II, pp. 534-551. Il y définit le rôle que pourrait prendre la philosophie lorsqu'elle s'interroge sur le pouvoir. Elle peut se constituer, dit-il, en contre-pouvoir, à la condition qu'elle ne se fasse ni prophétie, ni pédagogie, ni législation, mais « qu'elle se donne pour tâche d'analyser, d'élucider, de rendre visible et donc d'intensifier les luttes qui se déroulent autour du pouvoir, les stratégies des adversaires à l'intérieur des rapports du pouvoir, les tactiques utilisées, les foyers de résistance, à condition en somme que la philosophie cesse de poser la question du pouvoir en terme de bien ou de mal, mais en termes d'existence » (p. 540). Il ne s'agirait plus de se demander si le pouvoir est bon ou mauvais, légitime ou illégitime, mais comment il fonctionne. En refusant d'interroger le pouvoir selon les termes classiques de la morale ou du droit, Foucault s'est attiré de nombreuses critiques. S'il veut donner à cette stratégie d'analyse le nom de philosophie analytique du pouvoir, c'est dans la mesure où il la rapproche de la philosophie analytique anglo-saxonne et de son intérêt pour l'usage ordinaire du langage, et du caractère empirique de ses études. Pour une excellente synthèse des propositions de la philosophie analytique de la politique, on se réfèrera à D. Lorenzini, *Éthique et politique de soi, Foucault, Hadot, Cavell et les techniques de l'ordinaire*, Paris, Vrin, 2015.

[2] Parmi tant d'autres, et pour des raisons différentes, on peut retenir les noms des philosophes suivants : G. Agamben, J. Butler, W. Brown, F. Gros, G. Le Blanc, P. Macherey, J. Revel.

imposer méthodes et stratégies d'analyses pour la suite ; et, en premier lieu, le plus décisif pour nos développements : celui de dispositif.

1. Dispositifs et (en)jeux de pouvoir

Le pouvoir, tel que Foucault l'évalue et le reconsidère tout au long des années 70, n'est plus, on le sait, conçu comme une substance, un universel concept a-temporel qu'on promènerait dans la chronologie, intact, afin de l'étudier, et qu'on devrait uniquement envisager selon les termes de la souveraineté, de l'État ou de l'idéologie[1]. Il se fait *rapports*, *jeux* ou *relations*. Il est partout, dynamique, mouvant et réversible, obéissant à des logiques stratégiques et définissant des principes tactiques, s'appuyant pour s'actualiser sur les inégalités de position des sujets, et opérant à partir des déséquilibres de leurs forces et des dissymétries de leurs capacités d'action. Il n'existe pas un lieu spécifique, et identifiable comme tel, à partir duquel s'exercerait le pouvoir – ce qui ne signifie pas qu'il n'existe pas de lieux de pouvoir, mais qu'au contraire, tous les espaces sont saturés par celui-ci. Il est partout, se donne à voir comme un réseau de gouvernementalités multiples, dans lesquelles et par lesquelles nous existons, agissons, pensons.

Pris à l'intérieur de ces rapports de pouvoir, le sujet ne peut être lui-même conçu comme une entité, une substance ou une structure déjà formées, sur lesquelles on pourrait observer, en situation d'extériorité, la manière dont le pouvoir s'accroche afin d'opérer. Il apparait plutôt comme le produit de l'épinglage de multiples caractéristiques et fonctions – épinglage qui se déroule selon des modalités spécifiques aux différents moments de l'histoire – sur une singularité somatique. Processus par lequel on pourrait dire qu'une personne ou qu'un individu devient ce qu'il n'était pas déjà : *un sujet*. Les mécanismes qui constituent ce processus, nous les rassemblerons sous le concept de *subjectivation.* Inscrire la question du *néolibéralisme* dans le cadre analytique imposé par les conceptions foucaldiennes de pouvoir et de sujet, conduit à envisager un néolibéralisme composé d'une infinité de rapports ou de relations, qui en constitue la matérialité.

[1] Quatre textes, en particulier, nous apparaissent décisifs, quant à la redéfinition du concept de pouvoir par Foucault : d'abord *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, pp. 4-5, on l'a vu, pour les questions de méthodologie. Au sujet de l'analytique du pouvoir en elle-même, la conférence déjà citée, « La philosophie analytique de la politique », art. cit., mais également « Le sujet et le pouvoir », in *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, pp. 1041-1062, et « Les mailles du pouvoir », in *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, pp. 1001-1020. Cette liste ne prétend évidemment pas à l'exhaustivité.

Si, à la suite de Foucault et de bien d'autres, on peut assigner à la philosophie un rôle critique, ce ne serait pas au sens où on devrait classer les phénomènes analysés grâce aux catégories du bien ou du mal, du légitime ou de l'illégitime, mais où il s'agirait de se demander comment ils marchent, comment ce qui apparait marche : *comment ça marche*. Analyser le pouvoir en termes d'existence et de fonctionnement implique de repérer empiriquement les jeux de pouvoir et leurs pratiques, et de comprendre ce qui les règle. Cette attention portée au banal et à l'ordinaire permet de rendre visible ce qui l'est déjà, sans chercher à dévoiler ce qui était jusque-là dissimulé. Diriger notre regard vers ce qui nous entoure, rendre intelligible ce qui échappe quotidiennement à notre vigilance à force d'habitude, voilà à quoi nous invite Foucault.

En effet, le pouvoir s'exerce efficacement avant tout dans la mesure où il invisibilise ses propres opérations, et naturalise constamment ce qu'il a pourtant construit patiemment. Il n'est donc jamais neutre de décrire les fonctionnements et les configurations du pouvoir, ou les techniques de gouvernement. Cette entreprise, en tant que mise au jour, constitue nécessairement une démarche critique. Rendre visible pour rendre compte revient à rendre intelligible, et ce qu'on rend intelligible est également ce qu'on peut soumettre à l'examen d'abord, à l'analyse ensuite, et peut-être à la contestation. C'est à ce titre, afin de s'attacher à éclairer ce qui est déjà sous nos yeux, que nous emprunterons à Foucault le concept de *dispositif*.

Le *dispositif*, qui s'impose dans la pensée de Foucault dans les années 1970, à une période où ses travaux s'intéressent donc particulièrement au pouvoir et à la manière dont il s'exerce, sera l'outil conceptuel par lequel on cherchera à nouer des points de contact entre les rapports de pouvoir et la gouvernementalité d'un côté, et les modes de subjectivation de l'autre, l'ensemble travaillant à la fabrique d'un sujet particulier – forme historique singulière d'un sujet contemporain. Lorsqu'on écrira *néolibéralisme*, ou *néolibéral.e*, on parlera donc avant tout d'un *dispositif*. Ou plutôt d'une série de *dispositifs*, traversés et bornés par une rationalité commune.

Le *dispositif* est d'abord envisagé par Foucault comme dispositifs du pouvoir, pluralisé dès l'origine. Il apparait immédiatement comme un concept englobant, prenant la forme du réseau, et contribuant à donner forme à des sujets : on est toujours, comme sujet, « pris dans le réseau », et, à l'image de ces « fous » dont parle le philosophe[1], on se forme, et on fonctionne nécessairement dans « les dispositifs du pouvoir ».

[1] M. Foucault, « L'extension sociale de la norme », in *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, p. 77.

En 1976, à travers cet exemple de l'une des premières apparitions du terme chez Foucault, on comprend que les *dispositifs* sont d'abord assimilés exclusivement à des modes d'assujettissement[1]. Ce sont bien des « dispositifs du pouvoir ». Or, si cette définition va s'élargir en même temps que l'usage du terme par Foucault va acquérir une épaisseur conceptuelle plus marquée, on perçoit, dès ses premières occurrences dans les écrits ou les dits du philosophe, la nécessité méthodologique qui le pousse à adopter ce terme : il s'agit de se détourner de l'idée d'un pouvoir essentialisé et unifié, et de se poser la question du fonctionnement des relations de pouvoir et de leur dissémination. L'hétérogénéité qui, par nature, permet à Foucault de définir le véritable concept du *dispositif*, émerge de cette attention à la multiplicité. Par la suite, il répond ainsi à une question qu'on lui adresse à propos « du sens et de la fonction méthodologique du terme » dispositif :

> Ce que j'essaie de repérer sous ce nom, c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments[2].

En quelques mois, entre 1976 et 1977, l'usage de la notion s'est donc à la fois précisé et élargi. Grâce à lui, Foucault peut éviter celles qu'il juge non pas sans intérêt, mais piégées, car déjà essentialisées – ces universaux dont il a déjà été question. Quelles techniques, quelles stratégies, quelles formes d'assujettissement sont-elles mises en place par la pouvoir ? « Le pouvoir, comment s'exerce-t-il[3] ? » Voilà le type de questions qui l'intéresse. Redisons-le : le choix méthodologique explicite qui s'opère alors consiste à analyser le pouvoir comme un ensemble multiple, disparate et disséminé, de mécanismes, et non comme l'expression de concepts fixes et fixés, essentialisés et surplombants. C'est cette option méthodologique qui

[1] M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art. cit., notamment p. 1046. En quelques lignes, Foucault rappelle que le pouvoir qu'il vise s'exerce sur la vie quotidienne des individus, et contribue à les transformer en sujets, à les assujettir, dans la mesure où le sujet est à la fois celui qui est soumis à l'autre, et à lui-même à travers une série d'attachements identitaires. En ce sens, l'assujettissement est un processus d'individualisation, qui classe les individus en catégories, leur impose une forme d'adhésion à eux-mêmes à travers la reconnaissance, par eux-mêmes et les autres, d'un ensemble de vérités et de principes d'identités. Une fois encore, on notera que c'est l'assujettissement comme technique de gouvernement individualisante qui va particulièrement nous intéresser.
[2] M. Foucault, « Le jeu de Michel Foucault », in *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, p. 299.
[3] Il s'agit d'un intertitre, in M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art. cit., p. 1060.

conduit à une utilisation de plus en plus systématique et de plus en plus réfléchie du terme de « dispositifs[1] » par le philosophe.

[1] Avant d'évoquer notre propre usage du concept, prenons ici le temps de souligner plusieurs points, extérieurs au cœur de nos réflexions, mais qui peuvent contribuer à l'enrichir, en témoignant de la fécondité, pour l'analyse, de la notion de dispositif.
On signalera d'abord l'origine en partie deleuzienne du concept, en insistant sur la trace fonctionnaliste et mécaniste, d'une part, et relative au multiple et à l'itératif, de l'autre, que cette origine transmet à la forme finale que Foucault donne à sa propre idée de dispositif. On lira à ce propos la préface à la version américaine de l'*Anti-Œdipe*, in M. Foucault, « Préface », in *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, p. 134. On se reportera par ailleurs également à G. Deleuze, « Qu'est-ce qu'un dispositif ? », in *Michel Foucault philosophe* (Rencontre internationale. Paris, 9, 10, 11 janvier 1988), Paris, Seuil/Des Travaux, 1989, p. 188. Deleuze y évoque de manière brillante « le fonctionnalisme » foucaldien.
On remarquera ensuite l'usage fréquent du terme dans les travaux de penseurs aux profils et aux domaines de recherche variés, qui prouve l'intérêt heuristique et la richesse conceptuelle d'une telle notion, notion qui permet, en effet, de rendre compte de manière convaincante de contextes et de phénomènes divers. Il en est ainsi, par exemple, du livre remarquable (et auquel nous nous réfèrerons plusieurs fois dans la suite de notre travail) de la sociologue Marie-Anne Dujarier, *Le Management désincarné : Enquête sur les nouveaux cadres du travail*, Paris, La Découverte, 2015. Celle-ci, partant elle aussi de Foucault, écrit ainsi que « la multiplication des dispositifs est un fait social majeur » (p. 13), et que ceux-ci sont, dans le cadre du management contemporain, à la fois « prescriptifs, productifs et contrôlants » (p. 11), « porteurs de *normes*, ou plutôt de "standards", qui permettent, mieux que le marché, la hiérarchie ou la communauté, de s'accorder sur des manières de nommer, de mesurer et d'organiser des mondes communs » (p. 25). Elle précise ensuite que, contrairement à la plupart des travaux de sociologues qui s'intéressent à la réception des dispositifs, elle va analyser leur production, et leur caractère de « production proprement humaine » (p. 14). Elle émet enfin l'hypothèse que « les dispositifs n'encadrent pas seulement les populations, mais aussi des travailleurs et des consommateurs » et précise (ce qui nous intéresse particulièrement) que « ce fait social dépasse le seul exercice du pouvoir étatique » et « concerne aussi *le monde productif et le marché* » (*ibid.*), dans la mesure où le « mandat [des dispositifs] est d'accroitre sans fin la productivité, d'une part, et d'étendre le marché, d'autre part » (p. 16). À travers la saisie par M.-A. Dujarier du concept foucaldien, et l'usage spécifique qu'elle en tire, on conçoit donc comment il peut permettre de rendre compte efficacement du fonctionnement d'un néolibéralisme ici considéré sous l'angle de ses processus économiques, et en particulier managériaux.
Enfin, effectuons un dernier (et plus long) détour, qui sera l'occasion de souligner la manière dont un philosophe éminent, Giorgio Agamben, assumant l'héritage foucaldien, s'est emparé de « dispositifs ». Voir G. Agamben, « Théorie des dispositifs », trad. M. Rueff, *Po&sie*, 2006, pp. 25-33. Le penseur italien y affirme que son « hypothèse est que le mot *dispositif* est un terme décisif dans la stratégie de pensée de Foucault ». Il replace son apparition dans le contexte de la nouvelle analytique du pouvoir forgée par Foucault. En effectuant une rapide généalogie, Agamben l'associe au terme de « positivité » utilisé par Foucault dans les années 1960, et dont le philosophe italien explique qu'il l'aurait trouvé dans l'œuvre de son professeur Jean Hyppolite, dans laquelle ce dernier commentait lui-même un concept du jeune Hegel, à partir duquel celui-ci forgeait une opposition avec la nature, autour du thème de la religion : « religion naturelle » s'opposant à « religion positive ». Pourquoi ce retour à – ce détour par ? – Hyppolite et Hegel ? Cela car, poursuit G. Agamben, le terme *dispositif* aurait chez Foucault la même ampleur que celui de positivité dans la pensée du jeune Hegel, et viendrait même prendre la place d'un de ces universaux que Foucault cherche pourtant à bannir. Il se substituerait à l'un d'entre eux – Loi, Souveraineté, État – dans la mesure où il fonctionnerait comme « un concept opératoire de portée générale ». G. Agamben prolonge alors sa généalogie du terme *dispositif* en élargissant ses recherches hors du seul champ de la pensée de Foucault, et montre comment le mot latin *dispositio*, dont dérive notre « dispositif », prend la suite de *l'oikonomia* théologique, en assumant « sa sphère sémantique ». Il en déduit que les *dispositifs* dont parle Foucault sont, d'une certaine manière, articulés à cet héritage théologique, et qu'en cela, ce terme « nomme ce en quoi et ce par quoi se réalise une pure activité de gouvernement sans le moindre fondement dans l'être ». Par la suite, il en conclue ce que nous en concluons nous-mêmes, mais selon d'autres modalités : que les dispositifs impliquent toujours un processus de subjectivation, et produisent leur sujet.
Mais G. Agamben prolonge ainsi son analyse : « Je propose une partition générale et massive de l'être en deux grands ensembles ou classes : d'une part les êtres vivants (ou les substances), de l'autre les dispositifs à l'intérieur desquels les êtres vivants ne cessent d'être saisis. D'un côté, donc, pour reprendre la terminologie des théologiens, l'ontologie des créatures, de l'autre, *l'oikonomia* des dispositifs qui tentent de les gouverner et de les guider vers leur bien. » Dans le cadre de cette partition, qui dépasse de loin notre propre réflexion, mais permet tout de même, on l'a dit, de donner un exemple de la manière dont il est possible de faire *usage* d'un concept foucaldien, et de l'incorporer à sa propre pensée (sans le trahir, mais en le tirant parfois presque hors de lui-même), Agamben

Dès lors, quel(s) usage(s) peut-on faire, dans le cadre de notre étude, de la notion de dispositifs ? Si nous retiendrons bien la définition foucaldienne canonique du concept, pour autant, comme l'objecte W. Brown, à propos de la *gouvernementalité*[1], bien qu'il soit très fécond d'un point de vue théorique, il doit être nécessairement spécifié pour laisser jouer pleinement ses capacités heuristiques. Foucault lui-même utilise d'ailleurs le concept de cette manière : certes en le pluralisant, mais surtout en le caractérisant, selon les cas. Il parle ainsi de « dispositifs du pouvoir », de « dispositifs de savoir », de « dispositifs disciplinaires », de « dispositif de sexualité ». Lorsqu'on écrira *néolibéralisme*, il faudra donc entendre *dispositif*, dans un premier temps, mais immédiatement *dispositifs*, et notre travail peut aussi se concevoir comme une tentative de qualification de quelques-uns des *dispositifs* qui donnent forme et consistance au réseau constitué par le néolibéralisme, et à la rationalité et aux normes qui permettent de rendre ce réseau intelligible.

On évoquera donc *des dispositifs néolibéraux*, ou *les dispositifs du néolibéralisme*, le plus souvent, qui pourront parfois se préciser en dispositifs éducatifs, par exemple, mais également en dispositifs managériaux, ou encore en dispositif psychologique « positivité/neurosciences[2] ». Dans le même ordre d'idée (et sans trop anticiper sur la suite), on parlera de normes éducatives, de normes scolaires, ou encore de normes managériales, par exemple. Si le terme de dispositifs est utile pour décrire un ensemble à la fois hétérogène et

---

propose une définition amplifiée du *dispositif* : « j'appellerai dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants. Pas seulement les prisons donc, les asiles, le *panoptikon*, les écoles, la confession, les usines, les disciplines, les mesures juridiques, dont l'articulation avec le pouvoir est en un sens évidente, mais aussi, le stylo, l'écriture, la littérature, la philosophie, l'agriculture, la cigarette, la navigation, les ordinateurs, les téléphones portables, et, pourquoi pas, le langage lui-même, qui est peut-être le plus ancien dispositif dans lequel, il y a plusieurs milliers d'années, un primate, probablement incapable de se rendre compte des conséquences qui l'attendaient, eut l'inconscience de se faire prendre. » Il y aurait donc deux classes, les êtres vivants et les dispositifs, et, entre eux, les sujets, puisque « sujet » désignerait la relation entre les êtres vivants-substances et les dispositifs. Si sujet et être vivant semblent se confondre, il n'en est pourtant rien, affirme G. Agamben, car il existe une multitude de processus de subjectivation qui concernent le même être vivant : un même individu sera ainsi internaute, danseur de tango, auteur de récit... De cette remarque, G. Agamben déduit un point intéressant : à l'infinité de dispositifs de notre présent correspond l'infinité de processus de subjectivation. Qu'il complète immédiatement de la manière suivante : « Il ne serait sans doute pas erroné de définir la phase extrême du développement du capitalisme dans laquelle nous vivons comme une gigantesque accumulation et prolifération de dispositifs. » G. Agamben se demande ensuite comment résister à cette tendance des dispositifs à saturer les existences contemporaines. Ceux-ci opèrent comme processus de subjectivation, on l'a vu. Mais les dispositifs contemporains imposent une subjectivation paradoxale que G. Agamben appelle désubjectivation, et qui produit en cela les êtres les plus dociles et les plus soumis qui soient jamais apparus dans l'histoire de l'humanité, selon le philosophe : « le citoyen inoffensif des démocraties post-industrielles », un citoyen qui est pourtant considéré par le pouvoir comme un terroriste potentiel. G. Agamben en termine en affirmant qu'il faut intervenir conjointement sur les dispositifs et sur les processus de subjectivation si on veut produire une forme de résistance, et ce point-là, en tout cas, de ses analyses, nous parait non seulement incontestable, mais capital.

[1] W. Brown, *Les Habits neufs de la politique mondiale.*, *op. cit.*, pp. 88-89.

[2] Que nous analysons comme étant celui des psychologies contemporaines Voir *infra*, partie IV, chap. premier, D : « "Positiver" et "neuronaliser" les expériences contemporaines ».

présentant une certaine cohérence, celui de normes permet de cibler les mécanismes qui le travaillent et assurent cette cohérence.

L'usage de « dispositifs » va donc nous imposer de conduire nos analyses en suivant certains principes méthodologiques déterminés. Foucault, en effet, cherche à repérer ce concept à partir de trois points d'accroche, qui ne peuvent être déconnectés les uns des autres – et auxquels il nous faudra être nous-mêmes attentifs en poursuivant notre étude : d'abord, la *nature* du dispositif, ou plutôt « la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes[1] » – et qu'on pourrait nommer *la rationalité* du dispositif, même si Foucault ne le fait pas aussi clairement ; ensuite, sa *fonction stratégique*, déterminante, car elle est à l'origine de la formation du dispositif, mais en même temps évolutive ; et enfin *sa genèse*, qui doit être comprise à la fois comme le processus historique qui lui permet de se constituer, et comme le moment historique qu'il contribue à définir. La fonction stratégique qui structure l'objectif initial du dispositif est en cela toujours liée à la genèse de celui-ci. Dans la genèse, il y a en effet d'abord « la prévalence d'un objectif stratégique[2] », avant que le dispositif ne se densifie comme tel et n'acquiert, en quelque sorte, un tel degré d'autonomie que l'objectif originel peut être dissout ou seulement modifié, mais, dans tous les cas, invisibilisé[3].

Schématiquement, le dispositif s'observe ainsi selon trois angles principaux : *sa nature, sa fonction stratégique, sa genèse.* Il peut alors être envisagé de la manière suivante :

- d'abord comme une structure d'éléments hétérogènes dont le réseau qu'ils constituent donne sa *nature* au dispositif ;
- ensuite en tant que *fonction stratégique*, qui préside à sa constitution puis se transforme, ce qui implique que, d'un côté, et sans changer de nature, le dispositif peut occuper d'autres fonctions que celle initialement définie, s'épaissir d'autres éléments, se

[1] M. Foucault, « Le jeu de Michel Foucault », art. cit., p. 299.
[2] *Ibid.*
[3] On peut penser ici à ce que H. Dreyfus et P. Rabinow (H. Dreyfus et P. Rabinow, *Michel Foucault, un parcours philosophique*, trad. F. Durand-Bogaert, Paris, Gallimard, 1984) écrivent, au sujet de l'analyse du pouvoir foucaldienne, de l'idée « d'intentionnalité sans sujet ». Selon eux, l'intelligibilité des rapports de pouvoir dépend principalement de cette intentionnalité, que celle-ci se décode en logique, en visée, en calculs divers, en décisions conscientes multiples, etc. Si les « actants locaux », selon leurs termes, savent ce qu'ils font et pourquoi ils le font, cela ne signifie pas que les conséquences plus larges de ces actions soient coordonnées. Il faut donc repérer cette « intentionnalité sans sujet » dans les pratiques elles-mêmes. L'usage d'un tel concept permet de ne pas lier la politique à la psychologie – ce qui parait en cela tout à fait juste du point de vue de Foucault. Il s'agit plutôt de faire émerger la logique des pratiques : « Il y a une poussée vers un objectif stratégique, mais personne n'en est l'instigateur. L'objectif a une émergence historique, il prend des formes particulières et se heurte à des obstacles, des conditions et des résistances spécifiques. Il implique la volonté et le calcul. Et pourtant, l'effet global échappe à l'intention de l'actant, comme à l'intention de tout le monde » (pp. 268-269). L'idée d'« intentionnalité sans sujet », selon nous particulièrement intéressante, permet sans doute d'apporter un éclairage un peu différent sur le fonctionnement des normes et la manière dont se constituent et agissent les dispositifs.

raccorder à d'autres réseaux ou s'étioler, mais que de l'autre il occupe bien, et de manière ininterrompue, dans le cadre des relations de pouvoir, un espace stratégique sans cesse redéfini ;

- enfin comme un moment de l'histoire – un *évènement – et une genèse*, dont il convient de repérer les différentes étapes, tout en les reliant aux dynamiques stratégiques qui mettent en mouvement le dispositif.

Celui-ci est donc toujours « une forme historique[1] ». C'est alors à ce titre qu'on peut parler des dispositifs du néolibéralisme comme définissant notre présent. Plus généralement, en tant que singularité historique, le dispositif impose nécessairement des modes d'assujettissement spécifiques, ce qui traduit le fait qu'on pense et qu'on agit toujours dans le cadre dessiné par un dispositif, selon les orientations que celui-ci prescrit, et non dans l'absolu, de façon inconditionnée. Cette forme historique relie entre eux, en obéissant à une logique stratégique et des principes tactiques, des éléments disparates, disséminés : des idées et des discours, des comportements et des pratiques, matérielles, juridiques, administratives, politiques, des institutions et des désirs, des expériences ordinaires, intimes ou existentielles.

Du côté du sujet, être assujetti à des normes par le biais d'un dispositif révèle celui-ci comme « opération de pouvoir » : « celle par laquelle on est constitué en sujet pour des normes, à l'appel desquelles le sujet répond en suivant la pente d'une rationalité qui opère en silence, parce qu'elle est parvenue à pénétrer les esprits et les corps et ainsi à les gouverner[2]. » Une rationalité qui gouverne donc les normes qui traversent, habitent et composent le dispositif, et lui confère sa forme de réseau[3].

2. Gouvernementalité et rationalité politique

Si le dispositif fonctionne comme une série d'« opérations du pouvoir », c'est qu'il utilise des formes de *gouvernementalité*. De quoi s'agit-il ? Encore une fois, reprenons, succinctement, le fil de la pensée de Foucault.

---

[1] Comme le rappelle Pierre Macherey, in P. Macherey, *Le Sujet des normes*, Paris, Amsterdam, 2014, pp. 57-58. On reviendra longuement sur les commentaires, selon nous décisifs, qu'élabore P. Macherey à propos de la pensée de Foucault, et sur ses propres développements relatifs aux normes et à la subjectivation. Cf. *infra*, première partie, chap. deux, A : « Un "sujet des normes" ».

[2] *Ibid.*, p. 58.

[3] C'est à l'intérieur de la matrice constituée par ces dispositifs, que, on le verra, les sujets se fabriquent.

Le pouvoir se présente, on l'a vu, comme un ensemble de relations, qui impliquent de la force, des individus subjectivés à l'intérieur même des limites fixées par ces jeux de pouvoir, et des mécanismes de contrainte qui s'exercent entre ces sujets, à la fois sous la forme de rapports directs d'un sujet à un autre, ou indirects d'un sujet aux autres, et en rapports d'un sujet à soi-même. Ces relations de pouvoir sont organisées en fonction de certains principes, qui obéissent à des objectifs stratégiques et à une rationalité. Elles s'ordonnent de manière inégalitaire entre les sujets, dans un espace et une société donnés, et jouent ainsi des déséquilibres entre eux, ce qui offre à certains sujets la capacité de « conduire la conduite » d'autres avec plus d'efficacité, et implique que les seconds sont privés de la même possibilité d'exercer leur force que les premières. Cette dissymétrie tient à la position stratégique que ces sujets occupent, et aux techniques ou technologies de pouvoir dont ils disposent pour agir. C'est cette forme de déséquilibre et de dissymétrie des positions et des capacités entre les sujets que Foucault appelle « gouvernement ». Elle relève de ce qui, « en ceux qui sont gouvernés […] les rend gouvernables par les autres[1] ». Si l'analytique du pouvoir est indissociable d'une attention portée à l'histoire des subjectivités dans leur affrontement avec le pouvoir[2], cette formule est ici d'autant plus attrayante qu'elle annonce l'analyse développée par P. Macherey, et à laquelle nous nous attacherons, d'une gouvernementalité fonctionnant grâce à des normes, articulant technologies de pouvoir et processus de subjectivation.

Par ailleurs, Foucault rappelle qu'il existe dans les sociétés de nombreux domaines et modes, de nombreuses techniques et institutions de gouvernement : les femmes sont gouvernées par les hommes et les enfants par les parents, par exemple, de même que le gouvernement politique gouverne la nation. Le recours à la notion de gouvernement révèle une visée méthodologique particulière, comme on l'a vu pour les dispositifs. Ce terme permet en effet à Foucault de cibler, dans son analyse, les mécanismes qui régissent le fonctionnement des rapports de pouvoir, plutôt que la description de ceux-ci.

Dans le cours au Collège de France de 1977-1978, *Sécurité, territoire, population*[3], Foucault isole, suivant sa méthode habituelle[4], un moment historique de discontinuité et de

[1] M. Foucault, *L'Origine de l'herméneutique de soi*, Paris, Vrin, 2013, p. 117.
[2] M. Foucault, « La vie des hommes infâmes », in M. Foucault, *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, pp. 237-253.
[3] M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, Cours au Collège de France (1977-1978), M. Senellart (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 2004.
[4] Pour cet aspect du fonctionnement de la pensée de Foucault, voir J. Revel, *Foucault, une pensée du discontinu*, *op. cit.*

transformation, qu'il rend intelligible en forgeant à partir de lui un néologisme : celui de *gouvernementalité*.

Ainsi, au tournant des XVIème et XVIIème siècles, la pratique du pouvoir devient-elle « art de gouverner ». Foucault oppose les objectifs du *Prince* de Machiavel, d'un côté, c'est-à-dire la perpétuation et le renforcement du pouvoir, à ceux qu'il extraie d'une littérature « anti-machiavélienne » de l'autre, dont la finalité serait cette fois l'art de gouverner, au sens de l'intérêt porté au fait même de bien gouverner. Les questions portées par une analytique du pouvoir deviennent alors : « Comment être gouverné, par qui, jusqu'à quels points, à quelles fins et selon quelles méthodes ? ». Puis : « Comment se gouverner soi-même ? », « Comment gouverner les autres ? », « Comment gouverner la Cité ? ».

L'introduction de l'économie, au sens de bonne gestion, à l'intérieur de l'exercice politique, est l'enjeu essentiel *de la gouvernementalité*. En 1984, Foucault revient sur la notion et ses enjeux :

> […] dans cette notion de gouvernementalité, je vise l'ensemble des pratiques par lesquelles on peut constituer, définir, organiser, instrumentaliser les stratégies que les individus, dans leur liberté, peuvent avoir les uns à l'égard des autres. Ce sont des individus libres qui essaient de contrôler, de déterminer, de délimiter la liberté des autres, et, pour ce faire, ils disposent de certains instruments pour gouverner les autres. Cela repose donc bien sur la liberté, sur le rapport de soi à soi et le rapport à l'autre[1].

À travers le concept de *gouvernementalité*, Foucault met au centre de l'analyse les figures individuelles du « soi » et de « l'autre », qui s'affirment comme les fondements des relations de pouvoir. Si ces relations doivent être pensées avant tout comme des modes de gouvernement, elles sont nécessairement dans le même temps des processus de subjectivation, justement en tant qu'elles se constituent matériellement comme des manières de conduire la conduite des sujets – c'est-à-dire que ces processus représentent à la fois des modes d'objectivation, qui transforment les individus en sujets, et la façon qu'a le sujet, dans le rapport qu'il entretient avec lui-même, de se constituer comme sujet de sa propre existence, et qui pourrait relever d'une forme d'auto-subjectivation. Pour le dire autrement : la gouvernementalité se déploie en une infinité de technologies et d'opérations de pouvoir, qui elles-mêmes se repèrent comme une constellation de matrices et de modes de subjectivation disponibles, fonctionnement des rapports de pouvoir et fabrique des sujets ne pouvant s'analyser isolément.

[1] M. Foucault, « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté », in M. Foucault, *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, pp. 1547-1548.

Pour autant, l'« exercice du pouvoir n'est pas simplement une relation entre des "partenaires", individuels ou collectifs[1] », ce qui signifie que, si le caractère relationnel des rapports de pouvoir est fondamental, il ne peut en constituer l'unique caractéristique. Le gouvernement, considéré comme exercice du pouvoir,

> est un ensemble d'actions sur des actions possibles : il opère sur un champ de possibilité où vient s'inscrire le comportement de sujets agissants : il incite, il induit, il détourne, il facilite ou rend plus difficile, il élargit ou il limite, il rend plus ou moins probable ; à la limite il contraint ou empêche absolument ; mais il est bien toujours une manière d'agir sur un ou des sujets agissants, et ce tant qu'ils agissent ou qu'ils sont susceptibles d'agir. Une action sur des actions[2].

Foucault nomme donc « gouvernement », « avec la signification très large qu'il avait au XVIème siècle », cette direction « de la conduite d'individus ou de groupes[3] ». Il s'agit, à travers elle, de montrer que les opérations du pouvoir consistent à aménager des probabilités, par des techniques spécifiques, relativement aux conduites des sujets et des groupes[4]. À un certain niveau d'analyse, l'exercice du pouvoir est donc l'action de certains sur l'action d'autres. Le gouvernement est *un jeu* – « plus les gens sont libres les uns par rapport aux autres, plus grande est l'envie chez les uns et les autres de déterminer la conduite des autres. Plus le jeu est ouvert, plus il est attirant et fascinant[5] » – entre deux ensembles distincts et complémentaires de techniques et de pratiques : des techniques de pouvoir qui visent à orienter la conduite des autres, et des pratiques de soi par lesquelles les personnes essaient de donner une forme à leur conduite. Offrir le jeu à la « liberté » des sujets, et proposer, on l'a dit, « un jeu attirant et fascinant », constituent bien des objectifs stratégiques pour le pouvoir[6].

---

[1] M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art. cit., p. 1054.
[2] *Ibid.*, p. 1056.
[3] *Ibid.*, p. 1056.
[4] Foucault repère toujours ce qu'il appelle « la double contrainte politique que sont l'individualisation et la totalisation des structures de pouvoir moderne », *ibid.*, p. 1051.
[5] M. Foucault, « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté », art. cit., p. 1548, (nous soulignons).
[6] Lorsque Foucault définit de nouveau *la gouvernementalité*, dans les premiers moments du Cours au Collège de France de 1982-1983, elle recouvre celle de *gouvernement*, faisant des deux termes des équivalents : c'est alors l'ensemble « des techniques et procédures par lesquelles on entreprend de conduire la conduite des autres. », M. Foucault, *Le Gouvernement de soi et des autres*, Cours au Collège de France (1982-1983), F. Gros (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 2008, p. 6.
L'usage du pronom « on » est ici révélateur de la manière dont Foucault conçoit l'exercice du pouvoir : comme une implication universelle, chacun exerçant presque continuellement une forme spécifique et locale de pouvoir. Les rapports de pouvoir saturent l'espace relationnel, social, institutionnel et discursif. Et s'ils produisent des effets matériels multiples, c'est dans la mesure où ils prennent place au sein de dispositifs qu'ils contribuent à établir en même temps que ceux-ci les conditionnent.

Entre ses leçons de 1977-1978, et la reprise de celles-ci dans les premières pages de *Naissance de la biopolitique*[1], Foucault forgent les concepts de « raison gouvernementale », de « raison politique », de « rationalité gouvernementale » ou « rationalité de la pratique gouvernementale ». L'idée de raison ou de rationalité, rapportée à celles de politique, de gouvernement ou de gouvernementalité, permet au philosophe de concevoir la formalisation des institutions ou des régimes politiques, l'expression matérielle des opérations de pouvoir, et les pratiques ordinaires des sujets, comme autre chose que le strict produit d'idéologies structurées, le résultat d'objectifs fixés par des gouvernants ou le fruit naturel des conditions historiques.

L'émergence de la raison gouvernementale, au XVIIème siècle, permet l'assimilation de la politique à un art de gouverner, et pose l'État en même temps comme son principe et l'objectif qu'elle doit atteindre. L'État est donc, à cette époque, ce qui commande la raison gouvernementale, ce qui permet de gouverner rationnellement, tandis que la raison gouvernementale est la fonction d'intelligibilité de l'État par rapport au réel[2]. Dans la leçon du 10 juin 1979, Foucault relève, au milieu du XVIIIème siècle, une transformation importante « qui va caractériser d'une manière générale ce qu'on pourrait appeler la raison gouvernementale », qui « consiste dans la mise en place d'un principe de limitation de l'art de gouverner qui ne lui soit plus extrinsèque […] mais qui va lui être intrinsèque[3] ». Et le principe qui permet l'autorégulation de la rationalité gouvernementale n'est pas le droit, mais l'économie politique.

Au-delà de ces quelques repères, l'intérêt de revenir sur ces concepts, outre d'introduire l'usage que nous en ferons, est de rappeler que ce sont eux qui permettent à Foucault de penser les formes de savoirs et de raison à l'intérieur même des relations de pouvoir. Il n'est pas possible de détacher les discours, les pensées, le langage, des dispositifs de pouvoir qui consacrent leur émergence et contribuent à leur donner une forme. La rationalité gouvernementale installe cette correspondance entre régime de vérité et rapports de pouvoir, nécessaire à la fois à leur équilibre et à leur intelligibilité. C'est également la raison gouvernementale qui colore les normes distinguant une époque, un moment particulier de l'histoire.

La notion de raison ou de rationalité gouvernementale permet donc de comprendre comment la gouvernementalité ne signale pas seulement l'expression d'une domination ou quelques opérations de pouvoir éparses et sans lien les unes aux autres, mais, en même temps,

---

[1] M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, notamment pp. 12-16.
[2] Voir M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, *op. cit.*, p. 295.
[3] M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, p. 12.

un principe de fonctionnement et d'intelligibilité propre à une époque. C'est ainsi qu'un livre comme *Défaire le Dèmos* s'ouvre quasiment sur cette définition, minimale mais tout à fait pertinente, du néolibéralisme : « une forme particulière de raison qui reconfigure tous les aspects de l'existence en termes économiques[1]. » En prolongeant les pistes de réflexion ouvertes par cette définition, nous nous autoriserons désormais à parler, pour rendre compte de notre présent, tout autant de dispositifs du néolibéralisme, que de gouvernementalité ou de rationalité gouvernementale néolibérales.

Poursuivons à présent notre avancée dans la pensée de Foucault avec cette question : en quoi les dispositifs du néolibéralisme constituent-ils *un évènement historique*, qui est, dès lors, en même temps *notre présent*, et virtuellement *notre actualité* ?

3. Le néolibéralisme : notre actualité

Rendre compte de notre présent, comme nous nous y essayons, en faire émerger l'actualité, revient à produire, selon les termes du philosophe, une « ontologie critique de nous-mêmes[2] ». Mais de quoi s'agit-il ? Et, par conséquent : que sommes-nous en train de faire ?

Le néolibéralisme, ou bien plutôt ses dispositifs, tissent la trame de notre présent. Si leur matérialité est essentiellement normative[3], elle se repère comme évènement historique, dans le sens très précis que lui confère Foucault. Assimiler le néolibéralisme à notre présent semble une évidence, mais le considérer comme évènement ne va pas de soi, et conditionne même l'élaboration d'une démarche critique. De nouveau, on empruntera ici à Foucault ses usages spécifiques des termes *évènement*, *présent*, mais aussi de celui d'*actualité*.

Il faudrait s'attarder, plus longtemps que le cadre de cette réflexion ne l'autorise, sur la manière dont la pensée foucaldienne, à mesure qu'elle définit de nouveaux objets d'études, entre les années 1960 et les années 1970, d'archéologie, se fait généalogie. Plus qu'une rupture méthodologique, il s'agit de compléter, et ainsi de transformer, l'archéologie, stratégie d'analyse centrée sur l'archive (c'est-à-dire uniquement sur les traces discursives qui permettent de reconstituer le cadre qui, à un moment de l'histoire donné, définit les limites de ce qui est dicible ou pensable). Un nouveau modèle s'élabore, qui prolonge l'archéologie en

---

[1] W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 17.
[2] Sur l'usage politique qui peut être fait du terme d'ontologie à partir de Foucault, voir J. Revel, « Construire le commun : une ontologie », *Rue Descartes*, n°67, Paris, PUF, 2010.
[3] Nous développerons cette question dans le deuxième chapitre de la première partie de ce travail : « La question des normes ».

direction du présent : c'est la généalogie[1]. L'entreprise généalogique acquiert immédiatement une dimension critique, dans la mesure où elle permet de poser la question de notre appartenance à un régime de vérité particulier, et donc à une configuration spécifique du pouvoir. Elle contribue à brancher l'histoire des subjectivités sur une analytique du pouvoir. Elle s'ouvre ainsi à trois types de problématiques : le rapport à la vérité, qui nous permet de nous constituer en sujets de savoir, le rapport aux relations de pouvoir, qui nous renvoie à notre condition de sujets agissants sur d'autres, et le rapport à la morale, qui nous pose comme sujets éthiques. La généalogie permet ce dégagement par lequel on peut envisager la contingence qui nous fait être ce que nous sommes, penser ce que nous pensons, et faire ce que nous faisons. À ce titre, Foucault identifie explicitement la pratique généalogique comme une pratique de liberté : « Elle cherche à relancer aussi loin et aussi largement que possible le travail indéfini de liberté.[2] »

Le troisième modèle d'analyse, l'« ontologie critique de nous-mêmes », ou « ontologie critique du présent », ne se donne pas comme dépassement des deux premiers, ou raffinement conceptuel surajouté aux deux autres. Il ouvre à l'idée d'actualité, manière dont le présent peut s'envisager comme différence par rapport à ce qui l'a précédé. Le présent n'est alors ni le résultat nécessaire d'une histoire passée, ni le seuil libérant l'avènement d'une fin annoncée, mais l'espace par lequel s'introduit la possibilité d'un jeu, léger décalage, voire forme de dysfonctionnement. Deux niveaux s'articulent dans la notion d'actualité chez Foucault : d'abord, l'idée que le présent est porteur de différences, et ensuite, la nécessité de saisir cette différenciation par le travail que nous pouvons accomplir sur notre présent, ou celui qui a été celui d'autres avant nous[3]. C'est en s'interrogeant sur l'actualité de nos dispositifs qu'on instruit une critique de ceux-ci.

Pour le dire simplement, le modèle généalogique nous permet de nous demander qui nous sommes, en problématisant notre propre appartenance à un régime de discursivité singulier et à une configuration spécifique du pouvoir. Il contribue à faire apparaitre la manière dont se fabriquent les subjectivités et les sujets qui habitent l'hétérogénéité des dispositifs contemporains, notamment à travers leurs rapports à la vérité. L'exercice de la généalogie, en

[1] Nous nous permettons de renvoyer de nouveau à J. Revel, *Foucault, une pensée du discontinu*, *op. cit.*, pp. 82-105, pour un commentaire plus approfondi de ces notions, et du passage de l'une à l'autre dans le travail de Foucault.
[2] M. Foucault, « Qu'est-ce que les Lumières ? », art. cit., p. 1393.
[3] D. Lorenzini, A. Revel et A. Sforzini, « Actualité du "dernier" Foucault », in *Michel Foucault : éthique et vérité, 1980-1984*, Paris, Vrin, 2013, p. 22.

tant qu'elle nous ouvre la possibilité d'interroger notre présent et de le rendre à sa contingence, voire à sa précarité, nous fournira un appui méthodologique précieux.

Il nous faut donc considérer le néolibéralisme comme un *évènement historique*. Un évènement ? Le contraire d'une nécessité. L'irruption d'une singularité[1]. Évènementialiser les dispositifs du néolibéralisme expose la fragilité du présent qu'ils constituent, et rend possible une « ontologie critique de nous-mêmes », aboutissement de la critique généalogique, « qui dégagera de la contingence qui nous a fait être ce que nous sommes la possibilité de ne plus être, faire ou penser ce que nous sommes, faisons, ou pensons[2] ». Dans ce cadre-là, l'actualité marque l'apparition d'une virtualité dans le présent tel qu'il se prolonge en nous[3].

Encore une fois, on comprend que le fait d'évènementialiser le néolibéralisme ait des conséquences à la fois méthodologiques – à travers l'exercice de la généalogie – et analytiques. En s'attachant à définir les trajectoires généalogiques par lesquelles s'élaborent objets et sujets, on cherche à reconstituer, dans l'épaisseur des faits observés, un ensemble de discours, de pratiques, de logiques institutionnelles, de jeux de pouvoir et de stratégies : bref, un ou des dispositifs. L'évènement comme fait historique, et le dispositif qui en est le décalque, ne sont en effet jamais unidimensionnels : ils se présentent comme des entrelacs complexes et hétérogènes de réseaux ou de niveaux, et doivent être considérés en même temps comme

---

[1] M. Foucault, « Table ronde du 20 mai 1978 », in *Dits et écrits, op. cit.*, t. II, p. 842. Foucault y explique pratiquer l'évènementialisation, qu'il juge être une pratique d'analyse utile, notamment parce qu'elle permet de mettre en lumière les discontinuités et les inconsistances historiques. Dès lors, évènementialiser revient à « Montrer que ce n'était pas "si nécessaire que ça" ; ce n'était pas si évident que les fous soient reconnus comme des malades mentaux ; ce n'était pas si évident que la seule chose à faire avec un délinquant, c'était de l'enfermer, […], etc. Rupture des évidences, ces évidences sur lesquelles s'appuient notre savoir, nos consentements, nos pratiques ». Il s'agit de montrer que ce qui apparait comme évidence ou nécessité se réduit à une forme de singularité, produite par des causalités multiples, qui implique à la fois l'aléatoire et l'action des hommes. On voit qu'évènementialiser, au sens où l'entend Foucault, s'apparente à faire émerger cette « intentionnalité sans sujet », que Dreyfus et Rabinow repéraient à l'œuvre dans le fonctionnement des rapports de pouvoir foucaldiens.

[2] M. Foucault, « Qu'est-ce que les Lumières ? », art. cit., p. 1393.

[3] Voir M. Foucault, *Le Courage de la vérité, Le gouvernement de soi et des autres II*, Cours au Collège de France (1983-1984), F. Gros (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 2009. Foucault, lors de sa première leçon, revient sur le texte de Kant, *Was ist Aufklärung ?* Celui-ci, souvent commenté, et que Foucault appelle un texte « un peu blason, un peu fétiche », lui sert ici à rappeler que la question nouvelle que Kant pose avec lui est celle du présent et de l'actualité. La modernité s'affirme, à travers ces questions qu'elle s'adresse à elle-même : qu'est-ce qui se passe maintenant ? Quel est ce maintenant qui est le présent à partir duquel j'écris ? veut savoir Kant. Ce qui revient à se demander : quel est ce présent ? En quoi puis-je le penser ? En quoi suis-je à la fois acteur et objet de ce présent, et donc de cette pensée en train de se faire ? C'est, selon Foucault, la première fois, avec ce texte, que la philosophie devient la surface d'émergence de sa propre actualité discursive, qu'elle l'interroge comme évènement singulier où elle trouve à la fois sa raison d'être et le fondement de ce qu'elle dit. Il ne s'agit plus, pour elle, de se poser la question de son appartenance à une doctrine ou une tradition, mais d'affronter celle d'un présent qui est en nous, qui se donne à voir comme un ensemble culturel caractéristique de sa propre actualité, d'une part, et, de l'autre, celle de savoir comment agit sur moi le fait même que je parle de cette actualité.

verticalité, à travers leur déroulement chronologique, et comme horizontalité, à travers les rapports que les différents éléments qui les composent entretiennent entre eux[1].

Prendre en considération l'évènement, en rendre compte, revient à porter une attention particulière à ce qui n'est pas nécessaire, mais qui s'impose pourtant comme évidence, alors qu'il n'est que surgissement d'une singularité : en cela, on peut envisager, on l'a vu, le néolibéralisme comme un évènement historique en train de s'accomplir, constituant, voire saturant, notre présent. Mais comment, par quelles opérations, ou quelles techniques, les dispositifs qui le composent constituent-ils notre actualité, et par quelles modalités cette actualité agit-elle sur nous, tout autant que nous agissons en son sein ?

Pour trouver le sens que notre actualité revêt pour nous, on doit admettre qu'au-delà des objectifs stratégiques qu'elle poursuit, elle est traversée par une forme de rationalité, qui en constitue également la spécificité. À ce titre, notre présent prend forme à travers un ensemble de pratiques, dont Foucault explique qu'elles n'existent pas sans « un certain régime de rationalité[2] », qu'il analyse selon deux axes : en tant qu'ensemble de prescriptions, de règles, de recettes, d'une part, et de formulations vraies ou fausses, d'autre part. Il y a toujours un jeu et une articulation entre des normes, qui codent des conduites, et des énoncés, qui servent de fondements et de justifications au codage de ces conduites. Le terme de rationalité, qui branche, (pour le dire vite, et comme on l'a vu au sujet de la rationalité gouvernementale), des formes de savoirs sur des opérations de pouvoir, permet d'ouvrir la réflexion sur notre présent à la question du vrai et du faux, et à celle, typiquement foucaldienne, de la véridiction.

Jeux de vérité et jeux de pouvoir d'un côté, régime de rationalité, de l'autre ? Ou bien rationalité organisant ces jeux de vérité et de pouvoir ? Qu'on envisage, par exemple, cette rationalité sous l'angle politique, et sous celui de la situation politique que la rationalité néolibérale détermine et des menaces qu'elle fait courir à la démocratie, avec W. Brown[3], ou bien comme le déploiement de la logique du marché, en tant que logique normative, de

[1]Il s'agit, concrètement, d'articuler des questions les unes aux autres : quels rapports les discours entretiennent-ils entre eux, mais en même temps quels rapports ces discours entretiennent-ils avec les savoirs, les pouvoirs ou les subjectivités, et quels rapports les différents modes de gouvernement entretiennent-ils entre eux et en même temps avec les discours, les sujets, les pratiques ? Mais, immédiatement, et dans le même mouvement réflexif : quels rapports les processus de subjectivation entretiennent-ils avec les technologies de pouvoir, les discours, et les régimes de véridictions ? On voit que ce type d'analyse pose la question de ses propres limites, et d'une clôture possible. Il nous semble qu'il est interminable, en quelque sorte, et que l'infini auquel il s'ouvre est inscrit dans le projet critique qu'il porte en lui, et dans la matérialité des opérations qu'il conduit. On se bornera donc ici à apporter notre pierre à un édifice qui ne cesse de se construire et de se réélaborer.

[2] M. Foucault, « Table ronde du 20 mai 1978 », art. cit., p. 845.

[3] W. Brown, *Les Habits neufs de la politique mondiale*, *op. cit.*, ou *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*

l'organisation de l'État jusqu'aux replis les plus intimes des subjectivités[1], ou encore, en se référant aux concepts de capital humain et de ressources humaines, comme un « infini travail de valorisation de soi[2] », il semble que le terme même de rationalité revienne régulièrement, à la fois comme point de fixation pour la réflexion et comme évidence conceptuelle, sous des formes variées mais jamais contradictoires, dans les travaux des penseurs du néolibéralisme les plus exigeants[3]. Suivre la piste d'un néolibéralisme qu'on concevrait comme un ensemble de dispositifs, restituant son épaisseur à notre présent, et nous permettant de rendre compte de notre actualité, nous conduit inévitablement à évoquer la rationalité qui le structure, et impose donc de se poser la question des régimes de véridiction qui s'y déploient. Ce qui implique de comprendre comment des discours spécifiques peuvent s'établir comme discours vrais, et, en cela, s'articuler à des processus de subjectivation et des techniques de gouvernement. Dès lors : comment gouverne-t-on, et produit-on des sujets, à partir d'une vérité, de « discours vrais », d'un « régime de véridiction » ?

B. Les « discours vrais » dans les dispositifs du néolibéralisme

Les dispositifs du néolibéralisme élaborent un langage singulier, façonnent des discours et des pensées tout aussi spécifiques, qui se réfléchissent comme « vérités ». Celles-ci influencent les processus de subjectivation, profilent des flux de subjectivations et codent des offres de subjectivités. Elles se déduisent tout autant de techniques et d'opérations de pouvoir, qu'elles participent de la légitimation et de l'organisation de celles-ci. En cela, elles contribuent

[1] P. Dardot et C. Laval, *La Nouvelle Raison du monde*, *op. cit.* Les auteurs écrivent ainsi que la stratégie du néolibéralisme s'appuie sur la mise en place « d'une rationalité générale : forme de régime des évidences qui s'imposent à tous les sujets comme cadre d'intelligibilité des conduites humaines. » (p. 270).

[2] L. Paltrinieri et M. Nicoli, « Du management de soi à l'investissement sur soi », art. cit.

[3] Au sujet de ce que Foucault lui-même écrit de la rationalité, voir notamment « La technologie politique des individus » in *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, pp. 1632-1647. Il y explique qu'analyser un type de rationalité politique revient à inscrire son développement dans celui de processus économiques, sociaux, culturels, techniques, à mettre au jour les stratégies qu'elle poursuit, les institutions dans lesquelles elle s'incarne, les discours et les idées qu'elle contribue à transformer en acquis ou en évidence. Bref, tout un travail d'invisibilisation et de naturalisation de procédures à la fois pratiques et théoriques, dont il faut effectuer la critique historique, qui évoque précisément celui des dispositifs. Raison pour laquelle il nous parait justifié de rapprocher le réseau qui relie entre eux les éléments d'un dispositif, d'un type de rationalité, étant entendu qu'une rationalité, selon Foucault, est toujours historiquement située, et qu'un dispositif, comme un type de rationalité, vont concrètement prendre la forme d'un principe organisateur qui met en cohérence des composants hétérogènes.
Enfin, ultime remarque en forme de rappel, Foucault insiste dans cet article sur le fait que « la caractéristique majeure de notre rationalité politique tient à ce fait : cette intégration des individus en une communauté ou une totalité résulte d'une corrélation permanente entre une individualisation toujours plus poussée et la consolidation de cette totalité » (p. 1646).

à délimiter les contours de ce qui est pensable et dicible, à séparer ce qui est intelligible de ce qui ne l'est pas, et ainsi à donner forme à certains imaginaires identifiables, et aux intériorités que ceux-ci définissent. Parler du néolibéralisme impose donc de s'intéresser à son langage, à ses « discours vrais », au « régime de véridiction » qu'il impose, et à la manière dont ceux-ci agissent au cœur même des processus de subjectivation. Encore une fois, orientons-nous, au sein de cette « vérité » des dispositifs du néolibéralisme, grâce à l'appareil conceptuel foucaldien.

1. Gouverner par la « vérité »

Les dispositifs produisent ainsi des discours – les discours sont l'un des éléments constitutifs des dispositifs. En retour, ces discours se repèrent comme les symptômes[1] des dispositifs sur lesquels ils se branchent. Ils se présentent comme des discours de vérité, dans la mesure où ils fonctionnent en connexion avec des enjeux de pouvoir. C'est ce travail conjoint des jeux de vérité et de pouvoir qui permet de justifier, de fonder, et de conférer une légitimité, à des techniques de gouvernement ou des énoncés, des pratiques ou des modalités d'organisation sociale, des pensées ou des offres de subjectivités spécifiques. Dès lors, si les dispositifs du néolibéralisme produisent des discours de vérité, il faut tâcher d'en rendre compte, et pour cela, d'en effectuer l'ontologie. Ce qui revient, encore une fois, à donner à voir la contingence de ce qui se présente comme nécessité, à mettre au jour les opérations par lesquelles se bâtissent et fonctionnent ce qu'on présente comme faits naturels.

Les dispositifs du néolibéralisme gouvernent et travaillent donc les subjectivités et les « intériorités », les pensées et les psychologies, les conduites et les attitudes, en s'appuyant sur les discours de vérité qu'ils ont eux-mêmes élaborés. Pour Foucault[2], formuler une ontologie des discours de vérité ne revient pas à évaluer un discours donné, qui se prétend vrai, à l'aune d'une histoire des connaissances, qui permettraient de déterminer que ce discours qualifie des

[1] Parler de symptômes renvoie à la figure nietzschéenne du « philosophe médecin de la culture ». Un héritage nietzschéen est assumé par Foucault, qui écrit par exemple, à propos de sa dette à l'égard de Nietzsche : « Je suis simplement nietzschéen et j'essaie dans la mesure du possible sur un certain nombre de points, de voir, avec l'aide de textes de Nietzsche – mais aussi avec des thèses anti-nietzschéennes (qui sont tout de même nietzschéennes !) – ce qu'on peut faire dans tel ou tel domaine. Je ne cherche rien d'autre, mais cela, je le cherche bien », M. Foucault, « Le retour de la morale », *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, p.1522-1523. Voir également J. Revel, *Foucault, une pensée du discontinu*, *op. cit.*, pp. 86-92.
[2] M. Foucault, *Le Gouvernement de soi et des autres*, *op. cit.*, p. 285.

énoncés soit vrais, soit faux. Il s'agit plutôt de poser à ce discours trois types de questions, qui définissent, pour nous, autant de principes méthodologiques :

- Quel est le mode d'être d'un tel discours, en tant qu'il introduit dans le réel un jeu de vérité[1] ?
- Quel mode d'être ce discours de véridiction confère-t-il au réel dont il parle : quelle densité, quelle épaisseur, quelle consistance ?
- Quel mode d'être[2] ce discours impose-t-il au sujet qui le tient, de façon que ce sujet puisse jouer comme il faut ce jeu de la vérité ?

Constitution d'objets pour la pensée, processus de subjectivation, et production des discours qui établissent des liens entre les uns et les autres, sont donc indissociables. Il s'agit, à travers ces ontologies des discours du vrai et du faux, de mesurer les effets, sur le réel, des discours tenus par un sujet à son propos, et, sur le sujet qui formule ce discours, d'évaluer la manière dont celui-ci le transforme. Toute énonciation d'un discours de vérité doit être, en effet, considérée comme une pratique. Les pratiques prennent place au sein de jeux de véridiction, eux-mêmes branchés sur les rapports de pouvoir, ce qui implique qu'une ontologie des discours de vérité doive être analysée comme une fiction – fiction non pas considérée comme mensonge ou erreur, mais comme construction relevant d'une logique stratégique et d'une genèse, et prenant forme grâce à des mécanismes précis.

L'histoire de la pensée relève, selon Foucault, de la mise au jour d'inventions singulières, au même titre que l'histoire des évènements signale l'irruption de singularités dont il s'agit chaque fois de faire apparaitre la contingence. Par ailleurs, ce que Foucault appelle « problématisation[3] », et définit comme « ensemble des pratiques discursives et non discursives qui fait entrer quelque chose dans le jeu du vrai et du faux et le constitue comme objet pour la pensée (que ce soit sous la forme de la réflexion morale, de la connaissance scientifique, de l'analyse politique, etc…)[4] », peut être rapproché, d'un point de vue méthodologique, de cette ontologie des discours de vérité qu'il invite à produire. C'est en problématisant que la pensée

---

[1] « Les jeux de vérité » sont « les règles en fonction desquelles ce que dit un sujet à propos d'un objet peut relever de la question du vrai ou du faux », J. Revel, *Dictionnaire Foucault*, Paris, Ellipses, 2007, p. 105.

[2] Le repérage d'un mode d'être est à entendre comme la tentative de définition des conditions de possibilité de l'existence d'un objet ou d'un sujet, d'une partie du réel. C'est-à-dire comme une réponse au problème suivant : comment cela se fait-il que *ça* existe, et comment *ça* existe-t-il ?

[3] Voir F. Gros, « Problématisation », in J.-F. Bert et J. Lamy (dir.), *Michel Foucault : un héritage critique*, Paris, CNRS, 2014, p. 125. F. Gros assimile l'exercice de la problématisation au travail même de la pensée critique. Il s'agit ainsi d'inquiéter les certitudes, d'effectuer un mouvement de recul par rapport aux évidences sociales. Et donc d'interroger le présent à partir de cette attitude critique, qui considère que l'expérience des hommes est construite historiquement.

[4] Voir M. Foucault, « Enfermement, psychiatrie, prison », in *Dits et écrits*, *op. cit.*,t. II, p. 350.

peut constituer les objets auxquels elle s'attache, et la problématisation implique de faire émerger la forme historique singulière de ces objets, qui apparait toujours comme une réponse, codée stratégiquement, à un problème donné. Problématisation, comme ontologie des discours de vérité, ou encore ontologie critique de nous-mêmes, contribuent à jeter le trouble, pour paraphraser Judith Butler[1], sur notre présent et le réel qu'il découpe : troubler, faire trembler, ou, encore, introduire une forme de bougé, de *jeu* dans le jeu. Des mouvements qui décrivent ceux que ces tactiques mises au service de la pensée impriment aux phénomènes sur lesquels elle se fixe[2].

Dans une « table ronde du 20 mai 1978[3] », Foucault est interrogé par des historiens de renom, et amené à s'expliquer sur les raisons qui l'ont poussé à choisir les prisons comme objet d'étude. En présentant son travail comme une analyse des « régimes de pratiques » que constituent, selon lui, les prisons, il expose clairement la manière dont sont liés, dans le cadre de la programmation de ces pratiques par des techniques de gouvernement, des effets de juridiction et de véridiction, c'est-à-dire la prescription de ce qu'il y à faire d'un côté, et de ce qu'il y a à penser, de l'autre. Il s'agit de « secouer la fausse évidence » des pratiques d'emprisonnement, « d'en montrer la précarité, d'en faire apparaitre non pas l'arbitraire, mais la complexe liaison avec des processus historiques multiples ». C'est « l'évènementialisation » qui permet d'opérer cette « rupture de l'évidence », dans la mesure où elle « consiste à retrouver les connexions, les rencontres, les appuis, les blocages, les jeux de force, les stratégies, etc., qui ont, à un moment donné, formé ce qui va ensuite fonctionner comme évidence, universalité, nécessité. »

Répondant ensuite à une question, qui l'incite à séparer cette attention portée à l'évènement, de son analyse de la rationalisation, Foucault oppose que, si la rationalité l'intéresse, c'est avant tout pour « voir comment des formes de rationalisation s'inscrivent dans des pratiques, ou des formes de pratiques, et quels rôles elles y jouent ». Et cela implique, selon lui, une analyse aussi serrée des codifications prescriptives des conduites que des discours de vérité. Il conclue sa réponse en clarifiant ainsi son propos : « mon problème, c'est de savoir comment les hommes se gouvernent (eux-mêmes et les autres), à travers la production de

---

[1] J. Butler, *Trouble dans le genre, le féminisme et la subversion de l'identité*, trad. C. Kraus, Paris, La Découverte, 2005.

[2] Voir J. Revel, *Foucault, une pensée du discontinu*, *op. cit.*, p. 56-57, ou encore F. Gros, « Subjectivité et vérité. Quelques concepts inédits », in D. Lorenzini, A. Revel et A. Sforzini (dir.), *Michel Foucault : éthique et vérité, 1980-1984*, *op. cit.*, p. 81. F. Gros y montre que, pour Foucault, le réel auquel se réfère un discours n'est jamais la raison d'être de celui-ci. Le discours de vérité se signale comme évènement par rapport au réel dont il parle, et une ontologie du discours de vérité doit donc considérer que le lien entre le discours vrai et le réel est problématique, et non-nécessaire.

[3] Pour les citations suivantes, voir M. Foucault, « Table ronde du 20 mai 1978 », art. cit., p. 841-843.

vérité », sachant que celle-ci doit être elle-même considérée comme une pratique, et donc un évènement – ce qui implique que, comme toute pratique, elle soit analysée à l'aune du codage des conduites qui lui donne forme, et de la justification de cette codification par les discours de vérité qui s'y rapportent. Comprendre comment on se gouverne, dans les dispositifs contemporains, à « travers la production de vérité », et élaborer une ontologie des discours vrais qui s'en déduisent, permettront de définir deux démarches susceptibles de structurer la suite de notre étude – en nous aidant à analyser la fabrique de sujets contemporains, notamment en tant qu'elle repose en partie sur la définition de normes éducatives singulières. Évènementialisation et problématisation des discours et des pratiques, pensées dans leur rapport à une économie générale de la rationalité gouvernementale et de ses opérations, d'une part, et à la production des subjectivités et des sujets de l'autre : voilà qui pourrait donc constituer, d'un point de vue méthodologique, un programme capable de nous aider à rendre compte des dispositifs contemporains[1].

Commençons, dès lors, par tenter d'identifier un régime discursif spécifiquement néolibéral, et d'analyser les modalités par lesquelles il influence les subjectivations, à travers la définition, la production et l'activation d'imaginaires et d'intériorités.

2. Tentative de repérage d'un régime discursif dans les dispositifs contemporains

Il existe bien une spécificité des discours du néolibéralisme, et celle-ci s'élabore à l'intersection entre les configurations de pouvoir et les jeux de vérité contemporains. Ces « discours vrais » du néolibéralisme sont à concevoir comme des éléments distinctifs de la rationalité gouvernementale néolibérale, et, à ce titre, comme des mécanismes normatifs de production de ses sujets. On l'a vu, les discours de vérité tenus et reproduits par les sujets contribuent à les transformer. Le lieu n'est pas ici d'analyser précisément le contenu de ces discours, leur mode de diffusion ou d'énonciation[2], mais bien d'interroger leur fonctionnement au regard des principes méthodologiques définis par les ontologies des discours[3], et de les révéler, de ce fait, dans leurs fonctions stratégiques, en tant que principes d'organisation du

[1] Pour le dire autrement, problématiser, évènementialiser ou effectuer une ontologie des discours vrais et de nous-mêmes : voilà formulée, à l'aide de quelques concepts, la tâche que nous poursuivrons dans la suite de notre travail, en prenant comme objet d'analyse les processus de subjectivation et les normes éducatives contemporaines.
[2] À ce sujet, voir par exemple Agnès Vandevelde-Rougale, *La Novlangue managériale. Emprise et résistance*, Toulouse, Érès, 2017, Alain Bihr, *La Novlangue néolibérale. La rhétorique du fétichisme capitaliste*, Paris, Syllepse, 2017, ou encore E. Hazan, *LQR, la propagande du quotidien*, Paris, Raisons d'agir, 2006.
[3] Cf. *supra*, première partie, chap. premier, B, 2, b : « Des "discours vrais" aux "ritournelles" du néolibéralisme ».

réel. Ainsi, les discours ne fonctionnent jamais de manière autonome. En tant que pratiques, ils représentent des opérations de pouvoir et participent activement aux processus de subjectivations. À ce titre, ils produisent des images et s'attachent à des affects, tout autant qu'ils donnent forme à des pensées, des idées, ou même des imaginaires[1], selon certains auteurs. Qu'en est-il de ces imaginaires dans les dispositifs contemporains ? Quelles formes prennent-ils dans notre présent, et selon quelles modalités se rapportent-ils à l'« intériorité » des sujets ? Comment sont-ils, dès lors, produits et structurés à la fois par des opérations de pouvoir et des « discours vrais » ? En quoi s'articulent-ils à un régime discursif singulier, et participent-ils pleinement, en cela, des processus de subjectivation ?

a. Imaginaire(s), intériorités

Profitons donc du terme d'« imaginaire », et d'une rapide discussion à son sujet, pour expliquer en quoi, si celui-ci nous parait insuffisant pour rendre compte avec précision des techniques de gouvernement engagées dans la fabrique des sujets, il a néanmoins le mérite de permettre d'aborder un point décisif : l'importance de ce que, faute de mieux, nous nommerons alors « intériorité[2] », pour les dispositifs de la rationalité néolibérale, étant entendu que nous considérerons l'imaginaire comme l'un des éléments constitutifs des « intériorités ».

À ce stade, on commencera par relever deux références à un, ou des, imaginaires du néolibéralisme, aux capacités heuristiques inégales, selon nous, ce qui nous permettra de faire émerger l'intérêt qu'un tel concept peut revêtir pour notre étude. En premier lieu, arrêtons-nous sur l'usage du terme par L. Paltrinieri et M. Nicoli[3], qui intègrent l'imaginaire qu'ils évoquent au cadre imposé par une « rationalité néolibérale », qu'ils entreprennent dès lors de définir. Cet imaginaire se constitue, selon eux, comme un objectif ou un idéal à atteindre, en même temps

[1] F. Cusset, T. Labica, V. Rauline (dir.), *Imaginaires du néolibéralisme*, Paris, La Dispute, 2016.
[2] Citons ici cette remarque de P. Macherey, à propos de la distinction entre un « intérieur » et un « extérieur », et des conséquences épistémologiques et politiques de celle-ci : « Dissocier la question du pouvoir de celle du sujet, c'est accepter de s'installer, sans examen critique, dans un espace théorique traversé par la distinction de l'intérieur (le soi, où règne ce que, faute de mieux, on appelle la conscience, et en tout premier lieu la conscience de soi) et l'extérieur (l'ensemble des relations sociales dominées par le pouvoir), en supposant cette distinction ontologiquement fondée, de la manière dont l'était pour Descartes celle de l'âme et du corps, ce qui rend du même coup très difficile à comprendre la relation qui passe entre ces deux mondes, ou ces deux ordres installés dans leur face à face figé : d'où l'illusion que, pour mieux appréhender les lois propres à l'un de ces ordres, il faudrait le protéger contre toute contamination venue de l'autre, ce qui revient à transformer la distinction en une relation d'exclusion, et à placer la réflexion théorique devant d'indépassables dilemmes qui, à terme, en bloquent le développement », P. Macherey, « Lire "la Vie psychique du pouvoir" de Judith Butler – présentation par P. Macherey », Groupe d'études "La philosophie au sens large". Consultable ici : https://philolarge.hypotheses.org/files/2017/09/07-05-2003_CRButler.pdf. Consulté le 20/08/18.
[3] L. Paltrinieri et M. Nicoli, « Du management de soi à l'investissement sur soi », art. cit.

qu'un horizon ou une promesse, en permanence proposés aux sujets, et chargés de mobiliser leurs consciences et leurs actions. En cela, l'imaginaire apparait comme une technique de gouvernement, un ensemble de discours et d'images destinés à corseter les pensées, à convoquer, stimuler et contrôler les affects, à diriger les comportements et les échanges, et à modeler les cognitions[1]. Cette manière de construire un imaginaire propre à façonner les subjectivités, et qui incite les sujets à se conduire, se réfléchir ou penser de telle manière plutôt que de telle autre, rappelle ce que nous formulions plus haut, au titre d'hypothèse liminaire : il s'agit, pour contraindre les joueurs à *jouer le jeu* des dispositifs du néolibéralisme, de les amener à se projeter eux-mêmes comme des joueurs, capables de gagner ou d'y gagner, ou au moins de s'y révéler performants, doués de qualités et de talents insoupçonnés. L'imaginaire, horizon d'attente, se comprend comme une promesse, dont l'important n'est plus qu'elle soit finalement tenue, mais qu'elle ne cesse pas d'exister. Il prend forme comme un projet en cours de réalisation indéfinie.

L. Paltrinieri et M. Nicoli expliquent par ailleurs que l'assimilation par les sujets de cet imaginaire, prédéterminé ou préformé, préexistant aux sujets eux-mêmes, amène, certes, ceux-ci à intégrer des schémas de comportement, mais sans doute moins comme une obligation que comme un *ethos* – un ensemble de principes ou de règles de conduites qui leur permettent d'évaluer en continu leur existence et leurs actions, à la manière d'un étalon. Au-delà du fait que cette référence à l'*ethos* renvoie à toute une tradition foucaldienne[2], et branche ainsi le problème de l'imaginaire sur celui des dispositifs de pouvoir, cette définition non-traditionnelle de l'imaginaire comme *ethos* conduit à se poser la question d'un *style* néolibéral. Enfin, et ce n'est pas le moindre de ses mérites, cet imaginaire-là présente l'intérêt de donner forme à des pratiques, et donc de révéler le réseau que constitue tout dispositif dans sa matérialité, le lien qui attache le discursif au non-discursif.

L'hétérogénéité qui caractérise tout dispositif, est commentée par les auteurs d'une autre étude qui a recours, elle aussi, à la notion d'imaginaire : *Imaginaires du néolibéralisme*[3]. Si ces auteurs ne s'appuient pas explicitement sur les concepts de M. Foucault dans leur introduction, ils repèrent toutefois comme une difficulté majeure, lorsqu'on cherche à l'étudier, le caractère

[1] On voit l'intérêt qu'un tel type d'opérations de pouvoir, s'appuyant sur la définition d'un imaginaire saturé de principes économisés, ou économicistes, et contribuant à rendre désirables les grands récits du capitalisme contemporain (et notamment ceux du capitalisme cognitif), peut représenter.

[2] Voir, par exemple, la manière dont Foucault cherche à définir une « attitude » singulière, qu'il désigne comme « un *ethos* philosophique qu'on pourrait caractériser comme critique permanente de notre être historique », in M. Foucault, « Qu'est-ce que les Lumières ? », art. cit., p. 1390. Nous adoptons, pour cette occurrence du terme et les suivantes, une seule graphie : *ethos*.

[3] F. Cusset, T. Labica, V. Rauline (dir.), *Imaginaires du néolibéralisme*, *op. cit.*

hétérogène du néolibéralisme. Cette hétérogénéité complique l'analyse, selon eux, soit parce qu'on tenterait artificiellement de la réduire, soit parce qu'on risquerait de se disperser en en suivant toutes les ramifications. Ils lui opposent donc la notion d'*imaginaires*, ou plutôt ils la proposent pour rendre compte de cette hétérogénéité – et c'est en cela qu'elle ne nous parait pas totalement satisfaisante. Elle permettrait même, selon eux, de dépasser une contradiction, en levant l'illusion intellectualiste de l'homogénéité temporelle, pratique ou conceptuelle du néolibéralisme d'une part, et en affrontant pleinement et efficacement sa diversité et son caractère multiple, de l'autre. L'objectif stratégique de la construction d'un tel imaginaire – et, rapidement, de tels imaginaires – est clair, selon les auteurs : « recouvrir la réalité des rapports de production » et fonctionner comme « outil de fluidification narrative et doctrinale généralisée – il s'agit qu'un ensemble lâche de dogmes circule, imprègne, essaime, circule[1] ». Un imaginaire, ou des imaginaires, qui fonctionneraient donc avant tout comme une idéologie. Mais la définition, en effet très « lâche », donnée par les auteurs du terme d'imaginaire, empêche, selon nous, de rendre pleinement convaincant l'ensemble formé par les articles qui composent le livre, dont le projet était pourtant de « cerner les spécificités de l'opération dite néolibérale », sans pour autant remettre en cause l'intérêt ou la pertinence de chacun d'entre eux, pris isolément. C'est bien l'unification de l'ensemble de ceux-ci sous la bannière du terme d'imaginaires que nous discutons ici, et non les articles eux-mêmes[2]. Si chaque article se révèle donc, indépendamment, passionnant, le problème consiste, selon nous, dans l'usage du terme d'imaginaires, pour tenter de rendre compte de la pluralité des opérations de pouvoir du néolibéralisme d'une part, et du lien entre (pour le dire vite) les discours, ceux qui les tiennent et les pensent, et leurs pratiques. On peut encore l'énoncer autrement : si les articles de ce livre nous paraissent tous intéressants, il ne semble pas que le terme d'imaginaire soit susceptible, à lui seul, de justifier leur rapprochement[3].

Enfin, si l'usage caractérisé qu'en font L. Paltrinieri et M. Nicoli nous parait fécond, dans la mesure où il s'ouvre à la notion d'*ethos*, et donc, à la fois, à celles de subjectivations, d'expériences et de pratiques, la définition des auteurs d'*Imaginaires du néolibéralisme*, qui

---

[1] *Ibid.*, pp. 17-18.

[2] Les auteurs précisent ainsi leur définition du terme : « Il convient de rappeler qu'"imaginaire" renvoie ici à une zone de recoupement des phénomènes sociaux et des résonances subjectives, des substrats matériels et des affects, verbalisés ou non – une zone au sein de laquelle ont lieu ces opérations indispensables au maintien de l'ordre dominant, mais aussi à son improbable renversement, que sont l'intériorisation, la subjectivation, l'association émotionnelle et l'acceptation, ou non, de l'inacceptable », *ibid*, pp. 22-23.

[3] Quel rapport, en effet, entre les textes de W. Brown, C. Laval, H. Rosa, H. Jallon ou L. Ruffel, entre la démocratie, le management, et la littérature ? Pas seulement, nous semble-t-il, la question d'un ou des imaginaires, mais plutôt celle d'une raison, ou d'une rationalité, communes. Le problème serait alors plutôt celui de l'identification de dispositifs, et de l'analyse de leur genèse, des stratégies qu'ils poursuivent et de leurs modalités de fonctionnement, que du repérage plus ou moins précisément effectué d'imaginaires.

renvoie à une zone particulière, dans laquelle se croiseraient indifféremment mécanismes sociaux, processus psychiques, affectifs ou matériels individuels, opérations de domination et leur envers, nous parait trop imprécise pour être utilisée comme telle. En revanche, leur intérêt pour le terme a le mérite indéniable de mettre l'accent sur l'articulation (qui, selon nous, pourrait être repérée et analysée plus précisément grâce aux concepts de dispositifs et de rationalité) entre les affects, les pensées, les discours, et les opérations de pouvoir, dans les processus de subjectivation. Articulation qui ouvre, dès lors, à un second type de questionnement : celui qui concerne les « intériorités » des sujets, cible privilégiée des techniques de pouvoir individualisantes (celles qui intéressent en priorité notre travail, redisons-le).

Ainsi, si l'on perçoit bien les limites de la conception d'un néolibéralisme, dont la consistance et l'équilibre ne se forgeraient qu'au travers de l'élaboration d'un imaginaire ou d'un ensemble d'imaginaires, au croisement entre représentations et discours, affects et idées, tant il y manquerait l'attention portée aux pratiques et aux conduites des sujets, ces analyses nous paraissent recéler un autre intérêt, on l'a dit : affronter la manière dont les dispositifs néolibéraux fonctionnent en profilant et en façonnant les intériorités des sujets – qu'on définira ici comme un mélange de conscience et d'inconscient, de pensée et d'affects, de rêveries et d'images, d'idées et de mots, de connaissances, de pouvoirs et de désirs. Les dispositifs du néolibéralisme s'attachent à construire cet objet, « l'intériorité », dont ils s'emparent et qu'ils occupent, et grâce auquel ils conduisent plus efficacement, et avec une économie de moyens, les conduites des sujets qu'ils gouvernent et produisent.

Qu'est-ce donc, sommairement, que cette « intériorité », prise prioritairement pour cible par les technologies de gouvernement contemporaines ? Au-delà de la vérité que le sujet doit y découvrir sur lui-même[1], et qui constitue le point d'appui pour les techniques de l'aveu et leurs multiples prolongements, l'intériorité peut être analysée selon trois types d'approche. Elle est, en effet, à la fois ce qui fonde l'entreprise continue de valorisation de soi qui structure les existences contemporaines ; la source de toute forme de vérité pour le sujet ; la substance à laquelle s'accrochent, et sur laquelle agissent, les opérations de pouvoir des dispositifs.

Elle apparait ainsi d'abord comme un recours pour le sujet contemporain et le travail qu'il est conduit à entreprendre sur lui-même : un espace de repli et d'authenticité, un recours et un mode d'élaboration ou de réélaboration de sa propre identité, tout autant qu'une source de

[1] Voir par exemple M. Foucault, *Dire vrai sur soi-même. Conférences prononcées à l'université de Toronto, 1982*, Paris, Vrin, 2017.

revenus, de productions diverses et aisément marchandisables, d'investissements constants et de valorisation continue, dans la mesure où elle est à l'origine, pour le sujet, et en lui, de sa propre créativité. Son intériorité est le cœur même du projet qu'il élabore tout au long de son existence : lui-même.

Elle légitime également une vérité qui n'est plus seulement vérité sur soi, d'un point de vue éthique, ou vérité relative, d'un point de vue épistémologique, mais à la fois expression d'une vérité absolue et fondement de celle-ci – ce qui n'est pas sans poser certains problèmes, relativement, notamment, à la construction de savoirs partagés.

Elle est enfin le matériau, ou la substance, par lesquels s'élabore la subjectivation, et sur lesquels travaillent ses techniques, en même temps qu'aboutissement sans cesse différé de cet interminable processus. En cela, cette intériorité apparait bien comme le terrain de jeu privilégié des opérations de pouvoir contemporaines. Elle est à la fois produite par les techniques de gouvernement, et travaillées continument par celles-ci[1].

Ainsi, le thème de l'intériorité permet-il bien de mettre au jour l'articulation des discours, de la pensée et de la rationalité des dispositifs du néolibéralisme, et de développer l'idée, fondamentale, répétons-le, du caractère indissociable des opérations de pouvoir, des processus de subjectivation et des effets de vérité produits par un régime discursif normatif.

L'élaboration d'intériorités néolibérales apparait à la fois comme un mode de gouvernement, une forme du contrôle des individus, un instrument pour la prédictibilité de leurs comportements, en même temps qu'une technique de subjectivation et un moyen d'informer le devenir-sujet des individus. Il serait presque tentant d'user de la métaphore de l'occupation ou de la colonisation[2] – une intériorité colonisée ou occupée par les évidences des dispositifs du néolibéralisme, leurs pensées, leurs affects et leurs discours – si celle-ci ne risquait pas de passer sous silence un aspect décisif du problème : cette intériorité, considérée sous le prisme de

---

[1] Notons, avant de, provisoirement, s'en tenir là, que l'usage du terme de normes, puis la généalogie de psychologies contemporaines utiles au développement des dispositifs du néolibéralisme, nous serviront, dans la suite de notre développement, à préciser et dépasser l'idée d'intériorité. Cf. *infra*, partie IV, chap. premier : « Une généalogie des psychologies contemporaines ». Par ailleurs, admettons que le terme même d'intériorité, et l'usage qu'on en fait ici, peut paraitre paradoxal, dans la mesure où il appartient plutôt au registre le plus ordinaire de la psychologie, et est en cela passé au crible de la critique antipsychologiste de Foucault – on peut d'ailleurs lire à ce sujet P. Gillot et D. Lorenzini (dir.), *Foucault/Wittgenstein. Subjectivité, politique, éthique*, Paris, CNRS, 2016, et notamment la première partie de l'ouvrage. Nous employons pourtant ce terme à dessein, dans la mesure où il nous parait être un point d'appui solide pour développer les problématiques qui nous intéressent : celles qui concernent la fabrication des sujets, l'élaboration de psychologies contemporaines, et les rapports que celles-ci entretiennent avec les modes de gouvernement. Pour autant, l'intériorité dont nous parlons n'a évidemment pas d'existence propre, en dehors des jeux de pouvoir et d'historicité dans lesquels elle prend place et par lesquels elle se construit. En cela, elle est en même temps produite par les technologies de gouvernement, et cible privilégiée de celles-ci.

[2] Mais il serait sans doute plus intéressant d'examiner ici les concepts de déterritorialisation et territorialisation, de Deleuze et Guattari, ce que le cadre de notre étude ne nous permet pas. Voir G. Deleuze et F. Guattari, *L'Anti-Œdipe, Capitalisme et schizophrénie 1*, Paris, Minuit, 1972/1973.

psychologies particulières, est elle-même une construction, et ne préexiste pas aux dispositifs du néolibéralisme et à ses opérations, attendant que ceux-ci s'emparent d'elle afin de lui donner une forme. Il ne s'agit pas de dire que l'intériorité des sujets n'existe pas, mais qu'elle est construite, d'abord, puis remplie, façonnée, profilée continument, ensuite, et que cette construction puis ce remplissage constituent des modes de gouvernement d'une redoutable efficacité, éminemment contemporains.

En interrogeant les notions d'imaginaire et d'intériorité, la première devant être identifiée comme l'un des éléments constitutifs de la seconde, on tourne, on le pressent, autour de la question des discours et des jeux de véridiction. En effet, les images « intérieures » se nourrissent de mots et d'affects, et le problème qui va nous intéresser est celui du fonctionnement d'un régime de véridiction et des discours qui acquièrent, dans le cadre de la dissymétrie posée par les rapports de pouvoir, une position dominante. Dès lors, comment s'élaborent des lieux communs, des réflexes de pensée, des arguments immédiatement disponibles pour les sujets ? Que sont ces jeux du vrai et du faux, au sein desquels se bâtissent les discours et les représentations qui travaillent les sujets, et permettent aux dispositifs d'un néolibéralisme, qui sans cesse menace de céder sous le poids de ses contradictions, de maintenir une forme de cohérence, qui signe son efficacité ? Les intériorités, et les imaginaires qui y prennent forme, sont donc nourris et travaillés par une langue et des discours, un véritable régime discursif, normatif et caractérisé, que l'on doit à présent interroger, dans la perspective posée par Foucault[1] : quel est le mode d'être de ces discours, comment fonctionnent-ils en introduisant dans le réel un certain type de jeux de vérité ? Quel grain, quelles formes ou quelle consistance ces discours confèrent-ils au réel dont ils parlent ? Quel mode d'être ces discours imposent-ils aux sujets qui les tiennent, et à leurs intériorités ? Et, enfin, empruntant, (et détournant en partie) un concept deleuzien : en quoi peut-on dire que ces discours se transforment en « ritournelles[2] » ?

[1] M. Foucault, *Le Gouvernement de soi et des autres*, *op. cit.*, p. 285.
[2] G. Deleuze et F. Guattari, « 11. 1837 – De la ritournelle », in *Mille Plateaux, Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris, Minuit, 1980, pp. 382-433.

b. Des « discours vrais » aux « ritournelles » du néolibéralisme

Deux auteurs, A. Vandevelde-Rougal et A. Bihr, partagent une idée commune : le néolibéralisme imposerait sa propre langue[1]. Une langue nouvelle, une « novlangue », que la première appelle managériale, tandis que l'autre l'assimile à la « rhétorique du fétichisme capitaliste ».

Brièvement, que nous disent ces auteurs ? Que la langue du néolibéralisme se construit avant tout autour des caractéristiques économiques des dispositifs contemporains, et notamment des spécificités des discours du management et de la gestion, qui gagnent des types d'énoncés qui lui sont originairement étrangers. Ce mécanisme d'économisation, d'extension de la logique économique à toutes les sphères de l'existence, étant sans doute, on l'a dit, le plus à même de caractériser de façon minimale le néolibéralisme et sa rationalité, il semblerait que le langage apparaisse ici comme un opérateur de facilitation de cette extension[2].

Plus précisément, la récurrence et la dissémination des usages lexicaux des manuels de gestion et de management dans le langage ordinaire contribuent à qualifier ces « imaginaires » et ces intériorités, que nous évoquions, à fabriquer des sujets au terme de processus rationalisés. Ces mécanismes de subjectivation modèlent les individus en formatant leurs émotions, en cherchant à réduire leurs intelligences à la production de réflexes ou d'idées convenues, en produisant un ensemble d'énoncés et d'idées prêts à l'emploi. Bref : en donnant une forme particulière au réel et au sujet qui y existe, l'observe, en parle et s'y confronte. Cette dissémination lexicale est à elle seule à la fois une technique de gouvernement et un mode de subjectivation, dans la mesure où elle matérialise la propagation d'un économicisme concurrentiel et gestionnaire à toutes les sphères des existences individuelles et collectives. Cet économicisme, et l'émergence concomitante d'un *homo œconomicus*[3] original comme support pour les opérations de pouvoir néolibérales constituent, en outre, le mode d'être conféré au réel par ces discours, et le mode d'être imposé par ceux-ci aux sujets qui les tiennent.

---

[1] A. Vandevelde-Rougale, *La Novlangue managériale*, *op. cit.*, et A. Bihr, *La Novlangue néolibérale*, *op. cit.* Au sujet de la diffusion des discours néolibéraux et managériaux, on lira également V. Rauline, « Avec et contre la novlangue managériale », in F. Cusset, T. Labica, V. Rauline (dir.), *Imaginaires du néolibéralisme*, *op. cit.*, pp. 251-270.

[2] Renvoyons ici aux analyses de Maurizio Lazzarato, prolongeant les concepts de Deleuze et Guattari, qui signalent un rapport différent entre langage et économie : « Le capital est un opérateur sémiotique et les flux de signes entrent dans le processus de valorisation du capital. Les axiomes constituent une composante des machines de production, de consommation, de circulation. L'économie est loin de n'être qu'économique. », M. Lazzarato, *Gouverner par la dette*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2014, p. 123.

[3] L'émergence et la modélisation de cet *homo œconomicus* inédit seront l'objet de la partie II de ce travail : « Subjectivations néolibérales, subjectivation contemporaine ».

L'apparition de cette novlangue impose dans le même temps un appauvrissement du langage ordinaire, en saturant celui-ci de termes issus des ouvrages de gestion, et dont l'évocation rapide ici ne prétend évidemment pas à l'exhaustivité : compétition, performance, évaluation, référentiel, script, mérite individuel, efficience, gouvernance, impacter, etc. En réduisant les possibilités d'expression de soi contenues dans le langage ordinaire, ces mécanismes de colonisation discursive amoindrissent d'autant les capacités d'action des sujets. Il faut en effet un usage réfléchi du langage pour pouvoir penser le présent, et, éventuellement, vouloir en changer certains des éléments[1].

A Vandevelde-Rougal[2] expose les procédés par lesquels la « novlangue managériale » se construit comme une langue officielle, d'abord dans le cadre professionnel, avant de déborder de ce cadre – et ce mécanisme constituerait sans doute ici, le mode d'être de ces discours eux-mêmes[3]. Elle se présente en effet comme norme elle-même, et comme vecteur de normes, en prenant la forme de la parole adéquate. Elle contribue à séparer le dicible du non-dicible, le pensable du non-pensable. Par ailleurs, elle s'affirme comme un déjà-là, et permet au sujet qui s'en empare d'apparaitre, à lui-même comme aux autres, comme une figure, ou une forme, immédiatement reconnaissables. Elle fige la formulation des expériences des sujets dans une « objectivité procédurale[4] » et techniciste qui limite les possibilités de signification pour ceux-ci. A. Vandevelde-Rougal relève également un point intéressant : l'objectif stratégique de cette mise en procédure de l'expérience par le langage est de réduire l'ambiguïté que recèle pourtant tout contact entre un sujet et le réel dont il fait l'expérience. Il s'agit donc d'empêcher ce trouble dont nous parlions, ce bougé, ce jeu, qui renvoient à la mise en doute des évidences que Foucault cherche à produire grâce à la pensée philosophique[5]. Si, comme le rappelle A. Vandevelde-Rougal, cette novlangue n'est jamais le tout de la langue, elle opère comme un

---

[1] Voir à ce sujet J. Butler, *Le Pouvoir des mots. Discours de haine et politique du performatif*, trad. C. Nordmann, Paris, Amsterdam, 2004, ou encore P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

[2] A. Vandevelde-Rougal, *La Novlangue managériale*, *op. cit.*, notamment le chapitre 3, « Une intériorisation sur les structures existantes », pp. 101-117.

[3] On peut donc considérer qu'une ontologie des discours du vrai et des faux de la rationalité gouvernementale néolibérale a été effectuée : le mode d'être conféré au réel par les discours a été repéré, sous la forme de la diffusion et de l'imposition du modèle économiciste, de l'économisation ; le mode d'être conféré aux sujets par les discours se traduit par l'émergence, puis le triomphe et les réélaborations successives, de la figure d'un *homo œconomicus* ; enfin, le mode d'être des discours eux-mêmes s'identifie comme l'infusion et la diffusion de la novlangue à l'intérieur du langage ordinaire, et à son auto-constitution en langue officielle.

[4] A. Vandevelde-Rougal, *La Novlangue managériale*, *op. cit.*, p. 107.

[5] Est-ce à dire que certaines opérations de pouvoir des dispositifs néolibéraux seraient destinées à lutter contre la pensée critique, voire à l'éteindre ? On peut légitimement le penser, et le craindre.

virus[1], et se duplique en s'appuyant sur les structures langagières, sociales et psychiques existantes.

A. Bihr, de son côté, repère dans ce « discours qui ressortit à la catégorie orwellienne de la novlangue[2] », deux procédés rhétoriques précis et systématiques, qui, selon lui, visent à « justifier les politiques néolibérales en en masquant le caractère de politique de classe », en « servant de langage commun aux différents membres de la classe dominante » tout en brouillant la compréhension des enjeux de cette politique « pour les classes dominées[3] » :

- l'inversion de sens, c'est-à-dire la substitution, au sens propre, de certains mots par le sens de leur contraire – et Bihr cite en exemple l'égalité, formelle, qui renvoient à des inégalités réelles ;
- l'oblitération du sens, qui consiste à rendre inaccessible ou impraticable le sens d'un terme – capital humain à la place de force de travail, par exemple.

Le régime discursif ainsi mis en place agit dès lors comme une machine énonciative et argumentative presque hégémonique, évidemment normative, et, en cela, à la fois subjectivante et gouvernementale (au sens de la gouvernementalité). Il produit des effets de brouillage ou de retournement sémantiques, il invente et sélectionne des concepts (qui essaiment bientôt dans la plupart des échanges et des distributions lexicales d'une économie discursive ainsi mise sous contrôle) tandis qu'il en invisibilise d'autres, il se diffuse dans le langage ordinaire comme dans celui des médias ou des ouvrages académiques, il choisit ce qui est dicible, et distingue l'intelligible de l'invraisemblable, de l'incroyable, voire de l'inarticulable. Il impose sa présence à force de répétition, construit son évidence par son caractère lancinant et obsessionnel, et tire sa légitimité des vérités qu'il énonce continument – vérités qu'il a à la fois élaborées ou façonnées, et prescrites. Dès lors, les discours et les arguments qui en émanent, inlassablement reproduits et réitérés, apparaissent comme de véritables ritournelles.

À propos de ritournelle, Deleuze et Guattari écrivent :

> I. Un enfant dans le noir, saisi par la peur, se rassure en chantonnant. Il marche, s'arrête au gré de sa chanson. Perdu, il s'abrite comme il peut, ou s'oriente tant bien que mal avec sa petite chanson. Celle-ci est comme l'esquisse d'un centre stable et calme, stabilisant et calmant, au sein même du chaos. […]
>
> II. Maintenant, au contraire, on est chez soi. Mais le chez-soi ne préexiste pas : il a fallu tracer un cercle autour du centre fragile et incertain, organiser un espace limité. […]

[1] A. Vandevelde-Rougal, *La Novlangue managériale*, *op. cit*., p. 117.
[2] A. Bihr, *La Novlangue néolibérale*, *op. cit*, p. 7.
[3] *Ibid.*, p. 9.

III. Maintenant enfin, on entrouvre le cercle, on l'ouvre, on laisse entrer quelqu'un, on appelle quelqu'un, ou bien l'on va soi-même au dehors, on s'élance. […]

Ce ne sont pas trois moments successifs dans une évolution. Ce sont trois aspects sur une seule et même chose, la Ritournelle. […] La ritournelle a les trois aspects, elle les rend simultanés, ou les mélange : tantôt, tantôt, tantôt. Tantôt, le chaos est un immense trou noir, et l'on s'efforce d'y fixer un point fragile comme centre. Tantôt l'on organise autour du point une "allure" (plutôt qu'une forme) calme et stable : le trou noir est devenu un chez-soi. Tantôt on greffe une échappée sur cette allure, hors du trou noir. […]

On a souvent souligné le rôle de la ritournelle : elle est territoriale, c'est un agencement territorial[1].

On ne se permettra pas, ici, un commentaire approfondi de ces très belles lignes de Deleuze et Guattari[2], et, pire, on s'apprête à en tordre le sens – et plutôt, dans ce cas, la direction, que l'aspect sémantique. En effet, ce que Deleuze et Guattari postulent sur un mode positif, c'est-à-dire la possibilité d'acquérir, par la rythmique et la gestuelle répétitives et rassurantes des ritournelles, des habitudes inconscientes, socialisantes, subjectivantes et territorialisantes, qui soient en même temps propres aux sujets, collectives et inédites, semble pouvoir être compris en un sens plus préoccupant, voire effrayant, qu'émancipateur, libérateur ou désirable (qui est celui que Deleuze et Guattari privilégient). Les agencements collectifs (pour utiliser un lexique propre aux auteurs) s'actualisent dans des corps en tant qu'ils sont humanisés par des ritournelles, et donc à la fois par la répétition et par l'introduction de différences dans l'itération, et, en cela, la question de la ritournelle ouvre bien à la problématique de la subjectivation, de la mue de l'individu en sujet. Suivant cette idée, selon laquelle l'individu, « enfant dans le noir », accède à l'identité et à la singularité par l'expressivité du rythme, l'apposition de « marques » ou de « signatures », voire d'un « style[3] », dans un milieu qu'il territorialise de ce fait, nous en tirons toutefois une conclusion presque inverse. En effet, il nous semble que les ritournelles des dispositifs du néolibéralisme, leurs rythmes efficaces, quoique simplistes, décourageants et parfois inquiétants, s'ils prennent bien en charge les individus dès l'enfance[4], imposent à ceux-ci des offres de subjectivités et des flux de subjectivation qui, plutôt qu'ils ne leur permet d'exprimer une forme de singularité ou d'émancipation, les condamnent à reproduire

[1] G. Deleuze et F. Guattari, *Mille Plateaux*, *op. cit.*, pp. 382-383.

[2] Le simple cadre de cette étude ne nous y autorise pas. Pour une analyse de ces pages, on peut lire A. Sauvagnargues, « Ritournelles de temps », *Chimères*, vol. 79, 2013, pp. 44-59.

[3] G. Deleuze et F. Guattari, *Mille Plateaux*, *op. cit.*, p. 391.

[4] Cf. *infra*, parties III (« Des normes éducatives néolibérales ») et IV (« Des enfants dans les dispositifs du néolibéralisme »). Cette référence à l'enfance par les auteurs de *Mille Plateaux* est la raison pour laquelle ce passage nous semblait particulièrement éclairant : dans la mesure où il fait apparaitre que la subjectivation, à la fois individuelle et collective, débute dès l'enfance, et même, devrions-nous préciser, dès la naissance.

inlassablement « des discours répertoriés comme lieux et zones de non-liberté[1] », ce qui ouvre à des questions politiques majeures[2]. Désormais, donc, pour désigner les discours de vérité dominants des dispositifs contemporains, nous parlerons de ritournelles.

Que nous apprend, en quelques mots, cette première approche des dispositifs du néolibéralisme (et, à travers eux, de notre présent), effectuée à l'aide de quelques concepts foucaldiens ? Que des configurations de pouvoir, des discours vrais, des modes de subjectivation, articulés par une rationalité commune, forment ces dispositifs, d'une part, et constituent en même temps la matérialité d'un ensemble d'expériences cohérentes, de pratiques et de conduites ordinaires, qui sont codées et informées par des mécanismes spécifiques. Nous analyserons à présent ceux-ci, commandant à la fois la production, la structure, l'organisation, l'intelligibilité et la légitimité des dispositifs, avant tout comme des normes[3].

---

[1] W. Brown, *Politiques du stigmate, Pouvoir et liberté dans la modernité avancée*, trad. C. Van Caillie, Paris, PUF. 2016, p. 3.

[2] Encore une fois, le lieu n'est pas ici de prolonger ces questionnements. Pour autant, il nous semble important de rendre explicite une interrogation majeure, formulée admirablement par W. Brown, qui, de manière silencieuse mais décisive, oriente notre travail : la question est, en effet, de savoir « dans quelle mesure les puissances antidémocratiques spécifiques de notre temps, qui fonctionnent souvent comme "politiques progressistes", ont produit des sujets dont le goût pour une liberté politique substantielle est atténué par une forme d'impuissance politique adossée au discours dominant de la liberté individuelle » (*ibid.)* – étant entendu que « le discours dominant de la liberté individuelle » est sans doute l'une des ritournelles les plus diffusées et les plus audibles des dispositifs du néolibéralisme.

[3] « Autrement dit, *les normes* et les principes de la rationalité néolibérale ne dictent pas de politique économique précise, mais établissent une façon inédite de concevoir et de se rapporter à l'État, à la société, à l'économie et au sujet, et ils inaugurent de plus une nouvelle "économisation" de sphères et d'activités jusque-là non économiques », W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 53. Nous soulignons.

Chapitre deux – La question des normes

Suggérer qu'il existe des normes néolibérales, ou des normes propres aux dispositifs contemporains, et s'interroger sur leurs caractéristiques éventuelles, nécessite préalablement une élaboration plus ample du terme même de normes ; indirectement, cette élaboration nous conduira à poursuivre notre analyse des dispositifs de la rationalité gouvernementale néolibérale et de ses mécanismes de subjectivation.

Dans un premier temps, on posera donc le problème de la définition même des normes. Pour cela, nous nous appuierons en priorité sur le travail de P. Macherey, lecteur de Foucault, tout en reprenant, à partir de Macherey, certains concepts foucaldiens (essentiellement ceux de normes, de normalisation ou de normation) qui prennent forme, dans les textes ou les cours au Collège de France, durant la décennie 1970, dans le cadre de son analytique du pouvoir. Précisons que, si nous avons choisi, dans les pages qui vont suivre, de nous référer avant tout aux réflexions de P. Macherey, c'est parce qu'il a élaboré, notamment à partir de Foucault, une pensée des normes précise et approfondie (et en outre particulièrement opérante lorsqu'on s'intéresse aux liens entre subjectivations et gouvernementalité). Il a ainsi forgé certaines notions susceptibles de mettre au jour l'activité et la matérialité même des dispositifs, des individus qui y prennent forme et de leurs pratiques : celle de « seconde nature » des sujets, et de « régime de nécessité », qualifiant une « société des normes ». Suivant les travaux de P. Macherey et de M. Foucault, on sera donc amené à analyser autant la nature que le mode de fonctionnement des normes, et leurs effets sur les subjectivations et les sujets qui s'en déduisent.

Dans un second moment, grâce à ces lectures, on tâchera d'ébaucher le repérage historique d'une rationalité normative singulière. Nous nous demanderons, dès lors, en quoi nous sommes bien, aujourd'hui, les sujets d'une « société des normes », gouvernés par une « seconde nature » produite du fait de cette appartenance.

A. Un « sujet des normes » : la notion de normes chez P. Macherey et M. Foucault

Avant de parler *des* normes, objet d'étude pour une analytique du pouvoir, tâchons de comprendre brièvement ce qu'il y aurait à dire de *la* norme, d'*une* norme qui ne serait

singularisée d'abord que dans la mesure où on pourrait la distinguer d'autres formes de régulations.

En ce sens, une norme n'est ni une règle, ni une loi. Elle opère pourtant au sein de pratiques sociales, qu'elles soient discursives ou non. Schématiquement, on peut la penser d'au moins deux manières[1]. L'une, sans doute la plus répandue, et que l'on retrouve dans certaines théories de l'éducation, ou dans certaines approches anthropologiques ou psychologiques notamment[2], conçoit la norme comme une force s'appliquant à une matière inerte, extérieure à elle et qui lui précède. L'autre, à laquelle on va s'intéresser avec M. Foucault et P. Macherey, la définit comme une puissance immanente au champ sur lequel elle s'exerce, aux pratiques qu'elle informe et aux processus qu'elle met en œuvre.

La difficulté d'une analyse des normes, considérées selon le point de vue de la seconde définition, tient au fait qu'il est malaisé de distinguer ce qui relève de la norme elle-même, d'un côté, et, de l'autre, ce qui doit être identifié comme ses opérations et ce qu'elles produisent. S'il est possible de formuler des énoncés décrivant telle ou telle norme, on devra plutôt, pour les étudier, cerner le principe régulateur qui en conduit la dynamique. La norme elle-même, dans la mesure où elle réside également dans ses effets, restera en grande partie dissimulée. Le mode d'être de la norme est ainsi de se réactualiser sans cesse comme telle, en tant qu'elle n'existe qu'à travers les pratiques qu'elle code et les processus historiques qu'elle conduit. Toutefois, si on ne considérera pas la norme comme une entité indépendante de ses opérations, une force extérieure ou une faculté possédant un statut différent de celui de ses manifestations, on ne doit pas, pour autant, la réduire à celles-ci.

Une solution pour rendre la norme visible serait, alors, de la faire apparaitre comme un principe d'intelligibilité[3]. C'est-à-dire un principe qui rendrait accessibles à la reconnaissance certaines actions ou certains discours, qui rendrait pensables ou visibles pour les sujets certaines formes ou certains phénomènes[4]. On en ferait sentir ainsi, en quelque sorte, la fonction ou l'utilité stratégiques. Encore faudrait-il l'envisager chaque fois, au-delà de sa nature de norme, comme un évènement historique – ce qu'elle est nécessairement, on l'a vu. Quoiqu'il en soit, la norme serait donc à comprendre elle-même comme une forme d'action, fonctionnant en

---

[1] C. Laval, *Foucault, Bourdieu et la question néolibérale*, Paris, La Découverte, 2018, pp. 85-86.

[2] Ce point spécifique pourrait être approfondi, mais il ne constitue pas le cœur de notre étude. Concernant les représentations anthropologiques et les présupposés psychologiques des différents courants pédagogiques, on peut se référer à Marcel Crahay, *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1999.

[3] C'est, par exemple, la solution que semble retenir J. Butler. Voir « Chapitre 2 – Régulations de genre », in J. Butler, *Défaire le genre*, trad. M. Cervulle, Paris, Amsterdam, 2012, notamment p. 59.

[4] Dans ce cadre-là, le régime discursif, dont on parlait plus haut, s'expose comme une machine normative. Cf. *supra*, première partie, chap. premier, B, 2 : « Tentative de repérage d'un régime discursif dans les dispositifs contemporains ».

partie sur le mode de l'évaluation[1]. Non pas comme un principe abstrait extérieur à l'action qu'elle régule, mais comme une action elle-même.

Pour le dire plus précisément : la norme n'est pas une cause agissante produisant un certain nombre d'effets qu'il s'agirait de repérer, mais elle opère elle-même dans ses propres effets. Si la norme ne se confond pas absolument avec ses manifestations, elle ne peut en être pleinement séparée. Commentant P. Macherey, J. Butler invite à considérer la matérialité de la norme. Elle écrit : « La norme confère activement de la réalité ; en fait, ce n'est qu'en vertu de son pouvoir répété de conférer de la réalité qu'elle est constituée en tant que norme[2]. »

Cette matérialité de la norme, ou des normes, identifiée par Macherey, va justement nous permettre de rabattre plus clairement la question des normes[3] sur celle du sujet – puisque c'est celle, au premier titre, qui nous intéresse. À la fin de l'avant-propos à son *Sujet des normes*, le philosophe a cette (jolie) formule :

---

[1] On serait tenté de renvoyer ici aux thèmes de la valeur et de l'évaluation, tels que les conçoit Nietzsche – dont on peut mesurer, à nouveau, à quel point sa pensée a compté dans le développement du parcours philosophique de Foucault (Voir, entre autres, les références explicites, dans « Nietzsche, la généalogie, l'histoire », in M. Foucault, *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. I, pp. 1004-1024, ou « Nietzsche, Freud, Marx », *ibid.*, pp. 592-607). Ce qui peut intéresser, chez Nietzsche, une réflexion sur la norme, telle que l'expose en particulier Foucault, mais aussi P. Macherey, c'est donc que celle-ci peut agir comme un principe d'évaluation – c'est-à-dire par jeu de différenciation, d'écarts, de rapports à la moyenne. Les valeurs et l'évaluation sont des concepts importants pour Nietzsche, notamment rapportés à l'un des points fondamentaux de sa pensée : le refus d'un partage entre le plan théorique et le plan pratique. Les valeurs sont pour lui des croyances intériorisées, qui traduisent les préférences d'un type de vivant, et la manière dont celui-ci hiérarchise la réalité – toujours à tort – en établissant des préférences, des priorités. C'est ce travail de partage entre le nécessaire et le nuisible que Nietzsche nomme l'évaluation. Par ailleurs, les valeurs sont des interprétations, et ne peuvent être comprises en termes de vérité et de fausseté – qu'on pense ici aux jeux du vrai et du faux chez Foucault, qui sont distincts d'une histoire des connaissances, mais permettent de s'interroger sur la manière dont certains discours fonctionnent comme discours de vérité. Comprendre ces valeurs ne conduit pas à s'interroger sur leur nature, mais à relever leur position dans une culture particulière – en termes foucaldiens, on serait tenté de dire : à relever leur caractère d'évènement historique. Ce sont d'ailleurs ces valeurs, constituées de manière plus consistante en interprétations, qui finissent par former des systèmes de croyance, des doctrines – qui ne doivent pas, dès lors, être pensés non plus en termes de vérité ou d'erreur. Une fois le critère ancien de la vérité récusé, Nietzsche va donner un sens second au terme de valeur : celui d'un mode de partage entre ce qui est bénéfique ou nuisible pour la vie, le critère de partage étant la puissance, c'est-à-dire à la fois le degré de puissance exprimé par une valeur, et la puissance que cette valeur conférera au type de vivant qui l'incorpore.
Au-delà des différences, on remarque que les thèmes nietzschéens de la valeur et de l'évaluation, réapparaissent, transformés, chez Foucault, puis P. Macherey, dans le cadre de leur réflexion sur la norme : la valeur pour l'un, comme la norme, pour les autres, y sont conçues comme des modes de régulation ou d'organisation du réel, modes conduits par un principe d'immanence, et qui, dans chaque cas, prennent la forme d'une puissance. Par ailleurs, il faut, pour penser ces concepts, accorder une importance considérable à la vie dans ce qu'elle a de plus matériel, ce qui conduit à dépasser des questionnements qui s'apprécieraient uniquement en termes de vérité et de fausseté. Pour étayer ces quelques éléments de réflexion, on peut se référer à P. Wotling, *La Philosophie de l'esprit libre, Introduction à Nietzsche*, Paris, Flammarion, 2008, notamment le chapitre 6, « Philosophie et valeurs », ou encore à l'excellent ouvrage de M. Dixsaut, *Nietzsche, Par-delà les antinomies*, Paris, Vrin, 2012.

[2] J. Butler, *Défaire le genre*, *op. cit.*, p. 69.

[3] Notons que le passage du singulier au pluriel, de *la* norme *aux* normes, manifestera, dans notre analyse, celui d'une première évocation – rapide – de la norme, sous l'angle de son mode d'être et de son principe de fonctionnement, à celle – plus approfondie – de normes considérées sous l'angle de leur matérialité historique, travaillant aux processus de subjectivation.

Ma seule ambition est d'être parvenu, dans ce livre, à soulever un certain nombre de problèmes, dans l'espoir que ceux-ci puissent être repris par d'autres, en étant éventuellement reformulés dans le cadre d'autres problématiques que celles de la norme, que j'ai adoptée ici non parce que je la considère comme intangible, mais parce que je n'en ai pas trouvé de meilleure[1].

Courons le risque, en se référant à lui, de décevoir immédiatement son attente : sans doute abordera-t-on bien les problèmes dont il traite lorsque, dans un premier temps, nous discuterons le concept de normes en nous référant précisément à son étude, mais on ne les reformulera pas, à proprement parler, dans le cadre d'une problématique différente de celle des normes[2]. Au contraire, même, nous considèrerons que les dispositifs du néolibéralisme fonctionnent selon une rationalité essentiellement normative, et, en cela, nous poserons bientôt les problèmes qui concernent la fabrique d'un sujet contemporain, ceux de l'élaboration de psychologies spécifiques et des principes éducatifs qui s'y attachent, en ne perdant pas de vue que ceux-ci se manifestent, s'expriment et s'imposent avant tout sous la forme de normes.

Dressons le constat suivant : la gouvernementalité contemporaine tire son efficacité et sa cohérence de ce qu'elle cherche, et parvient en partie, à produire le sujet qui est nécessaire à son fonctionnement et son renforcement permanent. La question fondamentale restant de savoir comment elle s'y prend.

Ce sujet, acceptons de le concevoir, d'emblée, comme s'il était littéralement le « sujet des normes » qu'étudie P. Macherey. Celui-ci l'expose synthétiquement de la manière suivante[3] : le sujet des normes se construit *pour* et *par* des normes, *dans* et *sous* des normes. Quelles conséquences doit-on immédiatement tirer de cette profusion de prépositions ?

---

[1] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, Paris, Amsterdam, 2014, p. 7. Parmi ces « autres », dont P. Macherey espère qu'ils sauront reprendre ces questions, rappelons que G. Le Blanc dédiait déjà ses *Maladies de l'homme normal* au philosophe. Du même G. Le Blanc, poursuivant ses réflexions, on lira également *L'Invisibilité sociale*, Paris, PUF, 2009, qui se situe à l'intersection entre philosophie politique et philosophie sociale, et prend pour objet d'analyse les vies ordinaires, montrant en cela comment les normes peuvent légitimer ou non certaines existences, les confirmer ou les infirmer, les exposer ou les invisibiliser, les sélectionner ou les reléguer. Nous ferons référence à plusieurs reprises aux mécanismes d'invisibilisation conduit par les normes, qui sont au cœur du texte de G. Le Blanc.

[2] Les problèmes auxquels P. Macherey se confronte sont, dans ce livre : la rationalisation dans les processus de subjectivation, la thèse althussérienne de l'interpellation du sujet, la dimension virtuelle de l'activité des normes et les capacités productives du sujet, ou encore le rapport entre normes et idéologies.

[3] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit.* – voir plus spécifiquement à ce sujet l'introduction « Le sujet et les normes ». Y est également exprimée la manière dont le sujet des normes ne devient sujet que dans le cadre d'une situation relationnelle, à la fois à d'autres sujets que lui et aux objets du monde, le contexte relationnel duquel il émerge rendant son rapport à lui-même nécessairement opaque, instable, difficilement maitrisable. Une conception qui entre, par ailleurs, en complète contradiction avec le modèle subjectif proposé par les psychologies contemporaines, notamment celui de la « psychologie positive », comme on le verra dans le premier chapitre de la quatrième partie de cette étude : « Une généalogie des psychologies contemporaines ».

D'abord, et ce premier point rejoint évidemment les critiques que Foucault adresse régulièrement aux « philosophies du sujet[1] », celui-ci n'est ni anhistorique, ni naturel. Il n'est pas, deuxième point, un « déjà-là », une matière inerte que viendrait modeler, de l'extérieur, un ensemble de règles, d'actions ou de procédures. Enfin, et ceci est à comprendre comme une conséquence des deux premiers points, il ne s'appuie pas non plus sur un rapport inné qu'il entretiendrait à lui-même et à son environnement, et par lequel il pourrait se faire reconnaitre comme un « soi » déjà constitué. Ces remarques ont comme conséquence que le sujet se fabrique, c'est-à-dire que, dans le même temps où il contribue à la fabrication de ce « soi » qu'il devient sans cesse, il est fabriqué. Dans le même temps, et, devrait-on ajouter : suivant le(s) même(s) mouvement(s).

En utilisant des formules plus évidemment propres à Foucault, qui peuvent ici se révéler éclairantes, soulignons que l'individu ne devient sujet, ne se subjective, qu'à travers un processus historique, qui peut être analysé de deux manières, nécessairement liées. Ce processus comprend d'abord une part d'objectivation, versant objectivant de l'assujettissement, dans lequel le sujet est soumis à l'autre, soumission qui se donne à voir sous des formes multiples, mais dans lesquelles on repère principalement des mécanismes de contrôle et de dépendance. Il contient ensuite une part de rapport à soi, qui relève d'une autre forme d'assujettissement – l'attachement du sujet à sa propre identité, par la conscience ou la connaissance – mais également de pratiques de soi, qui peuvent permettre à ce « soi » de se constituer en sujet de sa propre existence, et en cela, de se dégager en partie des procédures d'objectivation qui lui donnent forme[2].

Si, comme on peut le penser, les opérations de pouvoir des dispositifs du néolibéralisme, et notamment dans ce qu'elles révèlent de leurs modes de subjectivation, sont essentiellement normatives, cela revient-il à dire qu'il existe des normes proprement néolibérales ? Le risque encouru, en utilisant une telle formule, ne serait-il pas de reconduire la définition des normes à celles de quasi-substances, possédant une fonction fixe, dont il s'agirait de déterminer ce qu'elles représentent à tel ou tel moment de l'histoire ? Au contraire, ne doit-on pas préférer porter une attention particulière aux contextes pratiques qui permettent de définir certains codes

[1] Sa pensée est en effet une critique en acte d'une conception d'un sujet anhistorique, qui irait de Descartes à la phénoménologie, relevant d'une conscience solipsiste, auto-constitué et se déterminant librement suivant sa volonté propre – modèle qui nous semble avoir largement survécu à la critique de Foucault, et qui est toujours, en partie, celui des dispositifs contemporains. Par ailleurs, on peut se référer au texte d'une conférence du philosophe où il explique à ce propos : « J'ai essayé de sortir de la philosophie du sujet en faisant la généalogie du sujet moderne, que j'aborde comme une réalité historique et culturelle ; c'est-à-dire comme quelque chose susceptible de se transformer, ce qui, bien entendu, est important du point de vue politique », M. Foucault, « Sexualité et solitude », in M. Foucault, *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, p. 98.

[2] Pour des éléments plus précis à ce sujet, voir particulièrement M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art. cit.

normatifs et leurs articulations entre eux, l'ensemble formant une rationalité gouvernementale spécifique ? Notre préférence va, on s'en doute, à la seconde solution. Elle nous permettra, dans la suite de notre étude, de problématiser ou d'évènementialiser la question des normes, en analysant celles-ci en tenant compte de leurs liens au cadre historique spécifique de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme. Car, en effet, si le terme de normes demeure, à première vue, d'apparence ordinaire et banale, il représente pourtant un outil conceptuel très précieux, capable de nous aider à rendre compte de manière précise des modes de fonctionnement des dispositifs du néolibéralisme, et notamment de leurs opérations de pouvoir et de la « puissance[1] » de celles-ci.

P. Macherey précise, en effet, qu'il préfère parler de la puissance des normes plutôt que de leur pouvoir, et cette distinction n'a rien d'anodin : elle lui permet de rappeler que

> la dynamique de la puissance est immanente, en ce sens qu'elle présuppose une complète identité et simultanéité de la cause à ses effets, qui sont alors dans un rapport de détermination réciproque ; alors que la référence à un pouvoir implique une transcendance, réalisée par le moyen d'une antériorité de la cause par rapport à l'effet […][2].

L'identité et la simultanéité des opérations de pouvoir normatives sont décisives, et on ne doit pas perdre de vue qu'elles tirent une partie de leur efficacité de cette concomitance : celle-ci rend à la fois difficile le repérage du fonctionnement de ces normes, en particulier pour ceux qui contribuent à leur diffusion, dans la mesure où son caractère immanent empêche de distinguer entre le ou les phénomènes qui produisent ces normes, le ou les phénomènes qu'elles produisent, et les sujets ou les objets, discursifs ou non-discursifs, auxquels elles s'accrochent pour se produire. Disons-le autrement : la norme travaille les sujets autant qu'ils la travaillent en l'activant et en la disséminant, à la fois dans le cadre de leurs pratiques ou de leurs conduites, et des institutions qui structurent celles-ci. Ou encore : « La force des normes doit ainsi s'entendre comme cette efficacité immanente de leur action qui produit les conditions de sa propre réalisation[3]. » L'immanence de la puissance qui les caractérise rend difficile, mais pas impossible, leur repérage, et c'est justement tout le talent de P. Macherey de nous aider à y voir plus clair.

---

[1] P. Macherey, *De Canguilhem à Foucault, la force des normes,* Paris, La Fabrique, 2009 – voir pp. 9-12 pour la différence entre « pouvoir » des normes et « puissance » des normes.
[2] *Ibid.*, p. 9.
[3] P. Sabot, « De Foucault à Macherey, penser les normes », *Methodos* [En ligne], 16 | 2016, mis en ligne le 29 février 2016, consulté le 22/07/2019.

Les normes, donc, n'activent pas un pouvoir, fondé en soi-même, en dehors de la matière à laquelle il s'applique, et qui viendrait travailler cette matière de l'extérieur, pour lui imposer formes et règles[1]. C'est en cela qu'elles sont nécessairement des processus historiques, on l'a vu. C'est la puissance des normes, selon Macherey, qui instaure une dynamique leur permettant de se produire elles-mêmes, et de se définir continument dans le cadre de leur action, à travers les opérations qu'elles déterminent et les contenus qu'elles régulent. Cette attention portée au fonctionnement des normes est ce qui intéresse justement Macherey chez Foucault – et Canguilhem, ici[2].

À ce stade, un retour vers la pensée de Foucault (avant de prolonger notre réflexion à partir de Macherey) s'impose, afin de tâcher de comprendre plus précisément ce que lui-même dit des normes, de leur mode de fonctionnement, d'une part, et du contexte historique qui les voit émerger, de l'autre – les deux, évidemment, étant liés[3]. Foucault, en effet, insiste notamment sur le caractère décisif de l'action des normes, en tant qu'opérations de pouvoir, dans les processus de subjectivation et la fabrique des sujets[4].

La nouvelle analytique du pouvoir proposée par Foucault, que nous avons déjà évoquée, repère l'émergence, au tournant des XVIIIème et XIXème siècles, de deux configurations de

---

[1] Les normes ne constituent pas, en effet, un pouvoir-substance, doit-on le préciser, et leur mécanique s'intègre parfaitement à celle des jeux de pouvoir tels que Foucault les définit.

[2] « Ni pour Canguilhem, ni pour Foucault, les normes ne se présentent comme des règles formelles s'appliquant de l'extérieur à des contenus élaborés indépendamment d'elles, mais elles définissent leur allure et exercent leur puissance à même les processus au cours desquels leur matière ou objet se constitue peu à peu et prend forme , d'une manière qui dissout l'alternative traditionnelle du spontané et de l'artificiel : restent alors à appréhender la nature et les modalités de ces processus dans lesquels histoire naturelle et histoire sociale interfèrent d'une manière qui défie les représentations traditionnelles de la causalité, celles en particulier qui renvoient au modèle d'un déterminisme mécanique », P. Macherey, *De Canguilhem à Foucault, la force des normes, op. cit.*, pp. 10-11. Profitons de cette note pour rappeler tout ce que Foucault doit à Canguilhem, héritage qui se lit en particulier dans ses réflexions sur les normes, et plus généralement dans tout le développement de sa pensée politique.

[3] Pour une analyse beaucoup plus précise et détaillée des normes et de leur importance dans la pensée de Foucault, voir en particulier S. Legrand, *Les Normes chez Foucault*, Paris, PUF, 2007. S. Legrand y distingue notamment entre normes, normation, normativité et normalisation. Il reproche également à certains commentateurs de considérer les normes chez Foucault comme « une entité *sui generis* », « un quasi transcendental », ou une faculté d'agir par elles-mêmes sur les conduites des sujets, capables de faire en sorte que les gens se conduisent précisément comme elles leur signifient qu'ils doivent se conduire. Or, selon S. Legrand, ce qui permet aux opérations de pouvoir de fonctionner est « le codage des conduites selon les différentes polarités de l'opposition normal-anormal qui permet d'agir sur ces conduites de manières variées, et changeantes selon les enjeux momentanés des luttes » (p. 12). Les analyses, particulièrement exigeantes et détaillées de S. Legrand, qui prennent appui en partie sur celles de Derrida, ont le grand mérite de rappeler la manière dont la pensée de Foucault travaille en permanence à configurer des interactions pratiques et des enjeux politiques. Enfin, l'un des principaux intérêts de l'étude de S. Legrand est de mettre au jour le pouvoir de normalisation qu'évoque Foucault en tant qu'espace stratégique aux configurations variables, jeu mobile de surdétermination, travaillé par les notions d'écarts, de différences, d'équilibre et d'instabilité. Une description énergétique codée stratégiquement, qui renvoie en partie les configurations des rapports de pouvoir foucaldien à une économie du jeu.

[4] Pour les développements qui suivent, nous nous inspirons des analyses de J. Revel, in *Foucault, une pensée du discontinu, op. cit.*, « chap. VI – Une nouvelle analytique du pouvoir », pp. 193-220.

pouvoir : la *disciplinarisation* des corps individuels, d'abord, et leur *gestion* collective et massifiée, ensuite. Si une « physique du pouvoir », que Foucault nomme ailleurs *anatomopolitique* ou *orthopédie sociale*, correspond à l'étude des stratégies et des pratiques par lesquelles le pouvoir façonne chaque individu, dans une série d'institutions – école, usine, caserne, asile, par exemple –, la *biopolitique* se consacre à la gestion politique de la vie. L'analyse est donc double : individuelle, à travers les disciplines, et collective, à travers le contrôle des populations, nouvel objet d'étude[1]. Ce second mode de fonctionnement du pouvoir redouble donc la disciplinarisation des corps individuels, en fonction de leur utilité sociale et productive, d'un contrôle des populations, c'est-à-dire d'une surveillance massifiée fondée sur la fixation d'une règle naturelle commune, à partir de laquelle on distingue les déviances, ou pathologies, sociales, des comportements attendus et acceptables. C'est justement ces règles que Foucault appelle les normes, et qui se réfèrent à la fois aux disciplines et au contrôle. Elles correspondent au remplacement du modèle juridique de la loi par celui, médical, d'un biopouvoir, pouvoir sur la vie. Il ne s'agit pas, avec les normes, de raisonner en termes de licite et d'illicite, mais de fixer deux pôles, le normal et l'anormal, entre lesquels circulent un certain nombre de codes. La conséquence est qu'on ne cherche plus à corriger les individus en les punissant, mais en les transformant, ce qui modifie l'économie générale des opérations de pouvoir. L'objectif stratégique des normes est donc redoublé par son mode de fonctionnement : fabriquer (c'est-à-dire qualifier et/ou transformer) des individus en les gouvernant[2].

---

[1] Foucault nomme « populations » les macro-ensembles construits par l'action des biopouvoirs. Chaque population est élaborée autour d'un trait présenté comme naturel – l'âge, le genre, etc.– qui constitue l'élément commun à toutes les personnes ainsi organisées en séries. Cet élément commun produit une identité. Par cette opération de désignation par identification, on assigne aux individus mis en série une identité particulière, les privant en même temps des mots pour la dire. Un ensemble de personnes est donc objectivé par identification à une population, par des procédures hétérogènes, à la fois discursives et non-discursives, propres au fonctionnement d'un dispositif particulier et dans le cadre de circonstances historiques spécifiques. On leur attribue des caractéristiques, et on leur applique, grâce à ces processus, un type de gouvernement simplifié, économique, dans le sens où on a dit préalablement de ce groupe ce qu'il est, ce qui revient à parler à sa place, à le qualifier, à réduire les traits des membres qui le composent, et en cela à conditionner à la fois ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce qu'ils sont. Le contrôle des groupes constitués en populations est ainsi rendu plus aisé. Dans le même temps, des savoirs et des pratiques, qui sont autant d'opérations de pouvoir, se structurent à travers ces effets de massification.

[2] Dès 1976, Foucault commente ainsi les transformations en cours, selon lui : « Nous sommes en train de passer d'une société où le pouvoir de la loi est en train non pas de régresser, mais de s'intégrer à un pouvoir beaucoup plus général : en gros, celui de la norme. […] Cela est caractéristique d'une société qui est en train de cesser d'être une société juridique articulée essentiellement sur la loi. Nous devenons une société essentiellement articulée sur la norme.

Ce qui implique un système de surveillance, de contrôle tout autre. Une visibilité incessante, une classification permanente des individus, une hiérarchisation, une qualification, l'établissement de limites, une mise en diagnostic. La norme devient le critère de partage des individus », M. Foucault, « L'extension sociale de la norme », in *Dits et écrits*, *op. cit.*, t. II, p. 75. Pour autant, il sera amené à préciser, voire à amender ces propos, dans les années suivantes, dans ses Cours au Collège de France de 1977-1978, et 1978-1979.

Pour autant, si on se réfère à certains passages de *Sécurité, territoire, population*[1], il existe en réalité deux modes de mise en œuvre des normes – ou de ce qu'il nomme par ailleurs « la société de normalisation ». Il appelle d'abord « normation » ou « normalisation disciplinaire[2] » un processus qui agit à partir d'un modèle, la normalisation elle-même consistant dans ce cas dans les opérations de mise en conformité des gens, des gestes et des actes à ce modèle. Il s'agit donc bien, dans le cadre des opérations de la normalisation activée par les disciplines, d'une norme séparée de la matière sur laquelle elle intervient, et qui agit à partir d'une entité extérieure : ce fameux modèle dont parle Foucault. En revanche, ce qu'il décrit comme le processus de « normalisation » lui-même, même ici rapporté aux disciplines, demeure un ensemble de mécanismes fonctionnant comme immanence.

Le second mode est celui de « la normalisation biopolitique », que Foucault désigne le plus souvent simplement sous le nom de « normalisation », et qui fonctionne selon le schéma inverse de celui des disciplines. Ici, en effet, on ne part pas d'une norme pour distinguer le normal de l'anormal, mais

> on va avoir un repérage des différentes courbes de normalité, et l'opération de normalisation va consister à faire jouer les unes par rapport aux autres ces différentes distributions de normalité […]. La norme est un jeu à l'intérieur des normalités différentielles. C'est le normal qui est premier et c'est la norme qui s'en déduit, ou c'est à partir de cette étude des normalités que la norme se fixe et joue son rôle opératoire[3].

Qu'on parle de normation ou de normalisation, pour Foucault, il s'agit bien de penser, à travers le concept de normes, les interactions entre un sujet, son environnement, un moment historique, et la rationalité qui définit ces articulations. Et celles-ci sont toujours productives : elles produisent du et des sujets, mais aussi ces milieux ou ces espaces qu'ils habitent.

Les normes, technologies de pouvoir, produisent donc des individus en sujets, les *assujettissent* en un sens foucaldien. On tient avec les normes le principe d'organisation et d'intelligibilité de la fabrique des sujets contemporains. Ceux-ci possèdent certains traits, utilisent et réagissent à certaines formes de langage et à certains discours, agissent selon certains types de conduites, qui s'inscrivent dans certains jeux de pouvoir, on le sait – et nous reviendrons sur ces traits, ces discours, ces conduites dans la suite de notre développement. Ils se reconnaissent, se pensent ou se voient à partir de certains concepts, établissent certains types de rapports à la vérité, et tissent ainsi cette toile par et dans laquelle ils se fabriquent et existent

[1] M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, *op. cit.*, notamment pp. 57-81.
[2] *Ibid.*, pp. 58-59.
[3] *Ibid.*, p. 65.

comme sujets contemporains, c'est-à-dire dont les caractéristiques sont historiquement situées – toile à l'emprise de laquelle il leur est impossible d'échapper complètement. Les normes construisent des régularités et des évidences, elles modélisent et elles façonnent : des discours, des pensées, des imaginaires, des comportements. Elles fonctionnent comme un principe d'intelligibilité qui permet au sujet à la fois de se reconnaitre et de se comprendre, et de reconnaitre et de comprendre le monde et les autres sujets[1].

Si on en revient à P. Macherey, et aux analyses qui ouvrent *le Sujet des normes* (et qualifient notre présent de « société des normes »), on voit comment les mécanismes de la normalisation fonctionnent toujours comme puissance de subjectivation, et comment, réciproquement, cette puissance produit *du* et *des* sujets[2], par les opérations de codage des conduites qu'elle mène :

---

[1] Pour reprendre schématiquement, et prolonger, notre hypothèse initiale, celle du jeu que constituent les dispositifs contemporains, on pourrait affirmer que, dans le cadre d'une rationalité normative, nous serions, nous (ces sujets que nous sommes), les joueurs ; le jeu auquel nous participerions prendrait la forme, encore vague, des dispositifs du néolibéralisme ; tandis que l'évènement historique qu'exprimerait l'articulation des uns aux autres serait notre terrain de jeu. Dès lors, les normes configureraient et réguleraient la manière dont les joueurs s'engagent dans le jeu et y participent, et contribueraient, en cela, à façonner les joueurs que nous ne cesserions jamais de devenir.

[2] Le fait que les sujets soient historiquement situés et façonnés par des normes ne signifie pas qu'il existe un conditionnement total et automatique de ceux-ci par des structures sociales, éducatives ou idéologiques. Il existe toujours une offre étendue de subjectivités, que les sujets adoptent plus ou moins, grâce à un ensemble de pratiques de soi. Toutefois, ces offres se réfèrent à une matrice dominante, une figure valorisée, qui s'impose à toutes les formes de subjectivation – pour notre époque, celle d'un *homo œconomicus* rénovée sur laquelle nous reviendrons longuement. Précisons ici, pour le moment, qu'on parlera *du* sujet pour évoquer la substance qui constitue le *soi* produit par les processus de subjectivation, sur laquelle et avec laquelle travaillent les pratiques de soi, tandis que *les sujets* renverront aux formes, à la fois psychiques et somatiques, que les subjectivités identifient comme étant *elles-mêmes*, à savoir l'aboutissement, temporaire, et toujours en voie de réélaboration, des processus de subjectivation. Sans doute la première dénomination renvoie-t-elle plutôt à la subjectité, et la seconde à la subjectivité – même s'il s'agirait alors d'une subjectivité en partie matérielle, et ne relevant pas uniquement de la sphère psychique ou mentale. Pour ces questions, et toutes celles relatives à une archéologie du sujet, on se référera à l'œuvre indispensable d'A. de Libera, notamment *Archéologie du sujet. Tome 1, naissance du sujet*, Paris, Vrin, 2007, *Archéologie du sujet. Tome 2, la quête de l'identité*, Paris, Vrin, 2010, ou encore *L'Invention du sujet moderne. Cours du Collège de France 2013-2014*, Paris, Vrin, 2015.
On peut également renvoyer à l'article « sujet » in B. Cassin (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Le Seuil/Le Robert, 2004 – l'article a été rédigé par B. Cassin, A. de Libera et É. Balibar. Celui-ci reprend en effet les trois principaux aspects combinés, et jamais entièrement séparables, inclus dans la notion de « sujet » français : la subjectité, la subjectivité et la sujétion. La subjectité condense le sujet logique, « ce dont » les prédicats sont dits, et le sujet physique, « ce dans quoi » sont les accidents. La subjectivité fait du sujet l'antonyme d'objet. Elle renvoie à la sphère du psychique et du mental. La sujétion relève quant à elle de la dépendance, de l'assujettissement ou de la domination. Si ces catégories ne structurent pas explicitement les arguments foucaldiens, leur mise au jour permet de comprendre ce qui relie les notions de sujet chez ses différents penseurs, et ainsi de pouvoir les comparer, car la traduction de l'un à l'autre est ainsi rendue possible. Dans cet article, les auteurs s'arrêtent rapidement sur la conception foucaldienne du sujet. Celui-ci y est présenté comme produit par l'ensemble des dispositifs d'assujettissement ou de subjectivation qui agissent objectivement sur la subjectivité, ou sur sa capacité de résistance, afin de la retourner contre lui. Ce fonctionnement correspond à une différentielle de puissance. Une subjectivité ainsi envisagée débouche à la fois sur une politique – il s'agit pour le sujet de se déprendre de certaines disciplines et de certains types de rapport à soi – et sur une éthique – qui consiste à inventer des « pratiques de la liberté », de « nouveaux rapports de pouvoir », des modes d'ascèse, plutôt de conscience de soi.

Par société de normes, il faut donc entendre l'ensemble des conditions sous lesquelles tous les aspects de l'existence, qu'ils soient privés ou publics, individuels ou collectifs, sont exposés à la surveillance, au contrôle, à l'emprise de normes qui, en mettant en œuvre des codes appropriés, ont pour programme de les unifier et d'en réguler les manifestations, en leur conférant artificiellement une stabilité, en les « rationalisant »[1].

Ce que Macherey décrit des mécanismes de fonctionnement de la « société des normes » s'apparente à ce que Foucault dit des mécanismes de contrôle, et que nous rappelions plus haut, et à l'attention que celui-ci porte au caractère double de toute opération de pouvoir : à la fois individualisante et totalisante[2]. Macherey insiste sur la manière dont les normes opèrent en liant, en construisant une cohérence et un équilibre dynamiques, qui se nourrissent justement des régulations à l'intérieur des rapports de pouvoir auxquels elles donnent forme.

Mais, dans le cadre ainsi posé, par quelles modalités précises ces normes s'exercent-elles ? Ou encore : par quelles procédures, minutieuses et complexes, se rattachent-elles aux processus de subjectivation et à la fabrication des sujets ? L'enjeu d'un tel problème pourrait être le suivant : nous offrir une opportunité tactique d'effectuer une « ontologie critique de nous-mêmes[3] ». Et pour cela, rendre visibles, à nos propres yeux, la manière dont ces normes

---

[1] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit.*, p. 10.

[2] « Sans doute l'objectif principal aujourd'hui n'est-il pas de découvrir mais de refuser ce que nous sommes. Il nous faut imaginer et construire ce que nous pourrions être pour nous débarrasser de cette sorte de "double contrainte" politique que sont l'individualisation et la totalisation simultanées des structures du pouvoir moderne », M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art. cit., p. 1051.

[3] Revenons sur cette notion, déjà évoquée, et efforçons-nous de déplier ses enjeux politiques. Foucault désigne donc indifféremment par « ontologie critique de nous-mêmes » ou « de notre présent » ou de « l'actualité » une véritable position politique qui suppose une confrontation à l'immanence. Il s'agit à travers elle de prolonger les enquêtes historiques de l'archéologie et de la généalogie, évidemment nécessaires à la dénaturalisation des conditions d'intelligibilité du présent, par une confrontation plus directe à cette même réalité à travers des pratiques, des actes, des expériences, chargés de pénétrer les points où le changement se révèle possible. Dans la définition de l'ontologie critique du présent par Foucault, il faut déceler des enjeux stratégiques et des préoccupations tactiques. Il présente en effet les expérimentations locales, rendues possibles par le travail d'ontologie critique du présent, comme capables de se rendre victorieuses, tandis que les modalités de transformations globalisantes, de type révolutionnaire, échouent nécessairement dans leur entreprise, et en cela contribuent à reconduire l'ordre des rapports de pouvoir existant. Foucault semble ici jouer des pratiques locales contre une organisation plus large, l'individu contre le groupe ou la classe, ou encore la partialité d'une tactique victorieuse contre la radicalité d'une stratégie qui promet ce qu'elle ne peut tenir. En réalité, il parait reprocher à ces types d'approche, très puissants dans le champ intellectuel au moment où il écrit, ce qui est beaucoup moins le cas aujourd'hui – communistes, ou marxistes, en particulier – non pas tellement la visée modificatrice ou émancipatrice qu'ils se donnent, et que Foucault pourrait partager, mais leur désinvestissement du champ d'une réflexion historique ouverte sur l'actualité. Il s'agit, selon Foucault, dans les visions qu'il condamne, de promouvoir des représentations qui ont le tort de ne pas prendre appui sur la situation existante, c'est-à-dire les relations de pouvoir et les conditions d'intelligibilité de celles-ci, et qui échouent pour cela nécessairement quant à la finalité visée. Le danger que font peser ces types d'approche serait donc lié au refus de la confrontation avec l'actualité et à un désengagement du rapport au présent, ramenant toute proposition conçue selon ces dispositions à un à-côté, ou un au-delà du réel tel qu'il est rendu possible et peut être saisi. À l'opposé de ces postures qu'il juge inefficaces et contre-productives, Foucault parle ainsi de « l'ontologie critique de nous-mêmes » : « Je caractériserai donc l'*ethos* philosophique propre à l'ontologie critique de nous-mêmes comme une épreuve historico-pratique des limites que nous pouvons franchir, et donc comme travail de nous-mêmes sur nous-mêmes en tant qu'êtres libres », M. Foucault, « Qu'est-ce-que les Lumières ? », art. cit., p. 1394. Où l'on voit que, pas

nous travaillent, nous profilent et nous qualifient, et les objectifs stratégiques et historiquement définis qui les configurent.

Pour mener à bien cette entreprise, nous devons continuer de cerner ce « sujet des normes » qu'analyse P. Macherey. Il n'est pas, on l'a dit, un sujet anhistorique, auto-constitué, entièrement maître de sa conscience et de ses actions ; encore moins un sujet préexistant, auquel des normes ne pourraient que s'appliquer, avec plus ou moins d'efficacité. En quoi, dès lors, ne peut-il être considéré, que comme un sujet produit, fabriqué, constitué par l'action des normes ?

Cette action doit être « profilée », calibrée pour « produire du sujet, et du sujet de telle ou telle sorte, déterminée et qualifiée», nous dit Macherey. Elle n'est pas une « action sur », mais une « action dans », « immanente à son domaine d'intervention : ce dernier ne lui préexiste pas, mais constitue le tout premier résultat de son action, qui, de ce point de vue s'effectue, non sous la contrainte, mais en douceur, insensiblement, en donnant lieu, en ouvrant un espace »[1] au sujet. Celui-ci est toujours appelé[2], dès avant sa naissance, destiné à devenir, au terme d'un processus de formation et d'éducation, véritable phénomène d'acculturation-culturation – évoquant en partie les dynamiques de déterritorialisation/territorialisation de Deleuze et Guattari –, *un* sujet ou *du* sujet, c'est-à-dire à occuper une position de sujet, en étant inscrit, reconnu comme relevant du genre « sujet ». Les normes doivent donc être « constituées, profilées, définies à même le processus » par lequel elles agissent, tout en produisant « la cible de leur intervention[3] ». Il est impossible d'isoler les normes elles-mêmes et le processus par lequel elle se produisent, tout en produisant *du* sujet. Il n'y a pas de position extérieure au champ de l'intervention des normes. Si le sujet est produit, il n'y a pas de producteur à proprement parler[4]. Le sujet est produit, se produit, comme évènement et processus interminable, dans et par les normes. L'opération réussit aussi bien dans la mesure où elle demeure cachée, et se naturalise, se donne comme évidence à travers cette dissimulation.

---

plus que la pensée philosophique, la lutte politique ne peut s'exercer en dehors de la prise en considération du moment de l'histoire dans lequel elle se développe.

[1] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit.*, p. 10, p. 11.

[2] Voir à ce sujet les analyses brillantes de P. Macherey au sujet de la théorie de l'interpellation d'Althusser (*ibid.*, pp. 51-66), ou celles de J. Butler, in *Le Récit de soi*, trad. B. Ambroise et V. Aucouturier, Paris, PUF, 2005. Il serait d'ailleurs intéressant de rapprocher (mais d'une manière attentive et approfondie que ne nous permet pas le cadre contraint de cette étude) ces analyses, à savoir celles d'une subjectivation initiée par l'interpellation, des observations de W. Lignier, qui permettent également, selon une approche distincte, ethnographique et sociologique, de lier d'emblée la question de la subjectivation à celle de la socialisation, notamment dans W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*

[3] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit.*, p. 11.

[4] On pourra, de nouveau, rapprocher cette idée de celle « d'intentionnalité sans sujet », déjà évoquée, in H. Dreyfus et P. Rabinow, *Michel Foucault, un parcours philosophique*, *op. cit.*, p. 268.

B. La « seconde nature », un gouvernement pour les sujets d'une « société des normes »

Dès lors, en quoi peut-on affirmer que ce « sujet des normes » se gouverne en même temps qu'il prend forme ?

Macherey précise, et ce point est fondamental, que les normes agissent non pas sur du réel, mais sur un virtuel « dont la manifestation est différée[1] ». Les normes configurent un virtuel[2] et anticipent en cela « sur l'apparition des éléments qui viendront occuper l'espace qui leur est propre », en contribuant à leur formation. Les normes sociales orientent ainsi les conduites individuelles en mettant en place des régularités, qui deviennent des évidences, sans avoir à prendre la forme explicite de lois ou de prescriptions. La conformité des comportements aux normes se réalise sans action consciente des sujets, sans volonté de leur part. Leur conduite est conduite, pour paraphraser Foucault, ils sont « piégés, suggestionnés, hypnotisés et comme pétrifiés par les normes […] qui les manipulent à leur insu[3] », à travers des techniques d'autant plus efficaces qu'elles demeurent dans l'ombre produite par l'exhibition de leur propre évidence.

---

[1] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit*., p. 12. Dans le même ordre d'idées, S. Legrand écrit que, si l'on affirme que les normes n'ont pas de fonction fixe, définie au départ par leur énoncé ou leur nature, cela implique qu'elles ne sont pas des normes au sens strict, mais « la virtualité d'un usage normatif », S. Legrand, *Les Normes chez Foucault*, *op. cit.*, p. 12.

[2] Le virtuel se conçoit d'ordinaire comme ce qui peut devenir réel, qui se définit en retrait et en défaut par rapport à lui. Pour autant, le virtuel désigne également ce qui n'est pas en attente de son éventuelle actualisation, de sa transformation en un réel qu'il n'est pas encore mais aspire à devenir. Il apparait dès lors comme un type de contact « qui n'a pas besoin d'être actualisé pour remplir sa fonction et avoir valeur de contact, un contact qui est ainsi parfaitement réel à sa manière, sur le mode du virtuel », P. Macherey, « L'identité en profils » in *Identités*, Paris, De l'incidence, 2013, p. 21. Dans ce cadre-là, le virtuel ne s'oppose pas au réel, mais renvoie à une réalité *sui generis*. Il apparait alors comme un mode spécifique du réel, qui participe de sa dynamique. Le virtuel, et notamment celui, éminemment contemporain, qu'imposent les communications indirectes, médiatisées par un ensemble de machines, de langages numériques et d'écrans, n'efface pas la présence ou la réalité des subjectivités qui l'habitent. Il se pourrait même, comme l'avance P. Macherey en commentant un texte consacré aux sites de rencontres – M. Parmentier, *Philosophie des sites de rencontres*, Paris, Ellipses, 2012 – que les intermédiaires qui règlent cette communication indirecte la facilitent, « ou du moins la désinhibent, en la transposant sur un plan virtuel où elle se déroule avec un minimum d'obligations et de sanctions », P. Macherey, « L'identité en profils », art. cit., p. 24. Ce type de communication, qui se déroule selon les modalités du virtuel, a souvent pour objet des jeux de séduction. Dans ce sens, et on reconnaitra ici une lecture foucaldienne, ils s'apparentent à des jeux de vérité, de l'ordre d'un paradoxal « vrai faux », dans la mesure où, le plus souvent, les identités derrière lesquelles s'abritent ceux qui échangent sur les sites de rencontre se dessinent à partir de données tronquées, d'informations mensongères ou en partie travesties. Pour autant, les enjeux personnels, notamment affectifs, qu'on y engage, sont loin d'être sans conséquence, et c'est bien du réel qui surgit de ces échanges virtuels. La déception que l'on peut ressentir de ne pas recevoir la réponse attendue d'un correspondant qu'on ne verra pourtant jamais est une déception bien réelle, aux conséquences affectives, émotionnelles ou psychologiques tout aussi réelles. Il est donc tout à fait illusoire de croire que l'espace virtuel est autonome et autoréférentiel. Comme l'écrit P. Macherey, « le virtuel est rattrapé par le réel » (p. 28) ; remarque qui éclaire le fonctionnement des normes.

[3] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit*., p. 13.

Ces procédures normatives doivent ainsi être distinguées d'une forme de domination qui s'exercerait à partir d'un lieu originaire et isolable. Elles « sont en quelque sorte du pouvoir à l'état pur, dont l'influence se diffuse à travers tous les aspects de l'existence humaine sans exception » ; elles « sollicitent, proposent, incitent, prévoient, planifient », mais « n'obligent pas »[1]. De cette façon, s'installe « un régime de nécessité[2] », qui capte et se nourrit de la liberté de ceux qu'il assujettit, tout en leur promettant qu'ils sont entièrement responsables de leurs actions, et que celles-ci sont une affaire de choix volontaire. Les critères d'évaluation, ceux par lesquels ces sujets considèrent leur position et leur propre autonomie en lien avec celle-ci, sont ainsi, en réalité, configurés par les normes[3]. Comme nous le relevions plus haut, les normes prennent la forme même de l'évaluation. Ce que les sujets poursuivent comme des choix libres et éclairés ne sont le plus souvent que la marque de leur soumission à certaines conditions définies par les dispositifs du néolibéralisme, ou, pour le dire avec les mots de P. Macherey, par « la société des normes[4] ».

C'est donc le « régime d'évidence » par lequel fonctionne la société des normes[5] qui lui assure son efficacité, en maintenant notamment l'illusion de son apparent retrait des idéologies[6]. L'efficacité du pouvoir non-répressif et productif qui s'exerce s'obtient justement dans la mesure où c'est l'immanence elle-même, présidant au mode de fonctionnement des normes, qui organise l'apparente naturalité de celles-ci. Ce régime d'évidence n'est pas, pour autant, une simple tautologie : il existe bien deux opérations distinctes dans le contrôle imposé par la « société des normes ». Le premier correspond à la manière dont elle assume la gestion du milieu qu'elle investit, et le second relève de sa prise en charge des conditions mêmes qui font exister ce milieu et ce qu'il contient. Ce qui n'a rien de curieux, l'immanence désignant bien ce qui est, ou agit, en même temps qu'il contient son principe d'être, ou d'action, en lui-même.

---

[1] *Ibid*. Notons que cet aspect à première vue non-contraignant des normes est ce qui rend possible un discours en apparence paradoxal, asséné par les promoteurs des politiques néolibérales, et qui présente ces opérations de pouvoir comme des pratiques de libération, contestations en acte de rigidités qui entraveraient les fonctionnements politiques, sociaux et économiques des sociétés, et qui semblent désigner ce qu'on pourrait nommer autrement *acquis pour les salariés* ou *protections sociales*. La liberté est ainsi assumée, dans les ritournelles du néolibéralisme, comme objectif à atteindre et principe régulateur, revendication d'autant plus aisée à exprimer que jamais une définition de ce que pourrait être *la liberté* dans un tel contexte n'est discutée.

[2] *Ibid.*, p. 14

[3] À ce titre, ce mécanisme rappelle ce que L. Paltrinieri et M. Nicoli avaient décrit à propos de l'imaginaire de la rationalité néolibérale, in « Du management de soi à l'investissement sur soi », art. cit.

[4] Il ne s'agit évidemment pas de dire que toute action libre est rendue impossible par l'existence de normes, mais de souligner que sans une prise en considération minimale du rôle de celles-ci et de leur puissance, les notions de liberté, de sujets responsables ou de choix volontaire apparaissent bien fragiles, et les actions qui s'en réclament comme d'un absolu à poursuivre, plus encore.

[5] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit.*, pp. 15-16.

[6] Pour le rapport entre normes et idéologie, voir « 4. Homo Ideologicus » in *ibid*, pp. 213-290.

Cette référence constante à l'immanence ne doit pas, toutefois, servir de principe explicatif unique, ni contribuer à obscurcir la description des mécanismes et des modes d'être des dispositifs normatifs contemporains. En effet, contrairement à ce qu'ils cherchent parfois à laisser croire, ceux-ci ne sont ni de purs pragmatismes, ni de foisonnantes spontanéités. L'organisation de leur matérialité par les normes se révèle d'autant plus redoutable que ses principes et les stratégies qui les guident parviennent en effet à s'invisibiliser en se naturalisant. La « société des normes » déguise « en nécessité de fait, de part en part naturelle, une régulation des comportements qui est en réalité associée à une conception historique du monde que le sujet des normes est appelé à endosser avant même de savoir à quoi il s'engage en lui servant de lieu d'accueil[1] ».

Pour autant, les effets de dissimulation et d'illusion propres aux normes ne se produisent pas comme une tromperie. Ils appartiennent pleinement au dispositif qui informe le réel, c'est-à-dire qu'ils configurent celui-ci de telle ou telle manière, lui confère telle ou telle allure. De même que le sujet de la société des normes n'est pas donné, mais produit, le réel qu'il habite l'est tout autant.

Les normes, on le sait, agissent comme principe d'intelligibilité. À travers elles, le sujet s'identifie donc aux capacités qui lui sont assignées, et aux pratiques qui sont virtuellement les siennes, avant même d'être accomplies. Les normes agissent sur du virtuel, on le répète, et façonnent cet espace qu'elles contribuent à ouvrir et à contrôler : il s'agit d'anticiper l'apparition d'éléments, de discours, d'idées, d'actions, de désirs, d'affects, de comportements, mais aussi d'institutions ou d'objets, en contribuant à leur formation[2].

Le sujet est donc objectivé par des potentialités avant même d'être exposé aux conditions de leur mise en œuvre. Accomplir, ou non, ces potentialités, et jusqu'à quel point, est une question qui concerne personnellement chaque sujet. L'individu se façonnant en sujet se confronte à une multitude de formes de subjectivités, travaillées par des matrices de subjectivations dominantes, qu'il affronte à l'aide d'un ensemble de pratiques et de conduites. Ce processus dans son ensemble, qui définit des mécanismes spécifiques de subjectivation, prend forme dans un cadre normatif particulier, traversé d'enjeux collectifs et régulé par des mécanismes sociaux ; aujourd'hui, ce cadre est celui de la rationalité gouvernementale néolibérale.

---

[1] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit*., p. 17.

[2] Il serait, à ce titre, sans doute possible de produire une esthétique des normes : considérer les normes comme productrices de formes.

L'attitude du sujet à l'égard de ce processus est évaluée à l'aune de paradigmes normativement définis, et sa capacité à répondre à l'appel de ces normes fera de lui un sujet plus ou moins bon, un joueur plus ou moins accompli. Mais en aucun cas il ne sera à l'origine des normes – quand bien même il aurait le sentiment d'agir en totale liberté, et en pleine conscience. Des normes lui préexistent, et lui survivront. Et leur action vise à instaurer en lui « une seconde nature[1] ».

Les normes fixent donc un cadre, à l'intérieur duquel la réponse qu'on leur apporte sera interprétée comme bonne ou mauvaise, recevable ou pas[2]. Le sujet gouverné par des normes apparait comme un sujet que qualifieront ses propriétés, ses capacités, virtuelles ou réalisées. Ce sont elles qui le font exister, aux yeux des autres et à ses propres yeux, en lui assignant des comportements, des modes d'identification et des rôles, qu'il jouera correctement ou non. Nous devrons donc déterminer ces qualités, ces propriétés, ces capacités, ces dispositions.

Si la liberté de celui qui est ainsi assujetti agit effectivement, c'est dans la mesure où il est amené à assurer en acte sa mise en conformité à l'ordre collectif qui l'englobe, et aux normes qui le sollicitent. La liberté peut en effet se brancher sur le régime de nécessité qu'évoquait Macherey, grâce, encore une fois, aux processus essentiellement invisibles par lesquels opèrent les normes. « Elles ne parlent pas[3] », tranche-t-il d'une belle formule. Elles fonctionnent à l'évidence, ce qui leur confère un avantage tactique supplémentaire : elles se dispensent de tout effort de justification, qui pourrait donner à leurs contempteurs des points d'accroche pour les discréditer.

---

[1] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit*., p. 13. C'est en particulier la définition de celle-ci qui fera l'objet de la partie suivante de notre étude, et la manière dont cette « seconde nature » s'établit et fonctionne qui nous intéressera dans les troisième et quatrième parties. Par ailleurs, précisons que P. Macherey compare régulièrement le fonctionnement des normes sociales à celui des *habitus* de Bourdieu : les *habitus*, écrit-il, « mettent en place des régularités sans avoir à passer par la formulation de règles explicites conscientes, assumées comme telles par ceux qui s'y conforment, ce qu'ils font sans s'en rendre compte ». P. Macherey rapproche également ces *habitus* des mécanismes de pouvoir définis par Foucault, et notamment des disciplines, en développant l'idée qu'*habitus* comme normes des disciplines fonctionnent comme « seconde nature ». Voir, par exemple, pp. 186-187 : la seconde nature est en effet ce qui incite à vivre une condition forcée tout en lui reconnaissant les allures de l'évidence. Si P. Macherey fait aussi souvent appel aux *habitus*, c'est sans doute parce qu'il fait gré à Bourdieu de refuser d'assimiler les opérations de pouvoir que constituent ceux-ci à une forme de servitude volontaire. Celle-ci a en effet, pour P. Bourdieu (et P. Macherey en est d'accord), le tort de « réinjecter une dose de prise de conscience, et en conséquence de choix décisionnel, dans le fait de suivre ou de se prêter à un type de comportement acquis sans même qu'on ait à s'en rendre compte, et qu'on suit de façon machinale ». Parallèlement, P. Macherey rappelle que M. Foucault décrit les disciplines comme consubstantielles au moment historique dans lequel elles apparaissent, coïncidant avec celui-ci et y étant « strictement adaptées comme peut l'être une technologie qui vise à l'efficacité. Dans ce contexte propre à notre actualité, le mécanisme disciplinaire s'impose sous les apparences du naturel » (p. 187).

[2] On peut penser ici à la manière dont A. Vandevelde-Rougal parlait de la « novlangue managériale » comme d'une « langue officielle » et d'une « parole adéquate ». Cf. *supra*, première partie, chap. premier, B, 2, b : « Des "discours vrais" aux "ritournelles" du néolibéralisme ».

[3] P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit*., p. 15.

Un dernier mot, avant de prolonger notre étude par une analyse plus serrée des processus de subjectivation contemporains et une généalogie de leurs sujets : si les normes, justement, gouvernent *les* sujets tout en produisant *du* sujet, puis *des* sujets, c'est en partie parce qu'elles contribuent à organiser le milieu où s'effectuent ces opérations de pouvoir et de subjectivation[1]. Elles gouvernent ainsi les sujets indirectement, à distance en quelque sorte, en aménageant leurs environnements. Les sujets des dispositifs néolibéraux étant particulièrement enclins à fonctionner à la liberté, ou plutôt incités à se représenter eux-mêmes comme fonctionnant ainsi, on l'a vu, cette modalité du pouvoir a le mérite de desserrer, en apparence, l'étau des contraintes qui leur sont imposées. Les normes produisent ainsi un sujet, des sujets, en tant qu'elles agissent sur eux à distance. C'est d'ailleurs bien le sens des fameuses notes de *Naissance de la biopolitique*[2], dans lesquelles Foucault semble pointer un basculement dans la rationalité des opérations de pouvoir, ou plutôt une reconfiguration de celles-ci par une rationalité gouvernementale néolibérale alors en cours d'émergence en Europe et en Amérique du Nord, dans le « monde euro-atlantique ». Une mutation qui ne marquerait pas la fin, mais l'effritement, de la société disciplinaire, et l'invention de nouvelles techniques de pouvoir, qui s'exerceraient prioritairement sur l'environnement des individus, et non directement sur les individus eux-mêmes. Ce changement accompagnerait alors l'extension d'une normativité économique, ou économisée, à toutes les sphères de l'existence, et l'imposition d'un modèle dominant de subjectivation : celui qui devrait faire de chacun d'entre nous non seulement un *homo œconomicus*, mais encore un *homo œconomicus* spécifiquement qualifié, défini et produit par son appartenance à une configuration historique particulière, celle des dispositifs du néolibéralisme.

---

[1] Sur ce point précis, on pourra se référer à C. Laval, *Foucault, Bourdieu, et la question néolibérale*, *op. cit.*, texte dans lequel C. Laval avance que l'art néolibéral de gouverner est spécifiquement un mode de gouvernement qui agit sur les sujets en organisant leur environnement, c'est-à-dire le marché, à travers le principe de la concurrence. On lira aussi F. Taylan, « L'interventionnisme environnemental, une stratégie néolibérale », *Raisons politiques*, n°52, novembre 2013. F. Taylan y développe l'idée que l'un des points principaux de l'analyse foucaldienne du néolibéralisme est de mettre au jour certaines opérations de pouvoir néolibérales comme étant des actions sur le milieu. Celles-ci déterminent en cela une forme d'interventionnisme qu'il qualifie d'environnemental. Il faudrait dès lors, selon F. Taylan, étudier la maniabilité de l'homme économique, sa capacité à être gouverné, avant tout au prisme de cet ensemble d'actions environnementales. Il étudie ainsi ce qu'il repère comme des formes d'interventionnisme environnemental, dans les deux versants du néolibéralisme analysés par M. Foucault dans *Naissance de la biopolitique*, à savoir un versant juridico-sociologique, rattaché à l'ordo-libéralisme allemand, et un versant probabiliste-comportementaliste, défini par les travaux de certains économistes néolibéraux américains des années 1960, notamment ceux de G. Becker. L'auteur conclut, au terme de son analyse, que l'intérêt principal de la pensée foucaldienne du néolibéralisme réside dans sa manière d'articuler l'idée de l'autonomie des marchés à celle de gouvernement des sujets par leur environnement.

[2] Voir M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, pp. 264-266.

À l'issue de cet examen des outils foucaldiens nécessaires à notre étude de la fabrique des sujets contemporains, nous pouvons avancer que deux concepts (ceux de *dispositifs* et de *normes*) vont être particulièrement utiles à notre travail d'analyse ou d'ontologie du présent : le premier, parce qu'il permet d'aborder directement les matérialités historiques et pratiques de ce présent, les expériences subjectives qu'il ordonne, et la rationalité qui relie les unes aux autres et organise sa diversité ; le second, parce qu'il ouvre à la description mécanique ou machinique des modalités par lesquelles les dispositifs fonctionnent, agissent, se produisent, se reproduisent et se développent.

D'un point de vue méthodologique, nous nous appuierons essentiellement sur la généalogie, considérée comme mise au jour historicisée des enjeux, des forces et des mécanismes qui contribuent à donner une forme spécifique aux objets et aux sujets, tels qu'ils se donnent à voir dans ce même présent. Schématiquement, il s'agira donc de rendre compte des dispositifs contemporains, en faisant de leur sujets (et de la prise en charge de ceux-ci par des processus de subjectivation complexes, et en partie contradictoires) notre objet d'étude privilégié[1].

Nous devrons pour cela, dans les pages qui vont suivre, mener trois types d'opérations, à la fois distinctes et simultanées : une analyse de la nature de ces dispositifs, c'est-à-dire une description de la rationalité qui relie entre eux les éléments hétérogènes de ces dispositifs ; la définition des fonctions stratégiques, nécessairement évolutives, qui président à l'apparition de ces derniers, et accompagnent leurs développements, leurs inflexions ou leurs ajustements, selon telles ou telles configurations ; la prise en compte de leur caractère historique.

[1] Pour le dire autrement : notre analyse des dispositifs, si elle sera bien guidée par l'attention portée à trois dimensions spécifiques, l'une économique, l'autre gouvernementale, la troisième subjectivante, s'intéressera en premier lieu aux processus de subjectivation qui donnent forme aux sujets contemporains, sujets dont nous allons à présent tenter d'élaborer une généalogie.

II. Subjectivations néolibérales, subjectivation contemporaine : une généalogie des sujets contemporains

Chapitre premier – Un sujet historicisé

A. La subjectivation, production historique des sujets

Notre raisonnement, on l'aura compris, repose sur un ensemble d'hypothèses simples, qui peuvent être résumées et développées en ces termes : les sujets, comme les environnements qu'ils habitent, prennent forme à l'issue et au cours de processus historiques de construction, d'élaboration ou de fabrique, que la pensée peut s'appliquer à mettre au jour, en s'appuyant sur des concepts qu'elle bâtit à cette occasion, ou qu'elle s'approprie et actualise. L'entreprise intellectuelle de Foucault, notamment en ce qu'elle est une opération d'historicisation, dont l'objet est de mettre en lumière les contingences de ce qui se voudrait l'expression de naturalités[1], travaille à repérer les modes de fonctionnement de tels processus, leurs moments d'émergence, les équilibres qu'ils mettent en place, les points de dissymétrie qui s'y creusent – opération critique qui lui permet de fortement politiser les problématiques liées aux subjectivités[2]. La question de la production historique des sujets est, on le sait, une question qui intéresse Foucault au plus haut point, voire celle qui englobe toutes les autres – ou donne sa

[1] Précisons, toutefois, que, si les dispositifs du néolibéralisme ne sont pas le produit d'une apparition spontanée, fruit *naturel* de mécanismes historiques inarrêtables, cela ne signifie pas que les promoteurs du néolibéralisme, pour imposer leur vue, renoncent à user d'une rhétorique naturaliste. En effet, si les dispositifs du néolibéralisme agissent et s'affirment peu à peu en travaillant à l'élaboration d'un « réel » spécifique, influençant la mise en place de processus sociaux tout en façonnant les subjectivités d'individus pris en charge par un ensemble de techniques normatives (que nous allons à présent tâcher de décrire), les premiers théoriciens du néolibéralisme ne renoncent pas pour autant, bien au contraire, à l'argumentation naturaliste, pour justifier et légitimer leur projet, comme l'a très bien montré B. Stiegler, analysant les textes de l'un des fondateurs du néolibéralisme, Walter Lippmann, et rappelant les « liens originels [du néolibéralisme] avec le darwinisme », B. Stiegler, « *Il faut s'adapter* », *op. cit.*, p. 7. En effet, l'idée générale de Lippmann est que les sujets qui sont ses contemporains ne sont pas adaptés, psychiquement, cognitivement ou affectivement, à leur environnement, tel qu'il apparait au début du XXème. Pour lui, dès lors, il est urgent de remédier à cette situation, en définissant et en mettant en place certains mécanismes de subjectivation, se rattachant au domaine de la santé et de l'éducation. La question naturaliste, et notamment biologique, est donc, pour Lippmann en tout en cas, fondamentale.
Pour une discussion plus large autour du concept de nature, et une mise au jour des limites d'une position antinaturaliste intégrale, lire S. Haber, *Critique de l'antinaturalisme. Études sur Foucault, Butler, Habermas*, Paris, PUF, 2006.

[2] D'où l'importance décisive de Foucault pour certains penseurs se réclamant du féminisme, et l'influence de ses travaux sur le développement rapide de problématiques nouvelles, au cours des décennies qui ont directement suivi sa disparition, qu'il s'agisse des *Gender Studies*, *Post Colonial* ou *Cultural Studies*. Le questionnement et le combat politiques se construisent en effet, pour ces courants de pensée, autour des problèmes d'identité et de subjectivités. Le fait d'être sujet y est perçu comme une question éminemment politique, et l'identité comme le premier foyer de résistance aux différents types de pouvoirs. Pour une étude de la façon dont certains intellectuels et universitaires américains se sont emparés, afin d'engager leurs propres questionnements, de la pensée de Foucault, de Deleuze, de Derrida, Lyotard ou Baudrillard, on pourra lire notamment F. Cusset, *French Theory*, Paris, La Découverte, 2003.

cohérence, selon lui, sinon à l'ensemble de son parcours philosophique, tout au moins à une grande partie de celui-ci[1]. Le problème de la fabrique des sujets peut être envisagé selon trois types de questionnement :

- un questionnement relatif à l'établissement de savoirs, de représentations et de théories spécifiques concernant l'homme, qui contribuent à cette fabrique, et dont le travail d'archéologie doit rendre compte ;
- un questionnement qui concerne les techniques de gouvernement et les modes d'assujettissement qu'elles imposent, et que la généalogie doit repérer ;
- une analyse des rapports que les individus entretiennent avec eux-mêmes, qui leur permettent de se constituer en sujets, de se transformer sur un mode indéfini, et qu'on peut identifier grâce à l'étude des pratiques ou techniques de soi.

Lorsqu'on parle de subjectivation, de processus de subjectivation, ou d'un devenir-sujet, c'est bien ce problème, s'ouvrant à ces trois types d'analyse, qu'il s'agit de considérer.

Les subjectivités[2] sont donc à la fois l'objet de dominations et le point d'appui privilégié pour les techniques de pouvoir, en même temps que l'instrument d'une résistance subjective possible, à travers l'expression de singularités et la mise en place de pratiques concrètes de liberté. C'est en cela, par ces productions sans cesse réarticulées d'équilibres et de déséquilibres

[1] Voir M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art. cit., pp. 1041-1042 : « Je voudrais dire d'abord quel a été le but de mon travail ces vingt dernières années. Il n'a pas été d'analyser les phénomènes de pouvoir ni de jeter les bases d'une telle analyse. J'ai cherché plutôt à produire une histoire des différents modes de subjectivation de l'être humain dans notre culture. »

[2] Tâchons de préciser l'usage que nous ferons du terme, bien large, de « subjectivité ». D'abord, il inscrit pleinement notre réflexion dans la problématique qui, finalement, est celle qui nous intéresse : savoir qui nous sommes, comment nous pensons et agissons. Et, pour cela, comprendre comment nous devenons ce que nous sommes, et par quelles opérations ou mécanismes nous le devenons. Ce terme, on l'utilisera généralement pour désigner ce qui, dans le sujet ou dans ce qui se rapporte au sujet, est directement travaillé par les normes. Ce qui y est mobile, changeant, multiple. Les subjectivités s'identifient donc à la fois comme la matière à laquelle s'attachent les normes et par lesquelles elles se produisent, et comme des points de fixation qui permettent au sujet lui-même de se reconnaitre, de se réfléchir, de se comprendre, et de se donner une forme. La subjectivité est, en ce sens, l'autre (ou un autre) du sujet, ce qui, en lui, lui échappe, mais sur lequel, en même temps, il cherche à agir, afin de s'apparaitre à lui-même. Elle est également, pour le sujet qui se fabrique, une identité à laquelle adhérer, un modèle vers lequel tendre, ou plutôt la promesse modélisée de ce qu'il pourrait ou devrait choisir afin de se doter de la forme à laquelle il aspire. Les subjectivités appartiennent aux processus de subjectivation, mais ce sont bien les sujets qui en sont l'aboutissement, jamais tout à fait réalisés.
Par ailleurs, dans leurs rapports aux subjectivités, les normes se déploient tout autant comme mécanismes d'assujettissement ou comme pratiques de soi. À l'issue de l'opération que constitue l'accrochage des unes aux autres, les subjectivités s'exposent comme « soi » ou « moi », et confèrent au sujet lui-même sa consistance et son identité. La question des subjectivités, des subjectivations et des sujets, nous intéressera avant tout parce qu'elle permet d'articuler les domaines de la politique et de la psychologie – ce qui peut apparaitre contradictoire avec la pensée de Foucault, soucieuse de distinguer les deux domaines.
Enfin, répétons que nous parlerons souvent d'offres de subjectivités, offres que le sujet affronte, ou auxquelles il se confronte constamment, cet affrontement ou cette confrontation ayant lieu sous la forme de pratiques de soi, dans le cadre processuel et dynamique de la subjectivation.

au sein même des subjectivités – et donc des sujets qui se produisent à partir de celles-ci – réarticulations qui sont évidemment traversées par des enjeux de pouvoir et des jeux de vérité, qu'on peut dire que la question du sujet, chez Foucault, est une question différentialiste[1].

Pour Foucault, la subjectivité et l'identité, qui se déclinent en rapports à soi et en rapports aux autres, sont des problèmes à la fois éthiques et politiques. La remise en cause de la conception solipsiste du sujet, qui est celle de ces pensées que Foucault nomme « les philosophies du sujet », consiste d'ailleurs en une entreprise politique de déstabilisation conceptuelle, qui engage bien au-delà du concept lui-même. Dans la mesure où le constructivisme historique de Foucault l'amène à redoubler l'analytique du pouvoir d'une histoire des modes de subjectivation, la question de la fabrique des sujets s'impose donc comme centrale dans les problématiques politiques. On le répète, historiciser les sujets que nous sommes, ou sommes habitués à reconnaitre comme tels, impose de rendre compte de leur apparition, et de l'ensemble des modalités ou mécanismes qui leur confèrent une forme singulière, dont le caractère non-universel et non-nécessaire se révèle, en même temps que la fonction stratégique qu'elle remplit[2].

---

[1] Rappelons ce que dit du sujet foucaldien l'article « sujet » du *Vocabulaire européen des philosophies, op. cit.*, à savoir que celui-ci (le sujet foucaldien) est conçu comme un ensemble de dispositifs d'assujettissement et de subjectivation, qui agissent de manière objective sur la subjectivité des individus, c'est-à-dire qui présupposent la liberté des individus, leur capacité d'action et de résistance, afin de les retourner contre lui. La question du sujet est donc bien ici celle d'une différentielle de puissance. Rappelons également ce qu'explique Foucault au sujet de la gouvernementalité néolibérale, telle qu'il la voit en train de se constituer, notamment dans les textes de ceux qui, comme G. Becker, fondent ce qu'il appelle « l'anarcho-capitalisme américain » : « On a au contraire, à l'horizon de cela, l'image ou l'idée ou le thème-programme d'une société dans laquelle il y aurait optimisation des systèmes de différence, dans laquelle le champ serait laissé libre aux processus oscillatoires », M. Foucault, *Naissance de la biopolitique, op. cit.*, p. 265.

[2] On renverra ici à J. Revel, « Foucault, marxiste hérétique ? Histoire, subjectivation et liberté », in C. Laval, L. Paltrinieri, F. Taylan, *Marx & Foucault, Lectures, usages, confrontations*, Paris, La Découverte, 2015. J. Revel y rappelle que *Surveiller et punir* offre un très bon exemple de ce constructivisme historique, à travers l'analyse de l'élaboration de ce que Foucault nomme les « corps dociles », et qui sont ceux de cet individu qui prend forme, dès la fin du XVIIIème siècle et au cours du XIXème, à la fois comme objet des techniques de gouvernement disciplinaires et comme sujet productif. Si ce sujet est gouvernable, c'est en tant qu'il est individualisé, c'est-à-dire, ici, à la fois fixé, dé-singularisé, spécifique et remplaçable, et source de prestations productives. Un « individu », celui que Foucault analyse dans *Surveiller et punir*, est donc institué en un geste double : il est distingué des autres à travers son inscription dans un rang fonctionnel, et posé en équivalent de tous les autres, en tant que le rang s'inscrit dans une série. Ce processus de mise en tableau du sujet travailleur individualisé se repère également dans la fabrique du citoyen, telle que le Rousseau du *Contrat Social* la comprend. On y distingue en effet, en plusieurs points, la forme double qui fonde le processus de l'individualisation analysée par Foucault : le citoyen du Contrat Social se construit selon un principe d'individuation et en même temps d'égalité, de séparation et en même temps de massification. Et J. Revel d'en conclure : « En somme : l'invention de la démocratie, comme l'invention de la production en série dans la structure d'usine, construit ses propres sujets avec soin. » La référence à Rousseau permet ici de souligner un point selon nous décisif : à la question des processus économiques et politiques qui participent de la fabrique des sujets, évoquée par J. Revel, on peut ajouter celle, sous-jacente, d'une forme de constructivisme incluse dans toute normativité éducative, qu'elle soit scolaire, familiale ou pédagogique, et qui exprime justement la manière dont se croisent les problématiques économiques, politiques, et la question des subjectivités. Rousseau symbolise ainsi parfaitement ce croisement, puisque l'*Émile* est bien, entre autres choses, le récit de l'élaboration de ce sujet-citoyen dont la démocratie aurait besoin, et sur lequel elle devrait pouvoir s'appuyer pour fonctionner et se perpétuer.

Puisque l'intérêt du philosophe pour les processus de subjectivation croise en permanence ses analyses des techniques de gouvernement, ses réflexions sur le néolibéralisme, dans son cours de 1978-1979, s'inscrivent donc dans le cadre de ce questionnement double[1]. Les offres de subjectivités des dispositifs du néolibéralisme sont construites, elles ne sont pas des composantes naturelles, on l'aura compris (et quand bien même elles seraient légitimées par une argumentation naturaliste). Mieux : les sujets y sont produits, en même temps qu'ils produisent – de la richesse, des biens, des discours, des pensées, des échanges, de la coopération, etc. – et se produisent. Et les sujets historiquement identifiés à la rationalité gouvernementale néolibérale, sujets économiques puisqu'économisés, transformés en capital humain[2], entrepreneurialisés d'abord, au moins durant les second et troisième quarts du XXème siècle, puis reconfigurés en capital financier et en sujets se projetant dans une quête constante de crédit, de valeurs, d'investissement, à partir des années 1980 (à la faveur de processus qu'il nous faudra identifier), se distinguent des sujets qui les précèdent directement dans la chronologie, ceux de la rationalité libérale. Les opérations par lesquelles les sujets des dispositifs du néolibéralisme se modèlent sont donc déterminées socialement et historiquement, et codées par une rationalité spécifique, qui étend le modèle du marché à tous les domaines, toutes les activités, et toutes les subjectivités.

Deux ouvrages, en particulier, nous permettront de suivre et de commenter la pensée de Foucault, telle qu'elle se donne à voir dans ses cours de 1978-1979, et d'aborder les sources intellectuelles et théoriques, variées et en partie contradictoires, des dispositifs du néolibéralisme naissant, et les conséquences matérielles que les représentations qui y sont développées ont eu sur les sujets que nous sommes, et que nous nous devons d'être – dont on attend que nous les soyons : un texte de P. Dardot et C. Laval, d'une part, et un autre de W. Brown, de l'autre, le second venant compléter et poursuivre l'analyse du premier, mais les

---

Dans la troisième partie de ce travail, nous chercherons, dans le même ordre d'idée, à montrer que les normes éducatives contemporaines ont également pour objectif la fabrique d'un sujet spécifique, adapté aux processus économiques et aux techniques de gouvernement du néolibéralisme – et pas seulement façonné par ceux-ci.

[1] S. Audier affirme pour sa part que les commentaires de Foucault, dans *Naissance de la biopolitique*, seraient en partie, voire essentiellement, liés au contexte des discussions politiques, sinon politiciennes, qui sont celles de son élaboration, remarque qui ne semble évidemment pas dénuée de fondement, mais qui réduit sans doute trop leur portée, et leur utilité aujourd'hui. Il en déduit que les réflexions de Foucault sur le néolibéralisme, imprégnées des concepts deleuziens de différence et de multiplicité, et orientées principalement vers les questions d'individualisation, permettraient au philosophe de mettre en lumière la faillite, voire l'impossibilité, d'une gouvernementalité socialiste autonome. Voir S. Audier, *Penser le « néolibéralisme »*, *op. cit.*, p. 259. De l'influence du contexte politique des années 1970 sur la pensée de Foucault dans le cours de 1978-1979, nous préférons retenir la formule de W. Brown : « Tout lecteur des cours de Foucault de l'année 1978-1979 ne peut qu'être frappé par son extraordinaire prescience des contours et de l'importance d'une formation qui n'était encore qu'émergente, mais qui allait dominer l'avenir de l'Europe », W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 53.

[2] Voir M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, pp. 225-239.

deux prenant comme appui principal, et comme tremplin pour leur propre pensée, le cours de Foucault de 1978-1979[1].

Ce qui nous intéressera en premier lieu, à la fois dans le cours de Foucault, et dans les textes de P. Dardot et C. Laval, et de W. Brown, c'est la manière dont Foucault, et ses commentateurs ensuite, produisent une analyse conjointe des processus de subjectivation et d'une rationalité gouvernementale[2]. Cette dernière s'affirme, théoriquement d'abord, au moment où s'intensifient des débats intellectuels qui se proposent comme tâche de rénover, de refonder ou de dépasser, un libéralisme en crise, durant l'entre-deux guerres. Ces débats se développent par la suite, règlent ou accentuent leurs contradictions initiales, et se matérialisent en pratiques concrètes de la gouvernementalité néolibérale, jusqu'à prendre la forme de véritables dispositifs, au cours des années 1970. Du domaine des idées et de la théorie, on passe en quelques décennies à l'application de politiques caractéristiques[3]. Foucault repère généalogiquement l'émergence initiale de pensées, de concepts, et d'une forme inédite de rationalité, puis leurs modifications, leurs réarticulations en politiques et en pratiques sociales, le durcissement de certains de leurs traits ou l'atténuation de certains autres – métamorphoses décisives dont sont témoins et que commentent, selon des modalités et à des moments différents, P. Dardot et C. Laval, et W. Brown[4].

---

[1] P. Dardot et C. Laval, *La Nouvelle Raison du monde*, *op. cit.*, et W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.* Schématiquement, nous utiliserons le premier ouvrage plutôt dans la partie de notre développement consacré aux sources intellectuelles du néolibéralisme, et couvrant la période allant des années 1930 aux années 1980, tandis que nous nous appuierons sur le texte de W. Brown au moment d'aborder les décennies suivantes, et d'analyser les reconfigurations contemporaines des dispositifs du néolibéralisme et de leurs sujets.

[2] Cette articulation se retrouve également dans le texte de B. Stiegler, qui se concentre, pour sa part, sur la figure fondatrice de W. Lippmann, et sur les débats intellectuels qui l'opposent au philosophe pragmatiste américain John Dewey. B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*

[3] Redisons-le : nous ne chercherons pas ici à identifier « un » néolibéralisme chimiquement pur, application strictement réalisée d'une doctrine politique tout aussi strictement définie. Ce n'est pas sous cette forme « pure », en effet, qu'existe(nt) le (ou les) néolibéralisme(s) encore actif(s) aujourd'hui, raison pour laquelle en effectuer la généalogie est une opération indispensable pour penser notre présent. Dans la mesure où nous tâchons de rendre compte de structures mêlant des éléments hétérogènes, qu'on nomme dispositifs (du néolibéralisme), et qu'on assimile ceux-ci à notre actualité, il faut garder à l'esprit que leur nature même les conduit à hybrider en permanence des composantes, discursives et non-discursives, diverses. Pour le dire plus clairement, ce que nous nommons « dispositifs du néolibéralisme » peut inclure des éléments relevant d'un ultralibéralisme dérégulateur, comme des pratiques policières brutales, ou des techniques de soi proches d'une culture du bien-être et de la positivité (méditations, thérapies, coaching de soi, par exemple). Dès lors, ce qui relie entre eux ces phénomènes en apparence contradictoires, ce sera bien une rationalité commune, et des objectifs stratégiques partagés, qui prennent la forme d'une série de mécanismes d'économisation, généralisée à toutes les sphères de l'existence.

[4] Si nous nous arrêterons particulièrement, à ce moment de notre étude, sur les analyses de P. Dardot et C. Laval, c'est que, selon nous, *La Nouvelle Raison du monde* possède plusieurs vertus. Tout d'abord, la méthodologie qui s'y déploie se réfère explicitement à Foucault : à la fois archéologique, en tâchant de revenir aux textes et aux pensées de ceux qui ont cherché à refonder le libéralisme, et ont contribué à la formation du néolibéralisme, et généalogique, lorsque les auteurs, dans un second temps, se consacrent à l'étude des techniques et des opérations de la gouvernementalité néolibérale. Leur ouvrage présente ainsi l'intérêt de donner un accès aux œuvres et aux pensées des philosophes et économistes qui ont contribué à structurer des analyses qui aujourd'hui constituent un régime d'évidence, régime d'évidence dans lequel baignent les individus à mesure qu'ils émergent comme sujets.

B. Les dispositifs du néolibéralisme et leurs processus de subjectivation

Ce qui se fabrique donc, pense-t-on avec Foucault, au-delà d'une société néolibérale, d'une économie, de politiques, d'administrations ou d'institutions néolibérales, au-delà même de principes ou de pensées, d'habitudes ou de pratiques néolibérales, ce sont des sujets[1]. Des subjectivités typiquement ou exclusivement néolibérales, substances modelables transformées en sujets exclusivement néolibéraux ? Plutôt que de répondre brutalement et immédiatement à cette question, on cherchera à comprendre comment ces sujets s'élaborent au travers de processus, qui, s'ils s'inscrivent bien dans la dynamique d'une réalité qui se déploie tout autant sous la forme d'une société historiquement située, que de principes, d'institutions, de pratiques, de discours ou de logiques tout autant historiquement situés, possèdent leurs modalités propres. On s'intéressera donc à ces modalités en particulier.

Elles sont avant tout normatives, on le sait. Elles s'exercent, on le verra, en se fondant sur des psychologies inédites, caractérisées, qui leur sont contemporaines et les déterminent en partie. Ces psychologies sont tout aussi construites, et élaborées au sein des mêmes dispositifs, que les principes économiques et les techniques de gouvernement qui les définissent. Processus de subjectivation et normes psychologiques contemporaines, d'une part, techniques de gouvernement et institutions économiques du néolibéralisme, d'autre part, fonctionnent et se renforcent mutuellement, suivant des jeux d'échos et des systèmes de renvoi des uns aux autres, que justifie leur rationalité commune. S'affirme en effet, à l'intérieur même des processus de fabrique des sujets contemporains, la consistance d'un régime d'évidence ou de nécessité, selon les termes de P. Macherey, à partir de dynamiques de renvois, mouvements explicites et

---

Il n'est en effet pas question ici de revenir nous-mêmes sur les textes de ces penseurs, que ce soit Lippmann, Hayek, Von Mises, Röpke, ou, plus tardivement, Schumpeter, pour ne citer qu'eux. Pour autant, il est impossible de ne pas accompagner notre propre étude de ces nécessaires repères historiques et doctrinaux, qui seront utiles à la mise au jour de l'élaboration de ce qui aujourd'hui apparait comme naturel : en réalité un ensemble de principes, de réflexes de pensées, de concepts ou d'idées, qui saturent non seulement les débats intellectuels ou leurs ersatz médiatiques, mais participent de la structuration des dispositifs du néolibéralisme en général, et de l'affirmation de normes éducatives, en particulier. On ne remontera donc pas précisément le fil des analyses de P. Dardot et C. Laval, mais on se servira de celles-ci afin de faire apparaitre ce qui, dans les pensées des hommes qui ont cherché à refonder le libéralisme dans la première moitié du XXème siècle, se référait, plus ou moins directement, à la nécessité de produire un homme nouveau, aux caractères spécifiques, selon des objectifs et des modalités tout aussi spécifiques. Quant à l'ouvrage de W. Brown, il nous permettra à la fois de prolonger, et d'approfondir, l'étude de P. Dardot et C. Laval, dans la suite de notre travail. Si nous ne ferons que condenser l'analyse qu'elle élabore du caractère original de la rationalité néolibérale, nous en retiendrons les points essentiels, qui ont trait à la manière dont cette rationalité informe les sujets contemporains.

[1] « Le néolibéralisme se distingue en tant que mode de raison, de production des sujets, en tant que "conduite des conduites" et en tant que système d'évaluation », W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 21.

repérables, qui mènent des normes managériales aux normes éducatives, par exemple, ou qui économisent les logiques d'une société du bien-être dont il faudra rendre compte[1].

Ce sont sans doute ces processus de subjectivation qui permettent de repérer avec le plus de clarté les liens entre les sujets, et les dispositifs qui leur sont contemporains, et permettent de donner à ceux-ci une forme spécifique et discernable Ce qui revient à dire que c'est en décrivant, puis en analysant, les processus de subjectivation propres à un moment historique singulier, qu'on peut rendre compte à la fois des subjectivités qui s'y façonnent et des sujets qui s'y fabriquent, et des dispositifs sociaux, psychologiques, politiques ou économiques dans lesquels ils baignent et par lesquels ils se construisent. Pour le dire autrement : s'intéresser aux sujets et aux subjectivations permet de rendre visible la rationalité normative des dispositifs.

La question qui doit être préalablement posée est donc celle de la pertinence d'une telle perspective constructiviste – relativement aux sujets eux-mêmes – et des conséquences de celle-ci. De fait, que produit-on, et comment produit-on ce qu'on produit, lorsqu'on parle de fabrique des sujets ? Quels sont les objectifs ou les fonctions stratégiques de telles productions ? Comment isole-t-on la singularité d'un moment historique qui définit et organise ces productions ?

Comprendre comment la contingence historique permet l'apparition de nouveaux sujets revient à produire la généalogie de dispositifs dont nous héritons. Repérer la nature de ces dispositifs, les objectifs stratégiques qui président à leur apparition et guident leurs transformations successives, et le moment de leur genèse lui-même : voilà, on l'a vu, à quoi nous invitait Foucault afin de conduire l'analyse des dispositifs, et ce qui déterminera la voie que nous suivrons, en prenant avant tout appui sur les ouvrages de P. Dardot et C. Laval, et de W. Brown, comme on l'a dit, et en nous focalisant sur les questions qui ont un rapport immédiat avec le problème du sujet.

On devra, pour cela, s'atteler préalablement à la question du constructivisme, ou plutôt à celle, spécifique, des dispositifs néolibéraux dans leur dimension productive : en quoi le néolibéralisme est-il un constructivisme ? Pourquoi cherche-t-il à construire des sujets, et comment s'y prend-il ? Nous nous évertuerons à penser ensemble, de manière articulée,

[1] Ce régime d'évidence, construit à base d'échos, de justifications et de légitimations réciproques, entre différents types de normes, caractérise le mouvement général de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme : une économisation de tous les domaines et de tous les sujets. Parler d'économiser telles ou telles pratiques, telles ou telles conduites, tels ou tels discours, telles ou telles institutions, revient donc à rappeler que toute activité doit être pensée et construite selon les principes de la compétition, de la concurrence, de la performance et de la valorisation de soi – ce qui n'exclut pas, au contraire, la coopération.

l'apparition de concepts, de représentations, de catégories pour la pensée, et celle de sujets nouveaux, historiquement repérables[1].

Avant cela, un point sur lequel il nous faut insister, sans doute décisif pour la suite : si la rationalité gouvernementale néolibérale est économique, c'est bien sûr au sens où elle se réfère aux principes de l'économie pour s'exercer, au sens, également, où elle économise l'ensemble des domaines et des sphères de l'existence, mais encore dans la mesure où elle s'organise rationnellement, pour économiser, en opérant, ses propres moyens d'exercice[2]. Il

---

[1] A. I. Davidson –*L'Émergence de la sexualité. Épistémologie historique et formation des concepts*, trad. P.-E. Dauzat, Paris, Albin Michel, 2005 – en montrant comment l'histoire de la perversion sexuelle, considérée comme catégorie pathologique, détermine aujourd'hui certains de nos concepts de maladie mentale (à travers la classification opérée par *l'American Psychiatric Association*), mais également les catégories avec lesquelles nous nous constituons nous-mêmes comme sujets et notre épistémologie actuelle du moi (faisant de nous tous des pervers en puissance), isole le lien entre ce qu'il appelle un « style de raisonnement » et la production d'objets et de subjectivités. Ce lien, entre style de raisonnement, rationalité, et fabrique de subjectivités, va nous intéresser, à la fois en tant que mécanisme, et à travers les conséquences que ce type de fonctionnement et d'interactions expose. Davidson affirme ainsi – le chap. II, « Le sexe et l'émergence de la sexualité », est à ce titre particulièrement éclairant – que la sexualité est un produit du style de raisonnement psychiatrique, tel qu'il se construit à partir de l'émergence du concept de perversion au milieu du XIXème siècle. La sexualité n'acquiert en effet une positivité, c'est-à-dire la faculté pour les énoncés qui la concernent d'être dits vrais ou faux, qu'au moment où l'espace conceptuel associé au style de raisonnement psychiatrique s'impose. L'hypothèse de A. I. Davidson est en cela que la sexualité, telle qu'elle émerge, ne se rattache pas aux organes, mais au psychique, au psychologique. Ce lien entre sexualité et psychologie explique la manière dont la figure du pervers ne s'affirme qu'à la suite de l'apparition du concept de perversion. Le passage de l'émergence d'un concept à celui d'un sujet, qui nous intéresse particulièrement, est sous-tendu, nous dit A. I. Davidson (*op. cit.*, p. 116), par la doctrine du « nominalisme dynamique », selon l'appellation d'I. Hacking – I. Hacking, « Five Parables », in R. Rorty, J. B. Schneewind et Q. Skinner, *Philosophy in History : Essays in the Historiography of Philosophy*, Cambridge, 1984, pp. 122-124. Pour Hacking, de nombreux domaines des sciences humaines font apparaitre des catégories de gens en même temps que s'affirment des types de gens pour entrer dans ces catégories. Ces processus sont conjoints, et entretiennent entre eux des interactions réciproques. Dans le « nominalisme dynamique », c'est bien l'histoire qui joue un rôle essentiel dans la constitution des objets, ces objets pouvant être des sujets, leurs conduites et leurs pratiques, puisque les sciences humaines mettent au jour de nouvelles catégories qui, en partie, font apparaitre de nouvelles espèces de sujets. Selon A. I. Davidson, le pervers et l'histoire de la perversion sont un exemple de fabrication de sujets – et il ajoute que la sexualité n'étant jamais que notre expérience de la sexualité, celle-ci a bien été formée de manière décisive par un ensemble de concepts et de catégories, parmi lesquels la perversion, et ce qu'il appelle « le style de raisonnement » qui s'y associe. Si les interactions entre pervers et histoire de la perversion sont un exemple de fabrication des sujets, celles entre un *homo œconomicus* inédit et une histoire du néolibéralisme dans ses dimensions économique, politique et psychologique, pourraient en constituer un autre. Nous reviendrons sur l'idée de « style de raisonnement ». Cf. *infra*, partie IV, chap. premier, D, 2 : « "Neuronalisation" et "style de raisonnement" cognitif ».

[2] W. Brown affirme que l'un des apports majeurs de Foucault, dans son cours de 1978-1979 et son analyse de la rationalité néolibérale en cours de formation, est de parvenir à montrer comment le découplage de l'économie de marché et du principe politique du laissez-faire dans les théories néolibérales, implique une reconfiguration du rôle de l'État. Celui-ci n'a plus à prendre en charge les activités économiques à proprement parler, mais doit faciliter la croissance économique et la concurrence d'une part, et économiser le social de l'autre. Ce qui permet à W. Brown d'écrire que la rationalité politique de l'État devient économique en trois sens : comme modèle, les principes économiques devenant le modèle pour la conduite de l'État, comme objet, puisque l'économie est l'objet principal des préoccupations de l'État, et comme projet, dans la mesure où l'extension des logiques du marché aux conduites et à tous les domaines est ce que l'État cherche à produire. Ce que dit ici W. Brown de l'État devenant économique en trois sens, on pourrait évidemment le dire du sujet : les principes économiques apparaissent comme un modèle pour la manière dont le sujet doit se conduire, l'économie est l'objet principal de ses préoccupations, et elle constitue également un projet sans cesse réactivé, qui, on le verra, prend des formes multiples, associées

n'est sans doute pas de plus grande économie de moyens, pour elle, que de parvenir à produire les sujets dont elle a besoin pour se constituer, opérer et se renforcer – cette idée, qui pourrait paraitre évidente, ne l'est sans doute pas tout à fait, et constitue, dans tous les cas, le point essentiel que nous poursuivons dans notre enquête. On verra que les dispositifs néolibéraux cherchent ainsi, par un ensemble varié de techniques, à déléguer aux sujets, en influençant directement les processus de subjectivation et les offres de subjectivités qui s'y rencontrent, le gouvernement d'eux-mêmes – leur autogouvernement. Le rapport à soi des sujets est en effet massivement investi par les technologies de gouvernement du néolibéralisme, en des points multiples[1].

La fabrique du sujet contemporain comprend donc, dans les processus qu'elle définit, une manière spécifique pour le sujet de se produire lui-même ; manière spécifique, double et paradoxale, on l'a entrevu, qui se signale comme mécanisme d'assujettissement aux techniques de gouvernement d'une part, et, de l'autre, comme pratique potentielle de liberté. Occasion de rappeler ici que, si l'objectif stratégique des dispositifs du néolibéralisme est sans doute de saturer le réel qu'il cherche à construire, cet objectif n'est jamais atteint. Disons-le autrement : si l'objet de ce travail est bien d'approcher le fonctionnement d'une fabrique des sujets contemporains, il ne pourra pas offrir un portrait exhaustivement et parfaitement fidèle de la réalité de ceux-ci, mais cherchera néanmoins à les caractériser le plus précisément possible, en décrivant des matrices et des flux de subjectivation, des offres de subjectivités, renvoyant à des modèles psychologiques et matériels, auxquels les sujets s'identifient pour se construire, à travers un ensemble de pratiques de soi[2]. Par ailleurs, il n'y a évidemment aucune automaticité dans la fabrique des sujets : nous tenterons d'examiner un ensemble de représentations et de techniques de soi normalisées, par lesquelles les sujets sont produits en même temps qu'ils se gouvernent. Il s'agit bien de comprendre un fonctionnement possible, et non pas de dresser le portrait d'individus de chair et d'os. Pour autant, notre hypothèse est bien qu'une telle approche peut permettre d'offrir quelques outils aux sujets contemporains pour à la fois se reconnaitre, se comprendre, voire se déprendre d'eux-mêmes.

---

aux notions de crédit, d'investissement et de valorisation de soi, en particulier. W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 65.

[1] Encore une fois, c'est le sens de notre travail : nous intéresser prioritairement aux mécanismes *individualisants* de fabrique des sujets.

[2] Il faudrait évidemment revenir sur la façon dont les sujets font échec aux processus normatifs qui contribuent à les construire, qui les travaillent à leur insu et dont ils ne peuvent jamais entièrement s'affranchir. Ce phénomène de déprise pour le sujet, déprise de soi comme des dispositifs qui le constituent, nous apparait à la fois comme une pratique réelle et matérielle de liberté, mais comme insuffisant pour échapper entièrement à la rationalité gouvernementale néolibérale, et à plus forte raison pour la modifier en profondeur.

Le sujet est donc une forme, et une forme historique. Il est produit et se produit lui-même. Le rapport à soi du sujet, qui détermine un ensemble de pratiques de subjectivations, est branché sur une série tout aussi diverse d'opérations de pouvoir. La subjectivation comme processus s'indéfinit en subjectivations, ensemble de mécanismes, de techniques, ou de flux, parfois ténus, microscopiques, en même temps que l'individu s'affirme en un sujet, sujet qui se réfère lui-même à un modèle schématique travaillé par des représentations abstraites, autour duquel prennent forme et se déplient une multiplicité de sujets, êtres matériels et pratiques qui cherchent à se reconnaitre comme sujets et à être reconnus comme tels. On tentera ici de rendre compte de ces différentes opérations, en repérant les liens qui existent entre une psychologie spécifique, des normes éducatives historiquement caractérisées, et des rationalités politiques et économiques singulières. En somme : nous dessinerons d'abord une silhouette, plus ou moins précise, fruit de contingences historiques, et nous étudierons, dans les parties suivantes, certains des instruments par lesquels cette silhouette prend forme.

Pour analyser la manière dont les mécanismes de subjectivation produisent cette multiplicité de sujets, à la fois uniques et semblables, à partir de modèles abstraits, plus ou moins construits et cohérents, de subjectivités, auxquels se réfèrent avec plus ou moins d'intensité ces sujets eux-mêmes[1], on commencera par s'intéresser à la question du constructivisme des dispositifs du néolibéralisme : quel homme nouveau s'est-on résolu à vouloir créer, durant l'entre-deux-guerres ? Pour quelles raisons et suivant quels principes, quelles idées du sujet, quelles représentations de l'homme ? Ce sujet initial des dispositifs du néolibéralisme, *homo œconomicus* qui va prendre le visage d'un sujet-entreprise, capital humain entrepreneur de lui-même, sera dominant jusqu'au début des années 1980. Nous nous efforcerons, dans un premier temps, d'en effectuer succinctement la généalogie.

Puis, dans un contexte marqué par l'intensification de la mise en place des politiques néolibérales, d'une part, et la financiarisation de l'économie de l'autre, le sujet est reconfiguré à partir d'un modèle rénové d'*homo œconomicus*, dès la fin des années 1970. Dans un second temps, nous veillerons donc à caractériser ce modèle, qui est celui qui prend forme au début des

[1] On peut envisager ainsi la fabrique des sujets : en regard de modèles schématiques de subjectivités, formalisations produites par des dispositifs spécifiques, des mécanismes façonnent des individus en sujets, ceux-ci se reconnaissant et se réfléchissant continument, et demandant à être reconnus, à l'aune de ces modèles schématiques initiaux – ceux-ci fonctionnant en cela comme des sortes d'étalons. De là, le degré d'adhérence à ces modèles déterminerait en quelque sorte le degré d'autonomie des sujets vis-à-vis des mécanismes d'assujettissement de la rationalité gouvernementale néolibérale, leur capacité plus ou moins grande à s'affirmer à travers des pratiques de liberté, ou, pour le dire autrement, leur plus ou moins grande inclusion à l'intérieur de ces dispositifs. Entre adhérence totale et déprise plus ou moins profonde, la possibilité d'un *jeu* se ferait alors jour – mouvement hésitant, modeste sans doute, mais sans cesse recommencé, potentiellement interminable, propre à faire dé-*jouer* les mécanismes de pouvoir.

années 1980 et perdure jusqu'à aujourd'hui. Il est nécessairement multiple, les offres de subjectivités qui y sont associées sont variées. Mais une figure s'esquisse, par laquelle le sujet se transforme en un projet qui recouvre toutes les dimensions de son existence, et organise un futur qu'il s'agit continument de préparer, en investissant ce « soi » qui lui donne forme, en capitalisant sur lui, en le valorisant par un ensemble de pratiques qui ont pour objet de lui offrir ce qu'il ne cessera plus de rechercher : du crédit.

Chapitre deux – Représentations et théories au service de la fabrique d'un *homo œconomicus* contemporain (1930-1980)[1]

Homo œconomicus, ses origines, ses évolutions et son triomphe problématique au XXème siècle, ont été massivement analysés[2]. S'il est évidemment essentiel de comprendre comment cette figure s'est imposée dans nos représentations de l'homme, quels évènements historiques ont favorisé son avènement, les formes changeantes qui ont été les siennes, nous nous intéresserons plus particulièrement au rôle manifeste que cette figure a joué et joue encore dans les processus de subjectivation contemporains. Comment ce qui peut apparaitre à première vue comme un modèle théorique, un personnage de fiction, peut-il influer sur les mécanismes qui produisent les sujets que nous sommes, en se constituant comme matrice pour ceux-ci ? Enfin, comment caractériser ces formes historiques, ces sujets ainsi façonnés ? Et comment ces formes ont-elles évolué, entre 1930 et la fin des années 1970, avant que n'advienne « le triomphe néolibéral d'*homo œconomicus*, en tant que figure totale de l'humain[3] » ?

Afin de répondre à ces questions, il nous faudra nous pencher, avec P. Dardot et C. Laval, à la fois sur l'analyse d'un *homo œconomicus* proposée par Foucault dans *Naissance de la biopolitique*, et sur les représentations théoriques et les débats intellectuels qui ont constitué l'objet de cette analyse.

Mais avant cela, examinons la formation du modèle théorique que constitue *homo œconomicus*.

---

[1] Ce chapitre s'intéressera à ce que Grégoire Chamayou décrit comme un moment d'« ingénierie politique », où il s'agit encore de « construire, par architecture institutionnelle, des mondes artificiels ». Moment où, selon le philosophe, le néolibéralisme est plutôt une « théorie-programme », une programmatique, qui cherche à produire l'objet qu'elle décrit, plutôt qu'une politique à proprement parler. Il ajoute que le projet d'un tel programme est non seulement de construire activement ces « mondes artificiels », mais qu'il « requiert, en ce qu'il est immanquablement contesté dans ses effets, d'être inlassablement ré-imposé par des stratégies conscientes », G. Chamayou, *La Société ingouvernable. Une généalogie du libéralisme autoritaire*, Paris, La Fabrique, 2018., p. 68.

[2] Notre travail s'appuie sur ces analyses, sans s'y référer toujours explicitement. Pour ne citer que quelques titres : A. O. Hirschman, *Les Passions et les intérêts. Justification politique du capitalisme avant son apogée*, trad. P. Andler, Paris, PUF, 2014 ; C. Laval, *L'Homme économique*, *op. cit* ; K. Polanyi, *La Grande Transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, trad. M. Angeno et C. Malamoud, Paris, Gallimard, 1983 ; W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*

[3] W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 85.

A. Un modèle abstrait

On n'étonnera personne en avançant que les dispositifs du néolibéralisme, en émergeant, ne naissent pas du néant. Pour s'affirmer, ils travaillent l'existant, matière historique – dans leur cas, on pourrait donc dire qu'ils reconfigurent les dispositifs du libéralisme. Pour cela, ils sélectionnent des orientations de longue durée, en éliminent certaines, en radicalisent d'autres. Par ailleurs, on sait déjà que la rationalité néolibérale opère en disséminant le modèle du marché au sein de toutes les expériences, et chez ceux qui les mènent. Elle cherche ainsi, en même temps, à fabriquer son propre modèle de sujet : un *homo œconomicus*, certes, mais qui ne soit plus celui de la rationalité libérale, nous dit Foucault[1]. Si le modèle d'un sujet encore gouverné par son intérêt, habitant un marché dans lequel domine le principe de l'échange, traverse le XIXème siècle, le sujet contemporain, autrement dit l'*homo œconomicus* des dispositifs du néolibéralisme, prend forme d'abord comme capital humain, producteur et entrepreneur de lui-même, puis, de manière plus tardive, alors que le XXème siècle se termine, comme un capital humain recherchant les moyens de renforcer sa compétitivité, se reconnaissant lui-même comme un portefeuille d'investissement qu'il faut valoriser, et agissant sur un marché organisé désormais par le principe de la concurrence[2].

Avant de repérer ce passage de l'un à l'autre de ces modèles – et qui ne constitue pas, disons-le nettement, le remplacement de l'un par l'autre, mais la reconfiguration de l'un par l'autre, et une modification, dans le modèle le plus récent, des équilibres entre des tendances déjà à l'œuvre dans les modèles précédents –, il nous faut préalablement nous attarder sur l'apparition, dans les discours scientifiques, et notamment ceux de la science économique, de cette figure, qui bientôt se diffusera jusque dans le langage ordinaire : celle de l'*homo œconomicus* – personnage, on l'a vu, qui s'affirme dans le cadre de la rationalité libérale, avant d'être capté, puis retravaillé, par les dispositifs du néolibéralisme.

Les processus par lesquels les individus prennent forme comme *homo œconomicus* opèrent selon une modalité double, ou plutôt qui s'effectue en deux temps. Une opération de

[1] M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, p. 232.

[2] Pour une généalogie précise – qui excède celle qui nous intéressera directement, à savoir celle qui mène de l'entre-deux guerres à nos jours – de l'*homo œconomicus*, qui n'a évidemment pas une forme constante à travers les siècles, on peut lire W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, pp. 35-36. On passerait ainsi de la figure du marchand ou du négociant qui poursuit ses intérêts à travers l'échange, dessinée par A. Smith, au sujet recherchant les plaisirs et évitant les peines grâce à des calculs sur les coûts et les bénéfices de toute chose, celui de J. Bentham, cent ans plus tard, puis, il y a quarante ans, au sujet du capital humain, repéré par Foucault, notamment chez G. Becker, qui devient une entreprise, avant d'aboutir, temporairement, à la reconfiguration du capital humain en capital financier.

subjectivation unique, d'abord, qui produit l'ensemble des individus en *homo œconomicus* à partir de modèles théoriques et intellectuels et de représentations abstraites, et une variété de procédures de subjectivation, ensuite, des subjectivations qui contribuent à fabriquer ces sujets pratiques et historiques que nous sommes. Subjectivation se produisant à partir de représentations théoriques et d'apports intellectuels matriciels – changeants, variés, voire contradictoires, selon les moments de l'histoire et les rationalités qui s'y déploient – d'un *homo œconomicus*, et subjectivations opérant à partir de ce modèle originaire d'*homo œconomicus* pour conduire au plus près la constitution d'une multitude de sujets, les deux types d'opérations étant nécessairement articulés les unes aux autres. Tout partirait donc d'une modélisation, d'une figure : *homo œconomicus*. Mais de quoi parle-t-on[1] ?

D'un paradigme, peut-être[2]. C'est-à-dire plutôt de quelque chose que de quelqu'un, et cette objectivation initiale n'est sans doute pas neutre – elle peut renvoyer directement à toute la partie purement objectivante des procédures d'assujettissement telles que les repère Foucault dans les mécanismes de subjectivation.

Parler d'*homo œconomicus*, d'un homme principalement animé par des préoccupations économiques, c'est donc accepter d'abord, pour un moment, de parler une langue que nous ne maitrisons pas, celle de la science économique : discipline intellectuelle aujourd'hui dominante, au statut pourtant largement ambigu. Si elle apparait désormais, parmi les sciences sociales, comme étant dotée d'une scientificité supérieure à celle d'autres types d'étude (du fait d'une formalisation poussée, de son lien avec le langage mathématique, de son éloignement vis-à-vis du langage ordinaire, l'ensemble lui conférant un rôle d'expertise de plus en plus hégémonique dans les décisions publiques), elle semble n'être, au final, pas tant éloigné du langage ordinaire, que de l'ordinaire lui-même – c'est-à-dire de la réalité dans son ensemble, d'une part, mais, plus grave sans doute, de la réalité même lorsqu'elle est considérée sous l'angle économique[3].

---

[1] Pour éviter de faire de cette figure l'un de ces invariants dont parlait M. Foucault au début de *Naissance de la biopolitique*, et dont il disait qu'ils peuplaient l'histoire de la philosophie politique, il faut admettre que la réalité, double, à laquelle renvoient les processus de subjectivation, à la fois abstraite et concrète, théorique et pratique, doit toujours être pensée comme une formation historiquement située et constituée. Le modèle théorique d*'homo œconomicus* qui influence les procédures de fabrique des sujets du néolibéralisme est tout aussi historiquement situé que ces procédures, d'une part, et que les sujets eux-mêmes, de l'autre. Ce qui implique qu'on doive se montrer capable, afin d'historiciser un phénomène particulier, d'historiciser à la fois les modèles théoriques dont il s'inspire et qui l'informent, et la forme singulière et matérielle sous laquelle il se présente. Les idées et les images qui pénètrent et façonnent une matérialité, les opérations spécifiques qui contribuent à lui donner une forme, et le résultat forcément temporaire de celles-ci : en réalité tout cela mérite d'être rendu à sa dimension historique.

[2] P. Demeulenaere, *Homo œconomicus. Enquête sur la constitution d'un paradigme*, Paris, PUF, 1996.

[3] *Ibid.*, p. 1. Pour approfondir cette question, on peut lire l'ensemble de l'introduction du livre. L'auteur y montre que la science économique bute avant tout sur la conception qu'elle se fait de l'un des éléments fondamentaux de son analyse : l'action humaine. Si celle-ci est bien la référence obligée de toute la discipline, l'ensemble de la constitution de la tradition économique témoigne en réalité d'une difficulté à traiter de cette action.

Homo œconomicus est donc, dès le départ, une forme double : à la fois individu pratique et représentation théorique[1]. De cette origine nécessairement ambivalente nait un ensemble de malentendus, de raccourcis et de déformations, sur ce que peut désigner l'appellation *homo œconomicus* – mais également le caractère changeant, protéiforme, du personnage.

Par ailleurs, l'usage de ce paradigme, son influence croissante et ses différentes réinterprétations, nous renseignent sur la manière dont l'émergence de dispositifs, et des normes qui les organisent et par lesquelles ils s'exercent comme pouvoir, ne peut se faire sans une réinterprétation du réel, du présent ou de l'existant. En cela, l'imposition progressive de la figure d'*homo œconomicus* comme modèle d'analyse et outil principal de cette science économique, qui s'affirme peu à peu, au cours du XXème siècle, comme l'un des savoirs dominants, constitue un élément capital pour l'étude de ce que peuvent être les mécanismes de production des sujets contemporains.

On considérera donc que la science économique, au début du XXème siècle, met en jeu un paradigme, un modèle, une représentation abstraite, ceux d'*homo œconomicus*, liés conceptuellement à des principes, ceux d'utilité ou d'intérêt en premier lieu (au moment de son apparition, mais cela se modifiera par la suite, on l'a vu) sans que la nature de l'action économique, qui permet de l'analyser sous son versant pratique, ne soit jamais intelligible clairement, ou durablement.

Voilà, en partie, à partir de quels savoirs, adossés à des opérations de pouvoir, vont se former les raisonnements chargés de penser l'individu contemporain, ce qui le caractérise, et la manière dont peut et doit s'organiser son existence. Un *homo œconomicus* plus ou moins instable dans ses formalisations successives, mais qui s'affirme, peu à peu, à la fois comme

---

Traditionnellement, le sens de la dimension économique de l'action humaine se dévoile à travers les notions d'intention et de moyens. Pour délimiter les pratiques auxquelles l'investigation théorique de la science économique se réfère, celle-ci use de notions d'autant plus ambiguës qu'elles sont faussement familières : le choix, l'utilité, la rationalité, le calcul, l'intérêt, la satisfaction, etc. L'action analysée par la science économique est donc une action travaillée par ces notions, dont la complexité est dissimulée par le fait qu'elles permettent de modéliser l'objet qu'elles contribuent à construire : du divers empirique, on ne retient alors que quelques traits jugés pertinents. Ce procédé de réduction du réel, bien connu, et bien sûr inévitable, traduit la manière dont le vocabulaire conceptuel fabrique une réalité – ici celle de l'action, mais il va sans dire qu'au-delà d'elle, c'est bien la figure d'*homo œconomicus* lui-même qui s'élabore. Si le vocabulaire conceptuel permet de maintenir une forme d'unité pour son objet, il existe une dualité de niveaux à l'intérieur de ces notions. Choix, rationalité, utilité, par exemple, renvoient aussi bien à des pratiques effectives qu'à des déterminations théoriques – celles-ci cherchant à maintenir celles-là dans une forme d'univocité, en écartant ce qui leur échappe dans le désordre du réel.

[1] Vilfredo Pareto, sociologue et économiste italien, célèbre pour son étude des actions logiques et non-logiques et son usage d'outils statistiques au service de la science économique, et à qui on prête parfois l'origine de l'expression même d'*homo œconomicus*, assimile celui-ci à une fiction abstraite à usage méthodologique. Et il assigne deux formes à cette abstraction : elle désigne à la fois un être abstrait, qui ne possède que les qualités qu'on veut étudier, et ces qualités elles-mêmes, séparées des autres. *Homo œconomicus* n'est donc, selon Pareto, qu'une partie de l'homme réel. A ce sujet, voir *ibid.*, pp. 157-175. Il conviendra donc de comprendre comment ce qui ne constituait qu'une partie de l'homme a fini par se présenter comme son tout.

l'être du sujet lui-même, la vérité de celui-ci, et son devoir-être. En somme, un sujet pratique s'élabore, forme historique singulière qui se réfère en permanence à un modèle et des savoirs, constitués en horizon à atteindre, les rapports entre le sujet et ces savoirs s'articulant à partir d'une infinité de pratiques de soi.

Les processus et les flux de subjectivations qui se structurent et s'affirment au cours du XXème prennent donc appui sur ce paradigme[1]. Celui-ci est lui-même sans cesse retravaillé, réarticulé, selon les apports de différents auteurs, et selon les périodes, car il est, on l'a vu, en même temps qu'un modèle matriciel proposé au sujet pratique, une pure représentation théorique. Le sujet des dispositifs contemporains, *homo œconomicus* tel que Foucault le voit émerger, est ainsi élaboré intellectuellement, avant que sa production ne soit mise en œuvre par un ensemble de normes, techniques de gouvernement et pratiques de soi. Raison pour laquelle il convient à présent de s'intéresser aux discours et aux théories qui participent du modelage de ce personnage, dont nous héritons, et que nous sommes sans doute en partie, aux contours éminemment plastiques.

B. Généalogie d'une rationalité : P. Dardot et C. Laval, lecteurs de Foucault[2]

On assiste, pour qu'émergent, prennent forme puis s'imposent les dispositifs du néolibéralisme, au triomphe conjoint de modalités et de catégories de pensée qui doivent beaucoup à la science économique, de techniques de gouvernement qui fonctionnent à l'économie et pour l'économie, et de subjectivités travaillées par un modèle spécifique d*'homo*

[1] La thèse du livre de W. Brown est ainsi que le triomphe de la rationalité néolibérale marque la victoire de *l'homo œconomicus* sur *l'homo politicus*, et que celle-ci met en danger la démocratie elle-même. « Nous sommes tous partout et seulement des *homines œconomici* », écrit-elle par ailleurs in *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 35.

[2] Notre source principale sera donc, dans un premier temps, P. Dardot et C. Laval, *La Nouvelle Raison du monde*, *op. cit.*, parce que les auteurs y revendiquent un héritage, intellectuel et méthodologique, foucaldien, et qu'ils mènent un travail double, à la fois archéologique et généalogique, argumenté, érudit, extrêmement précis et approfondi. On s'appuiera également explicitement sur B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.* Mais on pourra aussi se reporter à C. Laval, *L'Homme économique*, *op. cit.* Dans une perspective beaucoup plus critique, on s'intéressera enfin à un ouvrage déjà signalé : S. Audier, *Penser le néolibéralisme*, *op. cit*. Dans ce texte, S. Audier reproche à Foucault, dans son cours de 1978-1979, certaines imprécisions historiques, voire certaines confusions conceptuelles entre les différentes sources théoriques de ceux qu'il repère comme les penseurs du néolibéralisme naissant. S. Audier regrette également que de nombreux commentateurs de Foucault, qu'il juge critiques du libéralisme et du néolibéralisme, aient utilisé les analyses issues de *Naissance de la biopolitique* à des fins de pure tactique politique, sans leur apporter la nuance critique nécessaire, selon lui, et sans reconnaitre que le contexte dans lequel Foucault avait tenu son cours avait influencé celui-ci. Ils auraient, en cela, réduit l'histoire complexe du libéralisme au récit biaisé de la construction d'une cohérence artificielle entre des points de vue pourtant contradictoires.

œconomicus. On cherche à faire apparaitre la figure d'un homme nouveau, aux caractéristiques et aux vertus multiples, qui, toutes, visent à développer « *l'ethos* entrepreneurial », et à « y convertir tous les individus qui ne sont pas entrepreneurs de profession[1] ».

P. Dardot et C. Laval établissent la généalogie de cette rationalité nouvelle, qu'ils identifient au néolibéralisme : celle qui se définit comme une mise en concurrence et une compétition généralisées[2]. Ils prennent appui, pour ce faire, sur les cours de 1978-1979 : Foucault montre alors que, dans l'entre-deux guerres, un sujet nouveau et une rationalité gouvernementale nouvelle ont été pensés, en même temps, et articulés par un ensemble hétérogène d'intellectuels ; puis comment, et ce sujet nouveau, et cette gouvernementalité nouvelle, ont commencé à habiter les discours politiques, à partir des années 1950 ; avant de structurer de plus en plus nettement les stratégies et les objectifs des politiques menées dans les décennies suivantes. Mais, plutôt qu'une généalogie complète des discours et des pratiques, Foucault entreprend l'esquisse d'une histoire en train de s'écrire, une histoire presque exclusivement intellectuelle, partielle et en partie spéculative.

Nous nous appuierons essentiellement sur celle-ci pour dresser le portrait du sujet dont nous héritons, sujet économisé, entrepreneur de lui-même. Cette représentation en partie schématique du sujet n'a aujourd'hui pas disparu, mais a été modifiée, en même temps que les dispositifs économiques et la gouvernementalité contemporains (et à travers les métamorphoses de ceux-ci, telles qu'on les repère à partir des années 1980). Le sujet économique, tel qu'il est espéré par les premiers penseurs néolibéraux, ne se dissout pas dans les dernières décennies du XXème siècle, mais, de même que l'ambition des ordo-libéraux allemands, comme celle des « anarcho-capitalistes » américains, était de produire un homme nouveau, capable de s'adapter aux bouleversements économiques dont ils étaient les témoins, qui déjà avaient eu lieu, ou encore qu'ils appelaient de leurs vœux, ainsi qu'aux mutations politiques qu'ils rêvaient d'imposer, il sera question, à partir des années 1980-1990, de donner forme à un sujet inédit, reconfiguration du sujet entrepreneur de lui-même, conduit à assimiler son existence à un processus de valorisation et d'investissement de soi interminable, que des normes éducatives

[1] M. Feher, *Le Temps des investis. Essai sur la nouvelle question sociale*, Paris, La Découverte, 2017. De leur côté, P. Dardot et C. Laval montrent que la rationalité néolibérale, qu'ils cherchent à définir, structure non seulement l'économie au sens propre, mais l'ensemble des activités sociales, autour des principes de concurrence et de compétition, et qu'« elle transforme jusqu'à l'individu, appelé désormais à se concevoir comme une entreprise », P. Dardot et C. Laval, *La Nouvelle Raison du monde*, *op. cit.*, p. 5.

[2] *Ibid.* B. Stiegler, commentant la vision « lippmannienne » d'une telle compétition, parle d'une « compétition coopérative », chargée de « dégager une hiérarchie entre "les plus doués" et les moins doués, compétition dans laquelle "le gagnant sera le meilleur coureur" », B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*, p. 187. Enfin, W. Brown assimile la rationalité néolibérale à une façon inédite de se rapporter à l'État, à la société, à l'économie et au sujet, ainsi qu'à une économisation de sphères jusque-là non-économiques, in *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 53.

singulières et une psychologie refondée, à la fois en tant que savoirs et que pratiques, seront chargées de rendre possible[1].

Mais avant cela, et pour revenir à Foucault, rappelons qu'au-delà de son analyse des débats strictement intellectuels qui fondent l'ordo-libéralisme allemand et les néolibéralismes américain ou français, le philosophe montre et anticipe à la fois la manière dont la théorie s'est insinuée dans les pratiques et la rationalité politique. Ses cours s'attachent donc, on le sait, à l'étude de courants intellectuels ou universitaires, séparés par deux décennies, le premier européen, l'autre américain : l'ordo-libéralisme allemand entre les deux guerres, puis l'école de Chicago, dans les années 1950. À leur suite, P. Dardot et C. Laval vont s'atteler, préalablement à la mise au jour de la rationalité néolibérale proprement dite, à l'étude généalogique minutieuse des théories et apports intellectuels des premiers penseurs de ce qu'on nommera par la suite « néolibéralisme ».

Ceux-ci ont tous, ou presque, participé au fameux « colloque Walter Lippmann » – « acte de naissance du néolibéralisme[2] », selon P. Dardot et C. Laval. Les auteurs repèrent clairement l'avènement du néolibéralisme comme une rupture historique, et constitue celui-ci en évènement[3] : sa genèse s'affirme comme le produit d'une contingence historique qu'il s'agit

---

[1] B. Stiegler souligne l'importance, pour Lippmann, et donc dès les prémisses du néolibéralisme, de la psychologie et des psychologues, dont le rôle sera « d'indiquer aux dirigeants comment gouverner la masse statique, amorphe et hétérogène de la population, rigidifiée par ses stéréotypes, en la conduisant dans la bonne direction : celle d'une réadaptation à son nouvel environnement, mobile, imprévisible et mondialisé », B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*, p. 187.

[2] P. Dardot et C. Laval, *La Nouvelle Raison du monde*, *op. cit.*, p. 157.

[3] *Ibid*., p. 171. Rappelons ici la structure générale de l'ouvrage, en nous appuyant sur le compte-rendu de lecture qu'en tire J.-L. Metzger, « Pierre Dardot, Christian Laval, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale* », *Lectures* [En ligne], 2010, mis en ligne le 18 janvier 2010, consulté le 09 octobre 2018. URL : http://journals.openedition.org/lectures/910. Dans ce texte, les auteurs reconstituent les étapes de la pensée libérale, puis néolibérale, à travers les tensions qui opposent leurs différentes variantes. Ils proposent donc un détour par l'histoire des théories, qui permet de situer précisément la spécificité du néolibéralisme et de ses courants, apparus au XXème siècle, dans l'entre-deux-guerres, et de dégager ce qu'il contient de réellement nouveau et ce à quoi il s'oppose. Le livre démontre que l'objectif premier de la gouvernementalité néolibérale est d'imposer la concurrence comme modèle universel de comportement, par « une action continue, omniprésente et multiforme des États eux-mêmes » (p. 10). L'État néolibéral ne disparait pas, mais se mue en « une sorte de "grande entreprise" entièrement pliée au principe général de compétition [...] [pratiquant] un gouvernement de type entrepreneurial » (p. 11). P. Dardot et C. Laval découpent leur propos en trois temps.
Dans la première partie, les auteurs relisent les grands penseurs du libéralisme classique, et, à partir de cette relecture, font apparaitre une opposition entre les partisans du droit naturel et ceux de l'utilitarisme, particulièrement en ce qui concerne leur conception du rôle et des fonctions de l'État. Dans la deuxième partie, ils décrivent l'émergence de la pensée néolibérale dès les années 1920, ses courants, principalement austro-américain et ordo-libéral allemand, et son influence progressive. Dans la troisième partie, ils montrent comment la conception néolibérale de la société et du rôle de l'État s'est imposée, non comme une pure idéologie, mais comme une rationalité totalisante, envahissant toutes les dimensions de la société : économique, politique, subjective.
La deuxième partie du livre, qui est celle qui nous intéressera plus particulièrement ici, est donc consacrée à la généalogie du néolibéralisme, considéré comme doctrine ou système de pensée singuliers. S'attachant au « colloque W. Lippmann », qui s'est tenu à Paris à partir du 26 août 1938, ils montrent que celui-ci vise trois objectifs, que rappelle J.L. Metzger : « fonder un groupe de réflexion/discussion cosmopolite, qui s'incarnera par la suite dans la Société du Mont-Pèlerin ; refonder la doctrine libérale – et pas seulement la sauver ; et s'appuyer

d'éclairer, en recherchant les objectifs stratégiques qui l'ont commandée, la nature des dispositifs qui se sont peu à peu imposés au cours du XXème siècle, leurs développements progressifs ne suivant évidemment pas le tracé logique et comme naturel d'un déroulement strictement linéaire.

La rationalité néolibérale émerge donc initialement à la fois comme le fruit de controverses théoriques, et comme l'une des réponses possibles apportées aux crises des systèmes économiques et politiques libéraux, encore dominants au début du XXème siècle, qui s'impose peu à peu à d'autres types de réponses possibles[1]. La trajectoire victorieuse de la rationalité néolibérale est donc l'enjeu de l'essai de P. Dardot et C. Laval. Celle-ci, on le sait, organise à la fois l'action des gouvernants et des institutions, et la conduite des gouvernés. La gouvernementalité néolibérale, saturée de principes issus du savoir et des pratiques de l'économie, vise en effet à instaurer un autogouvernement du sujet, c'est-à-dire à produire un certain type de rapport à soi[2].

---

sur un réseau de "think tanks" pour diffuser la nouvelle pensée ainsi élaborée. Les auteurs insistent grandement sur la diversité des points de vue qui divise, dès le départ, cette forme d'internationale libérale ». Dans la troisième partie, les auteurs précisent que le néolibéralisme n'est pas un retour aux racines du libéralisme, mais la mise en place d'« une nouvelle logique normative capable d'intégrer et de réorienter durablement politiques et comportements dans une nouvelle direction » (p. 274).

La deuxième partie avance donc l'idée que la genèse des dispositifs néolibéraux serait inscrite dans les thèses présentées et développées par W. Lippman et les divers participants du colloque qui porte son nom. Il y aurait beaucoup à dire sur ce colloque lui-même – et certains l'ont fait longuement, que ce soient P. Dardot et C. Laval eux-mêmes, F. Denord, in F. Denord, « Aux origines du néolibéralisme en France : Louis Rougier et le colloque Walter Lippmann de 1938 », *Le Mouvement social*, 2001, n°195, pp. 9-34, ou, de manière encore plus précise, S. Audier, in *Le Colloque Walter Lippmann. Aux origines du « néo-libéralisme »*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2008, dans lequel sont publiés les actes du colloque, et où l'on découvre les échanges entre les différents participants. Encore une fois, on renverra également aux pages que B. Stiegler y consacre, in *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*

[1] P. Dardot et C. Laval identifient ainsi la crise du libéralisme à une crise de la gouvernementalité libérale, qui pose principalement le problème de l'intervention politique en matière économique et sociale, et celui de sa justification doctrinale. Face aux questionnements qu'ouvre cette crise, deux types de réponse s'affrontent : une réponse « individualiste » d'une part, et une réponse réformiste et sociale de l'autre, qui vise à améliorer les conditions de vie de la population. Les propositions de type « individualiste » – que les auteurs associent à l'origine à H. Spencer (on peut également se reporter à ce que dit B. Stiegler de la façon dont Lippmann construit sa théorie politique contre les conceptions ultra-libérales de Spencer, in *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*) – invitent à un changement de modèle économique radical : il s'agirait de passer du modèle de la spécialisation, hérité de Ricardo et Smith, à celui, darwinien, de la concurrence et de la sélection, qui apparait comme un modèle commercial et marchand plutôt qu'industriel. Cette forme de « concurrentialisme social » institue la compétition comme norme générale de l'existence individuelle et collective, au niveau national comme international. Traversées par le conflit entre ces deux modèles théoriques, deux réponses pratiques à la crise du libéralisme se font jour, qui partagent le même objectif initial : surmonter la crise de la gouvernementalité libérale et celles issues des mutations du capitalisme. La première réponse est celle de Keynes et des politiques qui s'en inspirent, qui consistent en un réexamen des moyens juridiques, moraux, politiques, économiques, sociaux, de réaliser une société de la liberté individuelle susceptible de profiter à tous. Le second modèle, hostile au premier et se construisant contre lui, et qui va peu à peu l'emporter, est néolibéral. La concurrence y est érigée en principe central de la vie sociale et individuelle. L'État est chargé de garantir les conditions optimales de cette concurrence. En cela, le marché n'apparait plus comme une donnée de nature, mais bien comme la conséquence de processus productifs actifs, historiques et politiques.

[2] On notera ici la manière dont le lien, établi par A. I. Davidson, entre « style de raisonnement » et production d'objets et de sujets, ressemble, sous des modalités différentes, à celui mis au jour par P. Dardot et C. Laval entre rationalité néolibérale, et gouvernement et autogouvernement productifs des sujets. Si nous insistons, c'est bien

Dans leur généalogie[1], P. Dardot et C. Laval assimilent le néolibéralisme, non pas au dévoiement ou au prolongement du libéralisme, mais à une forme autre, nouvelle, originale, qui ne reprend pas la question des limites du gouvernement là où le libéralisme l'a laissée, et ne se demande plus quel type de limites assigner au gouvernement politique. Il s'agit plutôt à présent de s'interroger sur la meilleure manière de constituer le marché, et la compétition à laquelle il donne forme, en principes de gouvernement des hommes, et de gouvernement de soi.

Ces propos liminaires, destinés à présenter nos sources principales et à expliciter la manière dont nous les aborderons, étant effectués, il est temps de nous intéresser plus attentivement, à présent, au contenu des représentations théoriques développé par les participants au « colloque W. Lippmann », exemplairement considérés comme les premiers penseurs de cette rationalité néolibérale que nous évoquons. Non pas à l'ensemble des discours qui s'y affrontent et des controverses qui y naissent, mais aux conceptions et images qui s'y affirment, et travaillent à dessiner la silhouette, d'abord imprécise, puis de plus en plus nette, d'un type de sujet singulier – sujet, on le répète, dont la forme n'est jamais fixe, mais qui, s'il ne peut pas être défini uniquement et absolument en référence à ce modèle, ne peut pour autant totalement s'en affranchir.

C. Traits dominants d'un *homo œconomicus* entrepreneur de lui-même

1. Adaptation et concurrence

Il faudra donc gouverner, et ainsi façonner, des individus qu'on voudrait transformer en sujets économiques, purs sujets de choix rationnels d'un côté, et qui, de l'autre, n'échappent pas au statut de simples objets utilisables[2]. Mais comment ? Autrement dit : suivant quels principes, quels schémas de pensée, en s'appuyant sur quelles idées ou quels concepts, les dispositifs du néolibéralisme en voie de constitution vont-ils se promettre de « conduire la conduite » de sujets qu'il s'agira en même temps de produire ?

---

dans la mesure où ces illustrations, tout en respectant la spécificité de ces différents auteurs, peuvent venir en soutien de notre propre démarche.

[1] La généalogie proposée par W. Brown est un peu différente, sans être contradictoire, in *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, pp. 63-66.

[2] C. Laval, *L'Homme économique*, *op. cit.*, p. 15.

Avant tout en imposant un mouvement général : une dynamique d'adaptation permanente. Adaptation permanente, à la fois des hommes et des institutions qui les encadrent, à un ordre économique devenu d'autant plus variable qu'il repose sur les principes d'une concurrence généralisée. C'est cet état de concurrence, diffusé à toutes les sphères de la société, dans ses dimensions aussi bien individuelles que collectives, qui apparait comme l'objectif à atteindre, et le principe stratégique qui doit mettre en mouvement l'ensemble des sujets, influencer les rapports qu'ils entretiennent à eux-mêmes et aux autres, voire modeler leurs subjectivités.

Créer les conditions de fonctionnement du système concurrentiel en s'attaquant aux privilèges, aux rentes, aux monopoles, dans le champ économique, est le but initial fixé par les participants au colloque. La définition de cet objectif s'assimile donc à un geste constructiviste. La concurrence est indispensable, mais n'est pas naturelle : ce sera à l'État de la construire. Nulle spontanéité, qu'il suffirait de laisser jouer, mais l'imposition de conditions spécifiques pour que les mécanismes économiques puissent fonctionner de manière optimale, et sortir ainsi le libéralisme des crises dans lesquelles il s'embourbe[1].

---

[1] S'il y a bien une volonté initiale de mettre en place certaines structures et certains mécanismes, afin de faire fonctionner l'économie le plus efficacement possible (et, au-delà, de fabriquer les sujets qui s'y révèleront les plus adaptés), ce qui traduit bien une perspective constructiviste, on verra par la suite que la liberté, considérée dans son sens d'absence de toute entrave au mouvement, est invoquée comme un principe structurant des dispositifs du néolibéralisme (aussi bien d'un point de vue psychique, qu'économique, politique, et managérial), ce qui peut apparaitre comme une contradiction, interne aux dispositifs eux-mêmes. W. Brown va même plus loin : « Tel est le paradoxe central, peut-être même la ruse centrale, de la gouvernance néolibérale : la révolution néolibérale se fait au nom de la liberté – libres marchés, pays libres, hommes libres – mais elle sape le fondement même de la liberté dans la souveraineté des États comme des sujets », W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 115.
En réalité, cette apparente contradiction recouvre sans doute une tension initiale jamais éteinte entre les différentes influences théoriques qui ont contribué à façonner les dispositifs néolibéraux, et notamment entre ordo-libéraux et défenseurs radicaux de la doctrine du « laisser faire » : « Le néolibéralisme va se déployer selon plusieurs lignes de force, soumis à des tensions dont on doit prendre la mesure. Le colloque de 1938 a témoigné de discordances qui, dès le commencement, divisent les intellectuels se réclamant du néolibéralisme. Il constitue même un bon révélateur de divergences qui, après la Seconde Guerre Mondiale, continueront à agir de façon plus ou moins ouverte », P. Dardot et C. Laval, *La Nouvelle Raison du monde*, *op. cit.*, p. 158. Il va sans dire que nous n'allons pas relever précisément l'ensemble de ces contradictions, et renvoyer plutôt aux pp. 157-186 de l'ouvrage de P. Dardot et C. Laval. On peut toutefois préciser rapidement les grandes tendances qui s'affrontent, entre tenants d'un « nouveau libéralisme », libéralisme rénové, d'une part, et partisans d'un « néolibéralisme », d'autre part, les seconds étant eux-mêmes partagés entre ceux qui veulent opérer un retour aux racines du libéralisme, et ceux qui veulent entièrement le refonder. Ce qui rassemble ces penseurs, est, comme souvent, la définition d'ennemis communs : les collectivistes, les communistes, les courants politiques réformateurs influencés par Keynes. Évoquons rapidement ces différentes sources. Les théoriciens allemands de l'ordo-libéralisme, d'abord, Wilhelm Röpke et Alexander Rüstow, pour qui la vie économique doit se dérouler dans un cadre juridique qui fixe les éléments constitutifs de l'action économique, ce qui justifie que l'État intervienne pour pallier l'inefficacité du marché. Les économistes autrichiens Ludwig Von Mises et Friedrich Hayek, ensuite, pour qui la doctrine du « laisser-faire » doit être rénovée, certes, mais surtout être défendue, car la crise ne provient pas, selon eux, d'une faillite du libéralisme, mais bien de l'interventionnisme de l'État. Mais au-delà de leurs divergences, c'est bien « un "interventionnisme libéral", un "libéralisme constructeur", un dirigisme de l'État qu'il conviendra de distinguer d'un interventionnisme collectiviste et planiste » (p. 171) que les participants au colloque cherchent à imposer comme solution à la crise du libéralisme. Pour W. Lippmann lui-même, et de manière emblématique, l'intervention publique doit permettre « une adaptation permanente des hommes et des institutions à un ordre économique

À l'adaptation permanente des moyens de production doit correspondre, et cela ne va pas de soi, celle des modes de vie et des mentalités – on pourrait dire autrement : celle des comportements, des attitudes, des imaginaires, des désirs, des expériences. D'où la nécessité de l'intervention constante d'une puissance publique, dont le rôle serait d'organiser cet état de concurrence généralisé, et de préparer les sujets à se montrer capables de s'y insérer, de s'y mouvoir, voire de s'y plaire.

La réponse à la crise de la gouvernementalité libérale serait donc une forme d'« interventionnisme » libéral, capable de préparer les individus à affronter un ordre économique entré dans un état de révolution permanent. Dans la mesure, en effet, où ceux-ci ne sont pas spontanément adaptés, ni physiquement, ni psychiquement, ni affectivement, ni cognitivement, à l'ordre déréglé d'un marché sans cesse changeant, il est nécessaire de mettre en place des techniques de gouvernement, visant la vie individuelle et sociale toute entière, qui puissent produire des sujets aptes à évoluer dans un tel environnement[1]. Raison pour laquelle il faut économiser complètement le sujet, faire de lui un pur *homo œconomicus*[2].

Il s'agirait donc, pour les politiques néolibérales, de changer l'homme lui-même, afin d'obtenir un état d'harmonie entre la manière dont on vit et dont on pense, et les contraintes économiques auxquelles on doit se plier. Ces politiques viseraient à transformer non seulement l'individu lui-même, mais la manière dont il se représente son existence et ce qu'il peut en attendre. Dès lors, on ne s'étonnera pas que W. Lippmann en personne, qui souligne dans sa réflexion sur la nécessaire mise en place d'un tel « interventionnisme » l'importance du terme

---

intrinsèquement variable, fondé sur la concurrence généralisée et sans répit » (p. 175). Et pour réaliser cette « adaptation permanente des modes de vie et des mentalités, [...] [il faut] une intervention permanente de la puissance publique » (p. 176). C'est pourquoi l'État est appelé à former des hommes nouveaux.

[1] Si on était tenté de douter de la matérialisation de telles théories en pratiques collectives ou en comportements individuels, quelques décennies plus tard, il suffirait de regarder non plus du côté des promoteurs des dispositifs du néolibéralisme, mais de leurs contempteurs. Les analyses dressées par le sociologue Zygmunt Bauman, au sujet de l'époque et de la société dans lesquelles il vit, et qui sont les nôtres, deviennent alors emblématiques. Il suffit en effet de relire l'introduction d'un texte comme *La Vie liquide* – Z. Bauman, *La Vie liquide*, trad. C. Rosson, Le Rouergue/Chambon, 2006 – pour y trouver la confirmation que les thèses défendues par les participants au colloque ont eu une grande influence sur les décennies qui l'ont suivi. Bauman définit ainsi « la société moderne liquide » comme une société qui voit les conditions dans lesquelles ses membres agissent changer en moins de temps qu'il n'en faut pour qu'ils puissent se forger habitudes et routines. Cette société liquide, et la vie liquide qui s'y associe, existence précaire et vécue dans des formes d'incertitude constantes, se nourrissent et se renforcent l'une l'autre. Dans ce contexte, l'identité n'est plus qu'une renaissance permanente, la possibilité sans cesse rejouée de ne plus être ce que l'on est, puis de se transformer en quelqu'un que l'on n'est pas encore, et que l'on ne sera jamais tout à fait. Pour finir, Bauman explique quels types de rapport à eux-mêmes s'imposent les sujets de la société liquide, qui mènent une vie liquide : une autosurveillance, une autocritique et une autocensure permanentes, qui se nourrissent d'une insatisfaction du sujet à lui-même tout aussi constante. Il va sans dire qu'aussi bien les remarques concernant les modes d'être des sujets contemporains, que ceux se rapportant aux mécanismes sociaux, rappellent la dynamique du changement permanent qui aiguillonne, dès leur apparition, les dispositifs du néolibéralisme.

[2] W. Brown parle ainsi de « reconfiguration de l'être humain en capital humain par la rationalité néolibérale », W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit*., p. 37.

« adaptation », soit tout à fait explicite sur le caractère radical et complet de la transformation des individus qu'il faut mener[1]. B. Stiegler pose ainsi les enjeux politiques d'un débat (dont elle rappelle à quel point il est nourri de considérations évolutionnistes et darwinistes, ce que n'avait pas vu Foucault) tels que Lippmann les conçoit : « comment réadapter l'espèce humaine à un environnement instable, constamment changeant », et « comment concilier son besoin vital de stabilité et de clôture avec l'accélération de tous les flux et la destruction de toutes les frontières imposées par la mondialisation ? » Dès lors, selon Lippmann, il faut repenser « l'action politique comme une intervention artificielle, continue et invasive sur l'espèce humaine, en vue de la réadapter aux exigences de son nouvel environnement »[2].

Afin d'adapter au mieux les individus à la compétition, deux domaines sont à travailler prioritairement : les politiques éducatives et de santé publique[3]. Dans le domaine de l'éducation, il ne sera pas question, évidemment, de former des citoyens éclairés, des individus cultivés et éduqués par leur fréquentation des humanités[4], mais des sujets susceptibles de s'adapter aux nouvelles techniques, aux nouveaux modes d'organisation du travail, de changer continument de postes professionnels, et de faire face à la compétition généralisée[5]. Ce qui est d'autant moins

---

[1] « Le défaut d'adaptation est dû au fait qu'une révolution s'est produite dans le mode de production. Comme cette révolution a lieu chez les hommes qui ont hérité d'un mode de vie radicalement différent, le réajustement doit s'étendre à l'ordre social tout entier », W. Lippmann, *La Cité libre*, Librairie de Médicis, Paris, 1938, p. 272, cité par J.-M. Lamarre, « Néo-libéralisme, démocratie et éducation : Dewey *vs* Lippmann », in M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les Valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Rouen, PURH, 2015. On sait par ailleurs que les conceptions éducatives de Lippmann, instrument principal de son entreprise de réadaptation des hommes, étaient liées à sa vision d'un citoyen, spectateur passif des affaires publiques. Pour lui, les citoyens, pensés comme masse, sont en cela aisément manipulables, et doivent être manipulés, ce qui constitue une donnée à prendre en compte pour les dirigeants politiques. On lira à ce propos J.-M. Lamarre, « Néo-libéralisme, démocratie et éducation : Dewey *vs* Lippmann », art. cit., et B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*

[2] *Ibid.*, p. 9, p. 11. Cette problématique politique est « explicitement dirigée contre le naturalisme de Herbert Spencer et ses outrances ultra-libérales » qui reposeraient sur « une mauvaise compréhension de la révolution darwinienne » (p. 10).

[3] Pour une analyse du rapport ambigu de Lippmann à l'égard de l'eugénisme, rejet initial se muant en intérêt pour des conceptions eugénistes reconfigurées, voir *ibid.*, pp. 71-75, puis p. 231. Il n'est pas surprenant de constater que ces deux thèmes, éducation et eugénisme, puissent être associés, tant il semble aller de soi qu'à la nécessité de construire un homme nouveau par l'éducation réponde celle, sans doute moins directement avouable, de sélectionner des individus qu'il sera d'autant plus facile de former qu'on aura pris soin, au préalable, d'opérer un tri en leur sein. Un objectif économique global qui possède, on le voit, ses logiques propres – qui ne sont que la face la plus sombre de principes tout à fait répandus, acceptables et valorisés par ailleurs, ceux qui posent que la réussite et la performance représentent les réponses définitives à toutes les formes de problèmes qui se font jour dans les domaines sociaux, économiques, politiques, psychologiques, ou pédagogiques.

[4] W. Brown parle des « arts libéraux », comme de l'histoire, la pensée, la littérature, l'art, l'analyse sociologique et la science de l'Occident. Elle constate : « D'une part, nous ne sommes plus gouvernés par l'idée que l'ascension sociale et l'appartenance à la classe moyenne exigent de suivre un enseignement scolaire dans le domaine des arts libéraux. D'autre part, l'idée d'un public éduqué, qui a le savoir et la compréhension requis pour s'engager de manière réfléchie sur les questions et les problèmes d'intérêt général, a suivi le même chemin que les biens et les services publics. La rationalité néolibérale, qui fait fi de l'idée même de public, ne reconnait et n'interpelle les sujets qu'en tant que capital humain, ce qui ôte tout sens à l'idée d'un citoyen engagé et éduqué », W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 196.

[5] « Si l'agenda du nouveau libéralisme redéfinit la santé comme l'augmentation des performances dans la compétition, il redéfinit l'éducation comme la production et l'amélioration constante de l'"adaptabilité" des

grave, que, selon Lippmann, c'est bien un gouvernement des élites et des experts qui doit se mettre en place, dans la mesure où il parait impossible de concilier un système de règles du jeu impartial, celui qui doit régir le champ économique concurrentiel, avec le principe démocratique de la souveraineté populaire – la faiblesse des démocraties est en effet identifiée comme étant causée par le poids des peuples (considérées comme des masses passives et immobiles, qui risquent à tout moment, du fait de cette immobilité, de basculer dans le fascisme ou le nationalisme) dans les processus de décision, à la fois à travers l'effectivité des opérations du suffrage universel, et l'influence de l'opinion publique.

2. Un sujet-entreprise

L'apport théorique de l'ordo-libéralisme allemand, qui commence à se structurer dans les années 1930, est, on le sait, abondamment commenté par Foucault, essentiellement à travers la figure de W. Röpke – autre participant au « colloque W. Lippmann ». Si l'ordo-libéralisme est présenté avant tout comme le courant ayant reconfiguré le rôle de l'État et de la loi dans l'organisation de la vie économique (notamment quant au respect du principe de concurrence par tous ses acteurs), l'intérêt de Röpke est de proposer de centrer sur l'individu les actions de la gouvernementalité néolibérale, afin d'obtenir de lui qu'il établisse un rapport à soi rationalisé, qui doit se décliner en d'autres formes de rapports, à la propriété, à la famille, aux assurances, à la retraite, etc., afin que son existence prenne la forme permanente d'une entreprise[1]. Cela signifie que la définition d'*homo œconomicus* propre au XIXème siècle, celle d'A. Smith puis de J. Bentham (c'est-à-dire, pour le dire vite, d'un sujet cherchant à maximiser son intérêt), laisse place à la conception d'un sujet qui soit à la fois membre d'une entreprise, participant entièrement à la vie de celle-ci, et entreprise lui-même. C'est donc aussi bien le rapport à soi, que le rapport aux biens, qui doit prendre comme modèle la logique entrepreneuriale, c'est-à-dire celle d'une unité de production entrant en concurrence avec d'autres.

---

populations, elle-même comprise à partir des exigences de la division du travail. […] Avec l'accélération de la compétition, chaque travailleur doit être désormais capable de changer régulièrement d'emploi tout au long de sa vie, en même temps qu'il doit être, à l'intérieur d'un même emploi, suffisamment « polyvalent » (*versatile*) pour passer constamment d'une tâche à une autre », B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op.cit*, p. 231. On verra que ce sont bien ces principes éducatifs, durcis et organisés en normes éducatives, qui se sont définitivement imposés aujourd'hui, aussi bien dans le cadre institutionnel de l'École que dans celui de la famille. Voir *infra*, partie III : « Des normes éducatives néolibérales ».

[1] M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, p. 247.

À ce titre, l'idée même de travail est remplacée théoriquement par celle de capital humain, en même temps que la concurrence remplace l'intérêt comme principe organisateur du marché et moteur de l'action. Si on doit à Gary Becker d'avoir conceptualisé précisément le « capital humain[1] », on peut repérer, dès avant cette conceptualisation, dans le processus même de subjectivation de l'individu en sujet-entreprise caractérisé par les ordo-libéraux, sa modification en capital. Un capital qui est d'abord conçu comme une entreprise, placée en situation de compétition avec d'autres entreprises, et qui, pour évoluer efficacement dans les conditions qui sont celles du marché, va devoir établir des rapports nouveaux à lui-même, aux autres, au monde, et donc se refonder en tant que sujet.

On assiste ainsi, dans la définition des rapports entre les sujets-entreprises et leur activité, ou ce qui représentait jusqu'alors le produit de leur travail, à une forme de retournement logique à l'égard des modèles précédents : ce n'est plus, en effet, le produit de son travail, considéré comme son propre prolongement, qui permet au sujet de s'identifier ou d'être identifié, même de manière déceptive, tronquée, ou aliénée, mais une forme nouvelle de gouvernement de soi qui prend forme pour le sujet, et l'incite à intérioriser les règles de l'entreprise. Un autogouvernement qui possède la particularité de n'avoir pas de fin, de se présenter comme un processus incessant et indéfini – modèle globalisant qui aura une importance considérable, et définit aujourd'hui largement, et de manière de plus en plus massive, le rapport des sujets contemporains à leur travail, rendant caduque, dans la plupart des cas, le partage entre vie privée et vie professionnelle[2].

L'entrepreneuriat remplace la production. Les premières représentations du sujet du néolibéralisme l'installent donc comme un homme entrepreneurial, un homme ou un sujet-entreprise[3].

Von Mises et Hayek[4], eux aussi participants au colloque, définissent une autre sphère d'influence, celle des « austro-américains », dans les représentations théoriques du modèle

---

[1] G. S. Becker, *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press, 1964.

[2] On verra quels types d'effets sur la vie familiale, et l'éducation des enfants, peuvent avoir ces processus dans les dispositifs contemporains. Cf. *infra*, partie III, chap. trois, B : « Vers la professionnalisation d'une parentalité ».

[3] W. Brown utilise régulièrement les termes d'« entrepreneurialiser » ou d' « entrepreneurialisation », in *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*

[4] On se souvient que c'est à propos des analyses d'Hayek concernant l'État de droit que Foucault, dans son cours de 1978-1979, comparait l'économie à un jeu, régi par un principe d'incertitude. Voir *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, pp. 178-179. Par ailleurs, dans les quelques lignes qui suivent, nous n'abordons pas un point, pourtant essentiel, soulevé de manière convaincante par G. Chamayou, et qui concerne le rapport original que Hayek entretient avec les catégories classiques de la philosophie politique : « La philosophie politique de Hayek révise les catégories établies et redistribue les oppositions pertinentes. À la faveur de cette opération de redécoupage

anthropologique d'un *homo œconomicus* nouveau, qu'il s'agirait de faire naitre – et qu'on voudrait voir triompher d'autres modèles de subjectivation[1]. Le sujet-entreprise ne serait, en effet, pas seulement un homme dans l'entreprise, mais un sujet dont les conduites devraient être en permanence profilées pour se nourrir des principes de compétition et de rivalité. Il s'agirait de rendre les sujets entreprenants, capables de saisir des opportunités de gains potentielles, et prêts à engager des rapports pleinement concurrentiels. Ce sont à la fois les rapports entre individus et entre groupes qui devraient être ainsi reconfigurés. Ce qui implique, dans le même temps, une redéfinition du marché : non plus entité chargée seulement de relier entre eux, par la recherche de leur intérêt, des êtres toujours semblables, mais de mener une série de procédures de subjectivation spécifiques, aboutissants à la production de sujets nouveaux et changeants : *homo œconomicus* de l'intérêt et de l'échange, en voie de se transformer en *homo œconomicus* du choix et de la concurrence.

Ces modes de fonctionnement, articulés à la question du choix libre des sujets, s'affirment ainsi principalement autour de la recherche d'informations pertinentes et utiles, la vérité de ce savoir amené à se construire étant fondée sur les prix. Il s'agit ensuite de traiter ces informations, d'y découvrir des connaissances dont on tirera certains principes. Ce sont ces informations et les savoirs qu'elles constituent qui permettent aux sujets en mouvement de s'ajuster en permanence les uns aux autres. Le marché n'est donc plus, non plus, un milieu donné une fois pour toutes, et régi par des lois naturelles, mais un processus réglé mettant en œuvre des ressorts psychologiques et des compétences – et l'on constate de nouveau que les dispositifs du néolibéralisme cherchent bien à édifier et façonner les objets et les sujets utiles à leur fonctionnement, en l'occurrence ici un marché et des sujets singuliers.

Par ailleurs, notons brièvement que l'élaboration de ce marché reconfiguré s'appuie sur deux points particuliers, qui auront de l'importance pour nos développements ultérieurs :

- *La psychologie* des sujets qui participent à ce marché, une psychologie qui doit s'avérer utile non seulement à la mise en place de principes économiques concurrentiels, mais qui se révèle également conformes à ceux-ci ;

---

conceptuel, des énoncés paradoxaux deviennent formulables : la démocratie pourra être dénoncée comme totalitaire, mais, aussi bien, la dictature vantée comme libérale », G. Chamayou, *La Société ingouvernable, op. cit.*, p. 221. On lira donc avec beaucoup d'intérêt la manière dont G. Chamayou fait de Hayek l'une des sources principales de ce qu'il nomme « le libéralisme autoritaire » (pp. 215-234).

[1] Rappelons que W. Brown explique le triomphe *d'homo œconomicus* par sa victoire sur *homo politicus*. W. Brown, *Défaire le Dèmos, op. cit.*, notamment pp. 114-119.

- *Les compétences* de ces sujets – et on verra l'importance démesurée que ce terme prend dans les contextes éducatifs et managériaux contemporains, d'une part, et dans ceux, tout aussi contemporains, des dispositifs du développement personnel, d'autre part.

Le caractère autoréférentiel des processus de subjectivation décrits par les « austro-américains » est également remarquable : le gouvernement du sujet contemporain est appelé à se muer en grande partie, à partir de là, en un gouvernement de soi par soi. Les modalités par lesquelles le marché du néolibéralisme doit se construire renvoient en effet, chez le sujet, à des mécanismes d'autorégulation et d'autocréation. L'*homo œconomicus* de Von Mises et Hayek est incité à se responsabiliser – on le verra dans la suite de notre étude, ce n'est qu'un début, et la responsabilisation du sujet fait partie des dispositions symptomatiques que les dispositifs contemporains cherchent à programmer chez l'individu. Les sujets sont ainsi amenés à se transformer eux-mêmes, par des techniques et des pratiques précises, articulées à des normes identifiables. Ce processus s'assimile à de l'auto-éducation et de l'autodiscipline. Les sujets apprennent à se conduire eux-mêmes, en même temps qu'ils se construisent.

Si le sujet-entreprise est capable d'évoluer dans un monde saturé par les principes de la concurrence et de la compétition, c'est en outre parce qu'il est entreprenant, capable de se fixer des buts, objectifs définis grâce à un savoir spécifique que son action doit lui permettre d'atteindre, et qui visent à l'amélioration de sa propre situation. Cette amélioration doit se produire presque mécaniquement à mesure que le sujet agit, et se dirige, en agissant, vers l'accomplissement des buts qu'il s'est donnés, accomplissement qui est en même temps un aboutissement de lui-même[1]. Il s'agit bien, on le voit encore une fois, de redéfinir le modèle théorique d'*homo œconomicus* selon des bases beaucoup plus larges que précédemment : tout devient affaire de choix, et non plus seulement de calcul rationnel.

[1] On peut voir la manière dont s'articulent, dans les considérations des penseurs du néolibéralisme, et particulièrement chez ceux de la branche américaine, des analyses relevant des domaines de la psychologie, de l'économie, de l'anthropologie, de l'éducation et de la politique. Si la pensée de Foucault, et les outils conceptuels qu'il a forgés, semblent particulièrement pertinents pour rendre compte des spécificités des dispositifs néolibéraux, ce n'est donc pas, comme l'avancent certains, dans la mesure où il verrait quelque avantage à ce qui est à peine en train d'advenir au moment où il s'exprime, à la fin des années 1970, mais plutôt parce qu'il comprend, sans doute mieux que d'autres, à quel point processus de subjectivation, techniques de gouvernement et principes économiques sont indissociablement liés les uns aux autres. Et que, dès lors, il semble difficile de s'intéresser aux uns, sans se pencher, en même temps, sur les autres.

3. Consommation et innovation

Par ailleurs, le premier modèle du sujet économique du néolibéralisme, anticipé et souhaité par les participants au colloque, est également redéfini par les caractéristiques du consommateur. Celui-ci est amené, en quelque sorte, à devenir le nouveau décideur, à travers sa recherche des meilleurs produits, des meilleures opportunités, ceux qui correspondent le mieux à ses objectifs et à ses plans. C'est pourquoi ce sont les connaissances qui constituent, selon Hayek, le problème premier de l'économie. Des connaissances qui ne sont pas les connaissances scientifiques traditionnelles, mais celles, individuelles et particulières, qui sont directement utilisables sur le marché.

S'amorce ainsi incidemment un changement de statut pour le savoir, dans le modèle des représentations théoriques du marché néolibéral, ce qui aura une importance décisive pour la transformation, à partir des années 1980, des systèmes scolaires et des normes qui les organisent, et influencent, dans le même temps, les relations entre les parents et leurs enfants[1]. Les connaissances n'ont plus principalement pour fonction la formation de citoyens aptes à exercer leurs droits ou leurs devoirs, dans le cadre de démocraties libérales et représentatives, démocraties libérales qui peu à peu se rallient, plus ou moins fortement et plus ou moins brutalement, aux principes d'Hayek ou Von Mises, mais ces connaissances, et la manière dont les individus les utilisent, auront désormais pour objet de déterminer leur degré d'habileté, et leur capacité à améliorer leur sort – étant entendu que le sort enviable ainsi promis est avant tout un destin économique, voire exclusivement financier.

Le point de vue d'Hayek est intéressant, dans la mesure, on l'a noté, où il comprend une critique de ceux qu'ils désignent comme étant des constructivistes, – Bacon, Descartes ou Hobbes, du côté des philosophes, les socialistes ou les keynésiens du côté des politiques et des économistes – guidés par un rationalisme qu'Hayek considère comme naïf, et qui assimilerait toute institution humaine à une construction délibérée de la conscience. Cette critique, on le voit, rejoint en partie celle que, selon d'autres modalités, Foucault adresse aux « philosophies du sujet ». Mais Hayek, contrairement à Foucault, qui donne à ses critiques la forme de la déstabilisation ou de la remise en cause, propose, en quelque sorte, une solution de rechange. Il oppose à ce rationalisme naïf, un rationalisme critique, conscient des limites de la raison, et qui peut en cela ouvrir un espace à ce qui n'est pas directement issu de délibérations conscientes. C'est ici que le statut de la connaissance se trouve donc doublement modifié – et prend un sens

[1] Ce sera directement l'objet de la troisième partie de ce travail.

restreint, qui ne se comprend qu'en rapport à son utilité pour le sujet dans son expérience du marché.

En effet, il est, pour Hayek, illusoire de penser qu'un individu peut avoir une connaissance générale et actualisée en permanence de l'état du marché, et seul le mécanisme propre à celui-ci peut coordonner ces fragments de savoir, par l'intermédiaire des prix. La situation d'incertitude demeure constamment, il est inutile de chercher à tout savoir, puisque c'est impossible – d'ailleurs, laissons la direction des affaires économiques et politiques à des experts, car c'est à n'y rien comprendre – et cela fait partie du jeu, répétons-le. Cela permet même, pour Hayek, d'organiser ce jeu[1]. La connaissance se mue donc ici en méconnaissance. C'est-à-dire que l'acquisition d'un savoir le plus complet possible ne doit plus être fixée comme un objectif, dans la mesure où il est inatteignable, donc vain et superflu. Il s'agit seulement, pour le sujet, d'accumuler les connaissances qui seront utiles à l'amélioration de son sort économique.

Le sujet-entreprise, sujet entreprenant à présent doté d'un savoir utile, devra développer, s'il veut s'adapter aux mécanismes concurrentiels du marché, des habiletés avant tout commerciales, qu'il saura faire fructifier. Il cherchera, grâce à elles, à maximiser ses profits, et traquera perpétuellement les bonnes occasions. Il tirera les leçons de ses propres expériences, réussites ou échecs. Il s'adaptera indéfiniment, se corrigera, cherchera à s'améliorer. Il spéculera, prendra des risques, anticipera – et l'on constate de nouveau que le sujet économique entrepreneurialisé est déjà profilé par les flux de subjectivations se rapportant aux idées d'investissement, de spéculation ou de risque, qui deviendront dominants, à partir des années 1980, dans les représentations théoriques de l'*homo œconomicus* d'une économie désormais fondamentalement financiarisée.

Les conduites et la psychologie du sujet-entreprise seront façonnées par le marché et ses règles. Ainsi conçu, ce dernier s'apparente à un processus de formation de soi – de subjectivation, dirait-on également. Le sujet s'y modifie en effet par les expériences qu'il y

[1] Ainsi, L. Paltrinieri et M. Nicoli voient-ils, dans le sujet du néolibéralisme, un individu qui se gouverne par le risque, et doit se créer un *ethos* de parieur, afin de maximiser ses gains. Voir L. Paltrinieri et M. Nicoli, « Du management de soi à l'investissement sur soi. », art. cit. Si nous développerons ce point , qui concerne la version la plus contemporaine du sujet, par la suite, (cf. *infra*, partie II, chap. trois, C, 1 : « Un sujet économique contemporain »), on peut remarquer dès maintenant que la reconfiguration du sujet initial des dispositifs du néolibéralisme, dont le modèle est le capital productif et entrepreneurial, en sujet dont le capital humain a pour modèle le capital financier ou l'investissement, tend à montrer que ces deux figures ne s'excluent pas l'une l'autre, et qu'elles sont même reliées entre elles par des logiques communes, qui ont tendance à s'invisibiliser. Parmi celles-ci, celle du jeu et de l'incertitude, censée qualifier, pour Hayek, le premier *homo œconomicus* du néolibéralisme, alimente l'idée de risque, propre, cette fois, aux sujets des dispositifs les plus contemporains.

mène – expériences exclusivement économiques, puisqu'il est appelé à devenir tout entier *homo œconomicus*. C'est en définissant cet objectif, de mercatisation des expériences du sujet, que les développements théoriques, en forme de prescriptions, de l'école « austro-américaine », enrichissent la description du modèle abstrait de cet homme nouveau, à la production duquel on aspire.

Mais afin de développer indéfiniment ses capacités d'adaptation, le sujet entreprenant doit également se muer en sujet innovant[1]. L'innovation devient, à la suite des analyses de J. Schumpeter, premier des économistes cités ici n'ayant pas participé au colloque, la réponse ultime aux crises que continue de traverser l'économie, alors qu'elle est en voie d'être refondée par les principes du néolibéralisme, et l'arme suprême dans la guerre commerciale que se livrent désormais les États et les entreprises, fruit de l'installation progressive d'une compétition économique généralisée. Sur le plan de la subjectivation, elle constitue également, associée à la créativité, l'une des qualités requises chez cet *homo œconomicus* qui commence à prendre forme, et s'imposera définitivement comme la caractéristique à développer prioritairement chez les sujets, à partir des années 1980, notamment dans la littérature managériale.

La fonction stratégique du dispositif managérial, à la fois discursif et pratique, est en effet de diffuser, à l'ensemble de la société, des modèles de conduites qui s'assimilent à celles d'un entrepreneur. Des conduites qui visent bien à l'adaptation permanente des sujets aux conditions changeantes du marché, et dont l'existence elle-même est considérée comme un continuum indéfini de changements perpétuels – l'innovation apparaissant alors comme le principe d'organisation central d'un tel type de société, envisagé à la fois comme solution à tous les problème posés par un ordre qui refuserait la tradition et le certain, et comme valeur devant structurer psychiquement des sujets amenés à vivre au sein d'environnements perpétuellement instables.

Ce sujet économique, entrepreneur de lui-même et par lui-même, celui que les débats intellectuels reconstitués par P. Dardot et C. Laval, à la suite de Foucault, nous donnent à voir, s'apparente finalement à un sujet, certes travaillé par des modèles divers, mais dont les contradictions sont peu à peu gommées, et, surtout, dont les représentations anthropologiques sont exclusivement économisées. Ce sujet-entreprise, amené à s'adapter constamment, à se montrer en même temps innovant et explorateur d'opportunités, sommé d'arbitrer entre

[1] Pour une description précise de la façon dont Joseph Schumpeter dessine une figure de l'entrepreneur travaillée par les principes de l'innovation et de la concurrence, voir P. Dardot et C. Laval, *La Nouvelle Raison du monde*, *op. cit.*, p. 239. On peut également lire les premières pages de M. Feher, *Le Temps des investis*, *op. cit.*, pp. 7-10, dans lesquelles l'auteur décrit ce qu'il appelle « le spleen libéral d'après-guerre » de Schumpeter, « chantre mélancolique du capitalisme sans entrave ».

plusieurs choix de manière responsable, en utilisant au mieux les informations et les connaissances dont il dispose, se retrouve engagé dans une série d'opérations de soi et sur soi qui n'auront pas de fin, et apparaissent, de bout en bout, comme un ensemble d'expériences économiques et de pratiques économisées. Ce sujet modélisé émerge par ailleurs comme le point d'aboutissement d'une hybridation, jamais totalement réalisée, entre plusieurs lignes de pensées, de Lippmann à Röpke, d'Hayek à Schumpeter.

D. Un homme nouveau pour une rationalité nouvelle

La subjectivation, telle qu'on s'est efforcé de la mettre au jour, rapportée aux modèles théoriques dont elle se nourrit, ne doit pas être comprise comme un processus univoque menant à la fabrique d'un produit terminé une fois pour toutes, issu de l'action d'un pouvoir extérieur à lui et d'une mécanique implacable. Le sujet s'affirme et se produit lui-même dans une large mesure. S'il ne peut échapper aux modèles matriciels dominants, il peut les affronter, s'en jouer en partie. Quoiqu'il en soit, il se constitue en sujet de son action par un ensemble de pratiques d'auto-modelage, qui se réfèrent nécessairement à des sources théoriques, des représentations abstraites, des débats intellectuels, d'une part, et des normes pratiques, de l'autre. Il n'existe jamais hors des dispositifs normatifs qui lui sont contemporains, mais ceux-ci ne peuvent définir entièrement sa conduite, sa psychologie, ses désirs, ses affects. Ils peuvent toutefois se révéler plus ou moins efficaces dans le gouvernement de ceux-ci – et notre hypothèse est que les dispositifs contemporains se montrent en cela particulièrement opérants ; c'est bien de cette efficacité dont il est question ici.

Le désir de la fabrique d'un homme neuf se lit donc dans les discours et les conceptions des premiers théoriciens des dispositifs du néolibéralisme. Le modelage d'un tel homme nouveau apparait comme la condition nécessaire à la réussite de l'ordre inédit qu'ils cherchent à imposer, et voient comme la réponse adéquate – ou l'ensemble de réponses adéquates – aux crises de la gouvernementalité libérale. Ce sujet original doit être doté de capacités, de compétences, d'habiletés, propres à le faire exister dans ce monde changeant et instable que ces penseurs présentent comme s'il était une évidence ou une fatalité, mais qu'ils contribuent en même temps activement à bâtir.

Cette première étape de la description des modèles théoriques qui imprègnent les opérations de subjectivation permet de souligner l'importance des représentions abstraites, des idées et des discours pour ces processus, dans la mesure où on doit considérer ces

représentations, ces idées et ces discours comme relevant des mécanismes de fabrique des sujets à part entière – ceux-ci se définissant toujours, on le répète, à partir de savoirs, de techniques de pouvoir, et de rapports à soi. Ces éléments théoriques nourrissent les normes qui bordent et font exister les dispositifs du néolibéralisme, et contribuent à doter les sujets contemporains d'une « seconde nature » entièrement économisée.

Le maillage serré de contraintes et d'incitations que constituent les normes de la gouvernementalité contemporaine, et que s'administre en partie le sujet à lui-même, participe de la production de la forme historique, pour l'instant en partie abstraite, qui se matérialisera en une multitude de sujets, tout aussi historiquement situés. Ceux-ci sont donc appelés à se définir et à se reconnaitre à travers la figure d'un *homo œconomicus* original, sujet économisé selon des modalités multiples. Il s'élabore progressivement, et selon des modulations et des rythmes différents, en fonction des offres de subjectivités qu'on lui propose et lui oppose, entre les années 1930 et la fin des années 1970. Durant cette période, il demeure principalement un sujet formellement identifiable à un capital humain, capital humain travaillé par les principes de la production et de l'entrepreneurialisation.

Ce processus de fabrique d'un sujet se décline, on l'a dit, en procédures et flux de subjectivations, nombreux, divers, mais qui se rapportent les uns aux autres par des phénomènes d'homologie – homologie qui n'est que le symptôme d'une opération d'homogénéisation des pratiques et des discours, conduite par les normes de la gouvernementalité néolibérale, et qui définit chez les sujets leur « seconde nature », et dans leur environnement un « régime d'évidence ».

On a donc désormais une idée relativement précise des représentations théoriques qui ont nourri le modèle abstrait du sujet économique des deux derniers quarts du XXème siècle, modèle constitué en même temps comme horizon à atteindre ou comme *ethos* définissant pratiques de soi et pratiques tout court. Ce paradigme de sujet s'est affiné, précisé, affirmé au cours des décennies séparant les années 1930 des années 1980, en même temps qu'il a commencé à se diffuser et s'imposer. On a vu comment les théories qui construisent ce modèle appartenaient à une forme d'interventionnisme politique et de constructionnisme historique et social. Mais, au-delà de ces représentations, et du modèle global de subjectivation qu'on peut y associer, comment se produisent, comment sont produits, ces individus pratiques que sont en même temps ces sujets qu'on voudrait entreprenants, innovants, créatifs ou gestionnaires – ces sujets que nous ne pouvons totalement nous empêcher d'être ? Et comment s'est renouvelé, à son tour, ce modèle d'un sujet entrepreneur de lui-même, issu des premières élaborations du néolibéralisme ?

S’il est bien sûr impossible de dresser la liste exhaustive des procédures indéfinies, des plus grossières aux plus infimes, qui dirigent la tentative d’unification des subjectivités singulières en un sujet nouveau, il est pourtant nécessaire d’examiner la nature de ces mécanismes, leurs modes de fonctionnement, les conséquences matérielles de leur application. Et, en cela, tout aussi nécessaire de poursuivre notre investigation de ces formes historiques que constituent les sujets contemporains, sujets économiques entrepreneurs d’eux-mêmes se prolongeant, dans leur version actualisée, en sujets-projets, conçus comme des portefeuilles d’actions et de compétences, engagés dans un infini travail d’investissement et de valorisation d’eux-mêmes, tout aussi prêts à se sacrifier pour la recherche d’un crédit, financier ou symbolique, qu’ils poursuivent inlassablement, que sommés d’apparaitre heureux, en forme et épanouis : compétitifs et performants.

À mesure que des bouleversements économiques et des modifications substantielles de la rationalité gouvernementale néolibérale se produisent, l’homme nouveau qu’il s’agit de faire naitre change d’allure – mais l’ambition demeure, constante, de poursuivre son édification.

Chapitre trois – Reconfigurations d'un sujet économique : fabrique d'un sujet-projet néolibéral (1980-2020)

À partir des années 1980, on l'a dit, tout change. Ou plutôt, tout se précise : les dispositifs contemporains s'affinent, se rééquilibrent, en même temps qu'ils s'affirment. Ce que nous allons tâcher de réaliser à présent, et que Foucault n'a pas eu le loisir d'entreprendre, c'est l'analyse de ce qui distingue ce moment historique comme rupture, de ce qui en constitue à la fois l'importance et l'originalité, de ce qui le caractérise comme « discontinuité[1] », et qui va donner leur nature aux dispositifs actuels. Pour cela, nous devrons interroger les mutations qui affectent tous les domaines, et qui, toutes, partagent des traits communs. Ainsi, dès la fin des années 1970, l'économie se financiarise, la gouvernementalité se spécifie en gouvernance, l'organisation du travail est bouleversée par l'apparition d'un néomanagement, transformation qui impose à sa suite une refonte des systèmes éducatifs, l'école devenant peu à peu, dans tous les États du monde euro-atlantique, une simple antichambre du monde professionnel – ce qui contribue à réduire le principe de toute éducation à celui d'une préparation au monde professionnel, dégradant au passage le statut du savoir à celui d'un pur utilitarisme. L'École et les familles, instances éducatives privilégiées, deviennent alors les terrains d'entrainement des *jeux* du néolibéralisme et de leurs compétitions mondialisées, espaces (à la fois normatifs et normalisés) où se modèlent, se préparent, s'échauffent les corps et les esprits de futurs sujets-joueurs. Enfin, les normes dominantes de la psychologie se réforment, à la fois dans le champ académique, et telles qu'elles se diffusent hors des sphères de la recherche, sous la forme d'une culture psychologique accessible au plus grand nombre, et façonnant directement les subjectivités[2]. L'ensemble de ces évolutions (qui occuperont les parties suivantes de notre enquête, et en constituent désormais le cœur) concernent également les subjectivités : elles informent un sujet économique sinon entièrement refondé, tout au moins largement reconfiguré. C'est lui d'abord, puis ses enfants, qui vont à présent nous occuper. Ainsi, nous considérons

[1] Pour emprunter les termes de J. Revel.

[2] Elles se modifient sous l'influence, d'abord, d'une psychologie américaine presque a-scientifique, la « psychologie positive », qui érige l'enthousiasme et l'attitude positive au rang de solutions ultimes à tous les maux de l'existence, individuelle ou collective, contribuant en cela puissamment à la dépolitisation des individus et des relations sociales. Puis sous celle, presque concomitante, d'une hyper-science, ou d'une science hyper-technique : les neurosciences, notamment cognitives.

que tout le travail de définition conceptuelle, de mise en perspective méthodologique, et de généalogie des sujets effectuée jusque-là, nous était indispensable pour pouvoir, de manière satisfaisante, analyser la condition des sujets les plus actuels, celle qui va nous intéresser à présent (puis, par la suite, caractériser les normes éducatives qui les prennent en charge, et, enfin, décrire les expériences et les subjectivités enfantines contemporaines).

Stimulé par des principes économiques désormais financiarisés, organisant son existence autour de la recherche constante de crédit, le sujet-entreprise devient, à partir des années 1980, sujet-projet : mû par une dynamique qui le contraint à poursuivre un incessant au-delà de lui-même, modifiant en partie son rapport au temps[1] – le temps de l'existence, conçue comme un processus ininterrompu de formation et de valorisation de soi, étant désormais entièrement consacré à ordonner un avenir toujours repoussé, forcément inatteignable dans la mesure où il n'advient qu'à la condition qu'il ait déjà disparu. C'est un sujet courant d'expérience inédite en expérience inédite qu'on voudrait voir émerger, un sujet à peine réalisé qu'il est déjà entièrement mobilisé par ce nouveau projet qu'il ne peut plus cesser d'être. Car l'individu contemporain est contraint à n'être qu'en tant qu'il cherche à être. Il est en permanence accaparé par une série de projets de durées et d'échelles variées, qui consistent, pour lui, à devenir ce qu'il veut (ou doit) être. Pour y parvenir, il parie, il prend des risques, il investit (notamment en lui-même), il gère et se gère, et souhaite se donner une forme toujours plus aboutie, toujours plus affûtée, à la fois psychique et physique. Car il doit réussir et se montrer performant, il n'a pas le choix[2]. Ou plutôt, il est responsable de ses choix et de ses

[1] Sur le rapport au temps du « héros postmoderne » que constitue, selon lui, la figure de l'entrepreneur, on pourra lire P.-Y. Gomez, « Une esthétique de l'entrepreneur », in A. Hatchuel, É. Pezet, K. Starkey, O. Lenay (dir.), *Gouvernement, organisation et gestion : l'héritage de Michel Foucault*, Laval, Presses de l'Université de Laval, 2005, pp. 79-89. P.-Y. Gomez y définit l'entrepreneur contemporain comme celui qui aspire à « se jouer du temps », et qui ne cherche plus à se faire reconnaitre par rapport à ce qu'il crée, mais à travers « son attitude ou comme destin ». C'est le jeu avec le temps qui produit en partie l'entrepreneur comme « héros postmoderne » : « Je n'ai pas le temps donc je suis de mon temps. »

[2] Ce qui conduit nécessairement à réfléchir son existence sous l'angle de la stratégie, comme l'expose ici O. Babeau, expert en marketing et en stratégie de soi, à l'aide de formules édifiantes : « Changer de file de voiture pour gagner quelques mètres, adopter une tenue conforme aux exigences de la mode, faire des efforts particuliers pour plaire au patron qui doit décider de votre promotion, vous rapprocher en soirée de la fille ou du garçon qui vous plait pour mieux lui adresser la parole, tenir un discours usant de tous les procédés rhétoriques pour mieux convaincre : autant d'actions stratégiques que nous avons entreprises un jour ou l'autre. Dans la compétition de la vie, la stratégie n'est rien d'autre que notre manière de nous en sortir, la façon dont nous parvenons à être, autant de fois que possible, le vainqueur […] », O. Babeau, *Devenez stratège de votre vie, Gérer votre vie comme une entreprise*, Paris, J.-C. Lattès, 2012. Relevons par ailleurs que l'auteur, pour justifier son approche stratégique de l'existence, expose une définition très foucaldienne des rapports de pouvoir – en tirant toutefois des conclusions qui lui sont propres : « Qu'est-ce que le pouvoir ? On le définit souvent comme la capacité que possède quelqu'un d'influencer les actions des autres. La société est une sorte de jeu d'échecs où nous avons tous du pouvoir sur les autres. Mais le pouvoir est inégalement réparti : certains en ont beaucoup, d'autres très peu ! Il est essentiel de comprendre qui bénéficie d'une capacité de pression et qui en a moins, afin d'essayer d'agir pour améliorer autant que possible votre propre situation » (p. 191).

désirs. Et, tandis qu'il croit se montrer exigeant, et obtenir une liberté et une autonomie accrues, les dispositifs du néolibéralisme, le gouvernant avec une grande efficacité, l'incitent à s'autodiscipliner et se produire lui-même, à ne plus relâcher la surveillance et le contrôle de ce « moi » auquel il s'identifie, et qui constitue, comme intériorité, la cible privilégiée des opérations de pouvoir contemporaines.

A. Projet, créativité, libération : trois opérateurs d'homologie

Quelques précisions sont nécessaires avant d'analyser les transformations liées à la financiarisation de l'économie, et au développement de la dette. Il faut, en effet, définir certains termes qu'on envisagera comme des marqueurs ou des témoins, susceptibles de donner à voir les circulations conceptuelles et les systèmes d'échanges sémantiques et lexicaux qui structurent les dispositifs, et qu'on considèrera comme des instruments mettant en mouvement et aiguillonnant l'ingénierie normative que constituent ces mêmes dispositifs. Arrêtons-nous en particulier sur trois notions, que nous qualifierons d'*opérateurs d'homologie*, dans la mesure où, jouant comme concepts, elles contribuent non seulement à relier entre eux les éléments hétérogènes des dispositifs, mais à égaliser, à homogénéiser les formes disparates de ces éléments. En cela, ces opérateurs d'homologie participent activement de l'économisation de sphères autrefois non-économiques. Ces concepts, utilisés dans divers contextes, transfèrent des logiques et des principes économisés de l'un à l'autre, de manière d'autant plus redoutable qu'elle est en grande partie invisible. C'est ainsi qu'on retrouvera des injonctions identiques dans les ouvrages de management et dans certains livres à vocation pédagogique, par exemple. Ou bien qu'on cherchera tout autant à libérer les psychismes contraints et entravés de sujets déprimés, que les fonctionnements grippés d'économies financiarisées naviguant de crise en crise. Ainsi, le repérage de ces termes-opérateurs d'homologie, va, dans la suite de notre étude, nous être utile à l'analyse des normes qui concourent à la fabrique de ces sujets contemporains, dont on vient d'évoquer rapidement les principales caractéristiques – et sur lesquelles nous reviendrons bientôt plus précisément. Voici, selon nous, les trois types d'opérateurs homologie, à la fois les plus saillants et les plus présents au sein des dispositifs :

- *Le projet*[1] :

La première de ces notions est justement celle qui nous servira à qualifier régulièrement le sujet contemporain : c'est celle de projet. Pour comprendre en quoi elle s'applique particulièrement au sujet qui prend forme à partir des années 1980, il faut d'abord déterminer la manière dont le concept de projet se rapporte à celui de sujet, dans ses configurations actuelles. Ce rapport recouvre trois modalités. Le projet définit, en premier lieu, la substance à laquelle et par laquelle le sujet contemporain se reconnait et s'identifie, et en même temps celle qu'il travaille dans le cadre de pratiques de soi. Le projet prendrait ici la forme *d'une matrice de subjectivation*. Mais il désigne, deuxièmement, *le rapport au temps* du sujet, et qualifie le mouvement qu'il imprime, ou qui est imprimé, à l'ensemble de son existence. Enfin, le projet, en tant que *concept* jouant le rôle d'opérateur d'homologie au sein des dispositifs, contribue à homogénéiser des domaines pourtant distincts. Il agence ces domaines, parmi lesquels ceux qui se réfèrent directement aux subjectivations, autour d'une rationalité commune. Les opérateurs d'homologie permettent de distinguer des mécanismes de fonctionnement et d'organisation analogues à l'intérieur d'espaces différenciés. Ainsi, le projet renvoie explicitement tout aussi bien au management, au crédit financier, à la pédagogie, ou à l'ensemble de l'existence elle-même (on développe continuellement, en effet, des projets de vie : de couple, de vacances, de retraite, ou simplement destinés à occuper sa soirée ou son week-end). La notion de projet, dans le cadre normatif imposé par les processus de subjectivation, joue donc un triple rôle : il donne forme aux sujets ; il définit pour eux un certain type de rapport au temps ; il leur permet de s'inscrire, psychiquement et pratiquement, dans les dispositifs économisés du néolibéralisme. Lorsqu'on parlera de sujet-projet, il faudra donc y déceler ces trois strates de signification.

- *La créativité* :

Encore une fois, nous aurons largement l'occasion de revenir sur ce second terme. Précisons toutefois d'emblée que cette notion aux contours flous, extrêmement valorisée dans les dispositifs contemporains, apparait comme essentielle à la fois dans les domaines de l'organisation du travail, de la psychologie, et de la pédagogie, mais, plus largement sans doute, dans celui de la vie ordinaire (de même que le motif du projet, et c'est bien en cela, aussi, qu'ils prennent forme comme opérateurs d'homologie), dans laquelle chaque sujet, face à chaque

[1] Nous reviendrons de manière plus approfondie sur le concept de projet. Voir *infra*, partie II, chap. trois, B, 1 : « Un sujet-projet ».

situation désormais, est incité à se montrer innovant et plastique, en même temps qu'inventif et capable de surmonter tout obstacle. L'importance démesurée prise par l'idée de créativité, dans des contextes variés, est à rapprocher de l'objectif d'adaptation sans fin aujourd'hui assigné à l'être humain. Elle est justement cette qualité, muée en compétence (et donc transférable directement aux domaines professionnels, économiques et marchands), qui doit rendre possible cet ajustement incessant des sujets à des conditions d'existence toujours mouvantes, petites ou grandes réadaptations, menées sans répit, qui trament désormais les vies humaines, et informent chacune des expériences des sujets. Pour autant, ou plutôt de ce fait, la créativité contemporaine qualifie le contraire de ce qu'elle parait promettre : associée à l'origine à une forme d'inventivité, envisagée comme une source constante pour le progrès ou l'émancipation des hommes, elle tend à qualifier à présent les attitudes les plus automatisées, voire les plus désincarnées (notamment celles réclamées par le management et le capitalisme contemporains, quand bien même ceux-ci feraient mine de prôner ou de se nourrir de nouveautés perpétuelles), les pensées les plus attendues, les sujets adhérant le plus spectaculairement, et avec le plus de rigidité, aux représentations théoriques ou paradigmatiques d'un *homo œconomicus* que nous définissions plus haut. En tant, donc, qu'il retourne le sens en son contraire, on peut identifier ce concept redéfini, par et dans les dispositifs, comme fonctionnant pleinement selon les critères de ces derniers, et, dans la mesure où il se distingue par son omniprésence dans des domaines divers, dont il contribue à rapprocher les logiques et les dynamiques de fonctionnement, on peut considérer qu'il est bien un opérateur d'homologie.

- *La libération (et la fluidification)* :

Enfin[1], nous identifierons également un troisième modulateur d'homogénéisation, qui participe de la production d'un « régime d'évidence » normatif, et d'une « seconde nature », pour les sujets contemporains : celui, processuel et dynamique, qui se repère à travers les références multiples à la libération, voire, dans une moindre mesure, à la fluidification. On a déjà évoqué la manière dont une certaine rhétorique de la promesse proposait aux sujets contemporains « jouant le jeu » des dispositifs, un horizon désencombré, un environnement idéalisé dans lequel ils ne rencontreraient plus aucun obstacle, et où ils s'épanouiraient

[1] Signalons ici que, pour des raisons relatives à l'organisation générale de notre texte, et afin de ne pas ralentir démesurément le développement de notre pensée, nous avons choisi d'évoquer plus loin un quatrième opérateur d'homologie, qui, tout comme les trois autres, contribue grandement à homogénéiser les dispositifs contemporains : le concept de gestion. Voir, dans ce chapitre, le point intitulé « Une nouvelle rationalité gouvernementale : la gouvernance ».

pleinement, dégagés de toute obligation qui ne soit pas le fruit d'un choix conscient, effectué en responsabilité. Mais, au-delà de ce récit, censé marquer les esprits et colorer (ou capter) les imaginaires, il s'agit, dans les dispositifs contemporains, de « libérer » les flux financiers ou capitalistiques, tout autant que les flux des sujets en devenir (écoliers et lycéens formés par des systèmes scolaires dont l'ambition est désormais, on le verra, de les mener le plus rapidement possible de l'école à leur premier emploi), ou encore que l'économie psychique de sujets fatigués et anxieux, et qui, du fait de cette fatigue et de cette anxiété, perdent en efficacité[1]. Car, il ne faut pas s'y tromper, la libération contemporaine n'est pas une émancipation, elle s'assimile au développement, par le sujet, de ses capacités créatives et productives (et donc à son autogouvernement), et, pour la société, à l'attention portée à la circulation des flux (qu'il s'agisse de les fluidifier, ou, au contraire, de les tarir, qu'on pense ici aux exilés tentant de traverser la Méditerranée, et dont on empêche brutalement la circulation, au risque de les laisser mourir). Dès lors, ce motif de la libération, dynamique incessamment sollicitée, n'est pas seulement une promesse intenable légitimant l'ingénierie normative des dispositifs, et apte à mobiliser les énergies subjectives, mais doit également se lire comme un mode de gestion et de gouvernement des sujets, qui entre en contradiction avec sa dénomination : la libération des flux désigne en réalité leur contrôle accru.

B. Financiarisation et gouvernance

À présent que ces précisions conceptuelles et lexicographiques ont été apportées, et avant d'entamer pleinement l'analyse des métamorphoses des sujets contemporains, revenons, à travers un rapide rappel du contexte historique de la fin des années 1970 et du début des années 1980, sur deux éléments majeurs, relatifs aux domaines économiques et politiques (et en tant qu'ils sont articulés l'un à l'autre). Ces deux phénomènes vont avoir une influence considérable sur la fabrique des sujets actuels : la financiarisation de l'économie d'une part, et la mise en place progressive des politiques néolibérales d'autre part, politiques qui, jusque-là, apparaissaient avant tout comme des outils conceptuels ou théoriques chargés de résister à l'influence des politiques sociales-démocrates ou d'inspiration keynésienne, dominantes dans le monde euro-atlantique. À partir de 1979, et de l'élection de Margaret Thatcher en Grande-

[1] En effet, le concept de libération tend également à désigner les mécanismes optimisés d'un psychisme délivré, celui des sujets heureux que cherchent à produire la « psychologie positive ».

Bretagne, puis de celle de Ronald Reagan aux États-Unis, les choses se modifient, et les rapports de force s'inversent : les logiques néolibérales, redoublant dans de nombreux cas les dynamiques dérégulatrices ultra-libérales, s'imposent aux principes keynésiens.

Du point de vue des subjectivations, comme de celui des politiques menées ou des principes régissant l'économie, d'ailleurs, il ne s'agit pas d'affirmer qu'un modèle unique en remplace un autre à un moment précis, qu'on aurait été capable d'identifier précisément. Comme nous l'a enseigné Foucault, il faut veiller à évènementialiser les phénomènes historiques, afin d'en faire émerger la contingence, à travers le repérage de points de rupture qui découpent la linéarité du déroulement chronologique. Il ne s'agit donc pas de laisser croire qu'avant 1980, la finance, le crédit, la dette, sont des notions sans importance dans l'organisation économique, ou que les mécanismes de redistribution des revenus qui structuraient le compromis social d'après-guerre disparaissent totalement avec les élections de Reagan, Thatcher, ou de Valéry Giscard d'Estaing (parfaite incarnation, tout au moins théorique, d'une forme de néolibéralisme presque pur, en partie débarrassé de ses accentuations ultra-libérales les plus brutales), quelques années plus tôt, en France. Pour autant, un certain nombre d'éléments extérieurs au champ immédiat des subjectivités déstabilisent le modèle de subjectivation dont nous avons tenté de décrire la formation dans les pages précédentes. Le sujet-entreprise, dont les premiers penseurs du néolibéralisme ont dessiné les contours, est en effet encore en cours de construction[1], au moment même où il est déjà reconfiguré par un ensemble de principes, de représentations et de normes, reconfiguration qui traduit celle de la rationalité qui organise les dispositifs contemporains. Financiarisation accélérée d'une économie de plus en plus structurée par l'importance de la dette, opérations de gouvernement rénovées en gouvernance, et rapports à soi à la fois refondés et intensifiés du sujet contemporain, cumulent leurs effets pour redessiner les processus de subjectivation les plus actuels. Ils contribuent à mettre au jour la figure d'un sujet qui, certes, demeure essentiellement un sujet économique, mais qui, en tant que sujet-projet, développe des pratiques propres, un rapport à soi, aux autres, au monde, spécifique.

Pour rendre compte des processus généraux qui participent de la fabrique de ces sujets, nous étudierons d'abord les modifications substantielles de la raison économique, telles qu'elles s'expriment à partir de la fin des années 1970. Puis, nous nous intéresserons aux techniques et

[1] Le processus de production de telles subjectivités s'est poursuivi. On peut ainsi considérer que la loi du 28 avril 2008, qui définit, en France, le statut des auto-entrepreneurs, consacre, par le droit, l'avènement d'un sujet-entrepreneur de lui-même, qui est donc loin d'être un modèle dépassé. Au contraire, celui-ci continue à informer les processus de subjectivation les plus contemporains, mais selon des modalités remaniées.

opérations de pouvoir contemporaines, ainsi qu'à la rationalité nouvelle qui les structure (l'ensemble du dispositif prenant la forme et le nom de gouvernance), avant, à titre d'exemple, de tâcher de décrire la manière dont celles-ci modifient l'organisation de l'École française[1].

Enfin, nous développerons plus longuement la manière dont ces bouleversements politiques, sociaux, économiques, en s'agrégeant et en articulant leurs puissances les unes aux autres, façonnent et profilent les subjectivités, imposent au sujet contemporain d'entretenir un rapport à soi totalement inédit, et contribuent à lui donner une forme tout aussi inédite. Nous poursuivrons pour cela notre généalogie d'un sujet contemporain, en repérant ses caractéristiques pratiques et psychologiques les plus remarquables.

1. Rénovations économiques : financiarisation et endettement

On ne s'attardera pas outre mesure sur ce fait bien connu : à partir des années 1980, les dispositifs économiques se modifient[2]. En revanche, on insistera, concernant ces transformations, sur deux points, qui revêtent une certaine importance dans le cadre d'une étude des opérations de subjectivation contemporaines : la financiarisation de l'économie, d'abord, et l'une de ses conséquences principales, ensuite, la hausse de l'endettement des États et de leurs sujets.

À partir des années 1970, les économies occidentales transforment leurs structures. Elles ne s'agenceront plus, désormais, comme dans les décennies précédentes, à partir d'une organisation de type fordiste, mettant en jeu un ensemble d'entreprises majoritairement industrielles, productrices de biens, fondant leur prospérité sur la croissance interne de leurs moyens de production. Elles se financiarisent, au sens où elles se règlent désormais

[1] Ce premier aperçu d'une analyse des normes scolaires contemporaines ne faisant qu'ouvrir des pistes qui seront largement poursuivies, et explorées, dans la suite de notre développement. Cf. *infra*, partie III : « Des normes éducatives néolibérales ».

[2] Il existe bien sûr un grand nombre de références sur ces questions. Ces dernières n'étant pas au cœur de cette étude, nous nous contenterons de n'en citer que quelques-unes, celles qui nous ont aidé à rédiger les pages que nous consacrons aux bouleversements des structures économiques contemporaines, et, plus largement, qui nous ont permis de stabiliser certains éléments théoriques, utiles à notre enquête, et disséminés tout au long de notre développement, de manière explicite ou implicite. On pourra lire, par exemple, au sujet de la financiarisation de l'économie, M. Aglietta et S. Rigot, *Crise et rénovation de la finance*, Paris, Odile Jabob, 2009 ; E. M. Mouhoud et D. Plihon, *Le Savoir et la finance. Liaisons dangereuses au cœur du capitalisme contemporain*, Paris, La Découverte, 2009. Au sujet de la dette : Wolfgang Streeck, *Du Temps acheté. La crise sans cesse ajournée du capitalisme démocratique*, Paris, Gallimard, 2012 ; B. Lemoine, *L'Ordre de la dette. Enquête sur les infortunes de l'État et la prospérité du marché*, Paris, La Découverte, 2016. Au sujet d'une définition du capitalisme contemporain : S. Haber, *Penser le néocapitalisme*, *op. cit.*

prioritairement autour des logiques et des exigences des marchés financiers, et donc de celles des banques et des investisseurs institutionnels. Si on identifie ce processus de financiarisation grâce au transfert des fonds disponibles de « l'économie réelle » vers les circuits financiers, la véritable domination des institutions financières se lit dans leur capacité à décider quels projets, quels États, quels acteurs, recevront un financement, et lesquels ne le mériteront pas[1]. C'est ce pouvoir de financement qui va particulièrement retenir notre attention, dans la mesure où il produit des effets de subjectivation immédiats : les sujets contemporains vivant dans le cadre normatif posé par ces économies vont donc devoir partir à la recherche de crédit, et cette quête déterminera en large partie leur rapport à soi et certaines pratiques qui y sont associées, leur expression et leur représentation de soi.

Le pouvoir de décision échoie donc aux investisseurs : c'est un pouvoir de sélection, et les sélections s'opèrent entre différents projets – raison pour laquelle les sujets sont incités à prendre eux-mêmes la forme de projets, et à « conduire leur conduite » comme on mène un projet. C'est en effet en adoptant cette forme particulière, les types de comportement et les pratiques qui s'y rapportent et s'en déduisent, qu'ils pourront le plus efficacement se lancer à la recherche de crédit, et optimiser leurs chances d'en obtenir.

Si les individus se transforment sous l'effet des modifications des structures économiques, c'est également le cas des entreprises privées et des institutions publiques. Il s'agit aussi, pour elles, de se valoriser afin d'obtenir des financements. Ainsi, les objectifs des entreprises s'inscrivent dans des délais très courts, car ils consistent désormais uniquement à accroitre les revenus des actionnaires, en incitant les marchés financiers à valoriser les titres qu'ils détiennent. Cette attention extrême portée à l'avis des marchés ne concerne pas uniquement les entreprises privées, ni même ce qu'il reste d'institutions publiques, mais également l'ensemble des États et de leurs gouvernements. Ceux-ci cherchent en effet à améliorer l'attractivité des territoires qu'ils dirigent, notamment en flexibilisant leur marché du travail, en adoptant un taux d'imposition accommodant pour les entreprises et les grandes fortunes, et en rognant sur leurs programmes sociaux, afin de gagner ou de conserver la confiance des investisseurs. En cela, ils se privent de leurs ressources propres, en renonçant à prélever des impôts, et doivent donc recourir à une autre source de financement : l'endettement. C'est pourquoi les États se soumettent doublement à l'influence des marchés financiers, à travers leurs politiques d'attractivité, d'une part, et l'augmentation de leur taux d'endettement, de l'autre.

[1] Voir M. Feher, *Le Temps des investis*, *op. cit.*

Le sociologue W. Streeck relève, dès lors, la double dépendance à laquelle sont confrontés les détenteurs du pouvoir politique dans les États les plus riches. Ceux-ci doivent en effet continuer à donner des gages aux électeurs qui, par leur vote uniquement, leur permettent d'accéder aux responsabilités, tout en séduisant les détenteurs de leur dette[1]. Légitimité démocratique accordée par les premiers, contre ressources allouées, par les seconds, pour soutenir leurs budgets : les responsables politiques sont donc assujettis à une influence double et largement contradictoire. Cette situation, qui est celle qui prévaut depuis les années 1980, est identifiée par W. Streeck comme un processus qui mène d'abord d'un « État fiscal » à un « État débiteur », puis à un « État de la consolidation ». Il signale trois étapes distinctes – sur lesquelles nous passons rapidement, mais qui méritent d'être relevées. Dans un premier temps, celui de l'« État fiscal », les prélèvements obligatoires sont suffisants pour garantir aux États des ressources propres. Par la suite, le recours à l'endettement public est utile aux gouvernants pour éviter des mouvements sociaux trop intenses, lorsque ces mêmes dirigeants commencent à réduire les sommes allouées aux protections et redistributions sociales, afin, déjà, d'entretenir la confiance des marchés financiers : c'est le passage à l'« État débiteur ». Mais de nouvelles inquiétudes se font jour, du côté des instituions détentrices de la dette des États, qui incitent alors ceux-ci à mener des politiques de consolidation budgétaire, c'est-à-dire à consacrer une part toujours plus importante de leur budget au remboursement de la dette. Ce changement d'affectation des ressources budgétaires des États a une conséquence directe. Pour que les ménages continuent à consommer sans augmenter les dépenses publiques, la seule solution est en effet le recours à l'endettement privé. C'est donc grâce aux mesures qui favorisent la dette privée que les États parviennent à limiter la hausse de l'endettement public[2].

Pour M. Lazzarato, les rapports de pouvoir à l'intérieur des dispositifs du néolibéralisme sont fortement définis par la relation entre créanciers et débiteurs[3]. L'enjeu majeur du capitalisme contemporain est, selon lui, la propriété. Ce qui implique que tout le monde soit débiteur face au capital, c'est-à-dire à la fois responsable (car il faut rembourser ses dettes) et coupable (d'avoir dû emprunter et de ne pas pouvoir payer immédiatement). Dès lors, dans les termes de M. Lazzarato, le capital s'assimile à une forme de créancier universel. À travers la dette publique, telle qu'elle se développe massivement à partir des années 1980, c'est bien la

[1] W. Streeck, *Du Temps acheté*, *op. cit.*
[2] M. Feher, *Le Temps des investis*, pp. 82-87.
[3] M. Lazzarato, *La Fabrique de l'homme endetté. Essai sur la condition néolibérale*, Paris, Amsterdam, 2011. Mais aussi M. Lazzarato, *Gouverner par la dette*, *op. cit.*

société entière qui est endettée. Les sujets se retrouvent donc endettés à double titre : à travers leur appartenance à des États, qui s'endettent en leur nom ; à travers leur recours à un endettement privé, qui leur permet d'accéder à la propriété, ou à des biens de consommation courante.

La généralisation de la dette met en place une triple dépossession : politique, dans la mesure où, on l'a vu, les choix politiques des gouvernements des États sont de plus en plus contraints par les questions de dette ; des richesses, celles que les luttes passées avaient arrachées à l'accumulation capitaliste et qui sont en train de lui revenir ; de l'avenir, c'est-à-dire du temps comme choix, comme décision, comme possible[1]. Dans le cadre qui définit cette dépossession à trois dimensions, ce sont bien les sujets, rassemblés en populations, qui doivent de plus en plus massivement se charger, avant tout sous la forme de la dette, de ce que les entreprises privées et l'État-Providence en voie de démantèlement externalisent. Les causes des crises financières successives, à ce titre-là, ne sont plus recherchées dans les politiques monétaires et fiscales menées, qui creusent les déficits en opérant un transfert de richesses vers les plus fortunés et les entreprises, mais sont imputées à la volonté des gouvernés de vivre au-dessus de leurs moyens. Des cibles sont désignées : les fonctionnaires, les cheminots, les retraités, en particulier.

À partir de ces constats, M. Lazzarato émet deux hypothèses : d'abord, dans le monde euro-atlantique, tel qu'il se reconfigure entre la fin des années 1970 et les années 2000, le paradigme du social n'est plus donné par l'échange, économique ou symbolique, mais par le crédit. Au fondement de la relation sociale ne réside plus l'égalité dans l'échange, mais l'asymétrie entre dette et crédit. Ensuite, et cela nous intéresse particulièrement, la dette apparait comme un rapport économique indissociable de la production d'un sujet débiteur. L'économie de la dette contraint les pratiques de soi des sujets contemporains, en articulant efficacement économie et éthique, autrement dit, en économisant l'éthique.

La dette est une construction politique et un mode de gouvernement, dont M. Lazzarato établit la généalogie[2]. À partir de la fin des années 1970, l'accroissement de la dette, et du

[1] On examinera par la suite plus longuement la manière dont la forme du projet elle-même impose nécessairement aux sujets un rapport au temps spécifique, qui vise à organiser en permanence le futur à partir d'un ensemble d'actions programmées à réaliser, et à mettre la capacité à créer de ces sujets au seul service de l'accomplissement de ce programme. Sur la capacité de la dette à capter, à son profit, les potentialités contenues dans le temps à venir, M. Lazzarato écrit que le propre de la dette est « d'inclure, de contrôler, d'exploiter le temps, en actualisant le futur. La dette est une promesse de remboursement et elle concerne donc le futur en tant que temps ouvert et indéterminé, en tant qu'incertitude radicale que l'on peut anticiper et contrôler par la logique des probabilités. La dette est le dispositif capitaliste pour fermer et préempter le temps, pour hypothéquer son indétermination, pour enlever au temps toute création, toute innovation, pour le normaliser », M. Lazzarato, *Gouverner par la dette*, *op. cit.*, p. 70.

[2] M. Lazzarato, *La Fabrique de l'homme endetté*, *op. cit.*, p. 25.

rapport de pouvoir entre créanciers et débiteurs que celle-ci élabore, a été pensé comme le cœur stratégique de la mise en place des dispositifs économiques néolibéraux. Il permet aujourd'hui de reprendre le contrôle, à travers les politiques de consolidation austéritaires, sur le social et les dépenses de l'État-Providence : c'est-à-dire sur les revenus, le temps (retraites, congés, arrêts maladie, temps de travail, etc.) et les services sociaux.

Le rapport de pouvoir spécifique défini par la dette agit également comme une machine de capture et de redistribution des revenus d'une part[1], et comme production et gouvernement des subjectivités collectives et individuelles de l'autre. De là une forme particulière d'*homo œconomicus* émerge, sur laquelle nous reviendrons, qu'on identifie comme une reconfiguration du sujet-entreprise des décennies précédentes : celle de l'homme endetté. Car à présent que nous avons défini à grands traits les importantes mutations des dispositifs économiques du néolibéralisme, et certaines des conséquences plus ou moins directes que celles-ci peuvent avoir sur les processus de subjectivation, il nous faut repérer les réagencements de la gouvernementalité contemporaine.

2. Une nouvelle rationalité gouvernementale : la gouvernance

Les dispositifs qui définissent notre actualité se redessinent, se déploient et s'imposent donc progressivement dans les États du monde euro-atlantique dès le milieu des années 1970, et de manière encore plus évidente à la suite de la chute du mur de Berlin, au cours des années 1990. Au-delà des modifications profondes des structures et des mécanismes économiques, on relève certains infléchissements de la rationalité gouvernementale articulés à celles-ci, ce qui a des conséquences sur les organisations politiques et sociales[2] et leurs opérations de pouvoir (leur nature comme leurs modes d'exercice).

Pour rendre compte de ces modalités de pouvoir caractéristiques des dispositifs contemporains, on s'appuiera sur les catégories foucaldiennes de « rationalité politique » ou de « rationalité gouvernementale »[3], désignations conceptuelles qui ouvrent à l'idée que les technologies du pouvoir (tel qu'il s'exerce effectivement, et non pas seulement tel qu'il se pense et se réfléchit) ne sont jamais uniquement le fruit des décisions conscientes des dirigeants

[1] Pour employer les termes marxistes de M. Lazzarato : au profit du Capital, et au détriment de la force de travail.
[2] Ce qui a, bien sûr, des conséquences (qui n'intéressent pas directement notre étude) sur les systèmes partisans et l'organisation de la vie démocratique elle-même, telle qu'elle prend forme dans les démocraties représentatives des États du monde euro-atlantique. À ce sujet, on peut lire P. Martin, *Crise mondiale et systèmes partisans*, Paris, Presses de Sciences Po, 2018, et notamment les pages que l'auteur consacre à la période la plus récente.
[3] Cf. *supra*, première partie, chap. premier, A, 2 : « Gouvernementalité et rationalité politique ».

politiques, ni l'expression directe d'une idéologie établie, ou des modalités matérielles d'organisation sociale. En ce sens, la rationalité gouvernementale représente donc la structuration normative d'un moment historique donné, et est à la fois le principe d'organisation, la condition de possibilité, et ce qui donne leur forme, aux opérations de pouvoir. La rationalité gouvernementale permet également de penser ensemble, comme nous y invite constamment Foucault, les formes historiques de savoir, de pouvoir et de sujets.

L'idée de rationalité laisse entendre, en outre, la simultanéité des opérations de pouvoir qui ciblent les individus et les populations, et permet d'envisager le caractère indirect de ces opérations. Si elle est une condition de possibilité de celles-ci, elle permet également de conférer aux pratiques de pouvoir une légitimité. C'est en se référant à une forme de raison que les opérations de pouvoir se justifient, et acquièrent peu à peu leur caractère d'évidence, au point de ne plus être interrogées par les sujets qu'elles gouvernent. Mais cette rationalité, nous l'avons vu, ne saurait se contenter d'exprimer l'articulation de principes théoriques divers, et de sélectionner puis filtrer des énoncés ou des discours, en les codant à partir de ces principes théoriques. Elle possède également une dimension éminemment pratique et matérielle : elle produit, elle élabore, elle constitue, et, en premier lieu, elle conduit, agissant sous la forme de normes, la fabrique de sujets. La rationalité politique des dispositifs du néolibéralisme façonne donc nos subjectivités : nos manières de nous rapporter à nous-mêmes, aux autres et au monde. Elle définit des formes d'existence ou des modes de vie[1], et, en cela, les formes historiques et normatives du sujet.

Dans ses cours au Collège de France, Foucault parle du néolibéralisme comme d'une « rationalité gouvernementale », d'une « rationalité économique », ou encore d'une « gouvernementalité »[2]. En prenant une nouvelle fois appui sur cette reconfiguration des relations entre opérations de pouvoir, principes économiques et modes de subjectivation mise au jour par Foucault, W. Brown cherche, de son côté, à la fois « à prolonger quelques-unes de ses pistes de réflexions » et à « proposer une théorisation productive pour notre époque[3] ». Pour cela, elle formule une hypothèse claire, en analysant méthodiquement certaines pratiques et leurs justifications théoriques telles qu'elles s'affirment à partir du milieu des années 1980. Elle

[1] Foucault parle de « modes de vie » afin d'évoquer la dimension collective de l'existence des sujets, de leur gouvernement, d'une part, mais également de leur capacité à s'autogouverner, et à introduire de la différence dans le présent. Les modes de vie peuvent donc se déployer en pratiques de la liberté. Quoiqu'il en soit, ils articulent en leur sein des subjectivités individuelles et collectives. La vie s'y donne alors comme un espace d'expérimentation, dont la productivité et la créativité expriment la capacité de rupture, à l'égard de ses propres déterminations, qu'elle contient.
[2] M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*
[3] W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 128. Pour les lignes suivantes, voir les pp. 129-160.

remarque en effet que le terme de « gouvernance » s'est imposé à la fois dans les discours économiques ou politiques, dans le monde de l'entreprise, dans celui des organisations à but non lucratif, des agences gouvernementales, des institutions politiques[1]. Mais il prend également une place de plus en plus centrale dans les sciences sociales chargées d'analyser ces organisations, notamment les sciences politiques ou économiques. La gouvernance apparait dès lors comme la forme la plus contemporaine de la gouvernementalité néolibérale, celle par laquelle se précisent ses techniques de pouvoir, ses modes de fabrique des sujets, sa capacité à produire des environnements économisés[2]. Si la gouvernance ne s'assimile pas au

---

[1] Inutile sans doute ici de souligner le foisonnement de références à la plus ou moins bonne « gouvernance » des institutions ou entreprises dans la presse, les revues, les ouvrages scientifiques, les organisations internationales, etc. Signalons, à titre d'exemple, que l'entrée relative aux politiques publiques sur le site de l'OCDE – s'intitule « gouvernance publique ». À consulter ici : http://www.œcd.org/fr/gouvernance. Dans la phrase qui sert de présentation à la page, la gouvernance y apparait comme une modalité de gouvernement objectivée, construite à partir de données, réactive et prospective, et enfin contractualisée : « Nous travaillons avec les gouvernements pour les aider à concevoir et à mettre en œuvre des politiques fondées sur des données probantes et innovantes, leur permettant de réagir efficacement aux défis économiques et sociaux et de respecter leurs engagements vis-à-vis des citoyens. »
On peut également prendre l'exemple, en France, d'une institution classique, la Cour des Comptes, redéfinie par la gouvernance. En effet, lorsque la Cour, juridiction financière de l'ordre administratif, chargée de contrôler la régularité des comptes publics, se demande si l'État est un bon actionnaire, elle le fait en des termes qui permettent d'illustrer de manière spectaculaire ce que peut être une rationalité gouvernementale néolibérale, et l'importance que prend le concept de gouvernance à l'intérieur de celle-ci. Non contente de relire l'action politique en des termes purement économiques, ce qui est son rôle, après tout, elle affirme par ailleurs d'emblée se placer dans « une démarche résolument pragmatique », ce dont on peut douter, dès lors que dès les premières lignes de la présentation de son rapport de 2017, par exemple, les rapporteurs affirment, sans surprise, que « les constats effectués par la Cour montrent que l'État peine à être un bon actionnaire ». Ils poursuivent ainsi : « Malgré d'indéniables progrès, des faiblesses chroniques demeurent, notamment en matière de gouvernance. L'actionnariat public se révèle rarement le moyen le plus adapté pour contrer la perte de compétitivité et la désindustrialisation de l'économie française. En outre, les besoins financiers croissants des entreprises publiques vont peser lourdement sur les finances publiques dans les prochaines années. La Cour invite à clarifier les objectifs poursuivis, à engager des transformations profondes dans la gouvernance et à limiter les interventions au capital au strict nécessaire. » À consulter ici : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/174000061-l-etat-actionnaire-rapport-2017. Outre la traditionnelle image d'un État piètre actionnaire, il est intéressant de constater qu'une juridiction chargée de contrôler la régularité des comptes publics se comporte plutôt comme une agence d'évaluation, voire de notation, de la plus ou moins bonne gouvernance de l'État, selon ses termes. Références à la dette, à la gouvernance, et procédures d'évaluations : on voit ici comment la rationalité gouvernementale néolibérale imprègne et reconfigure l'organisation et l'expression des institutions les plus anciennes et les plus établies. On notera d'ailleurs qu'en se comportant de plus en plus comme une agence de notation des politiques publiques, la Cour des Comptes a su gagner une légitimité nouvelle dans le débat public, et que cette légitimité inédite n'est pas étrangère au fait qu'elle ait choisi de respecter les formes contemporaines de la rationalité néolibérale. Ainsi, un discours sera d'autant plus audible, des propos seront d'autant plus intelligibles, des pratiques seront d'autant plus visibles, qu'ils s'inscriront pleinement dans le cadre normatif fixé par la raison des dispositifs dominants.

[2] On lira également, au sujet de la gouvernance, A. Deneault, *« Gouvernance », le management totalitaire*, Montréal, Lux, 2013. G. Chamayou, de son côté, tout en reconnaissant la spécificité d'un gouvernement par la gouvernance, donne de celle-ci une définition plus restreinte : la gouvernance, forme de « la gouvernementalité financière », poserait la question de « savoir comment gouverner les gouvernants, comment instituer des formes de méta-contrôle telles que, quoiqu'ils aient pu vouloir au départ, ils n'aient pas d'autre option, une fois en place, que de faire ce qu'ils sont censés faire. Ce que Marx appelait le "gouvernement du capital", la novlangue contemporaine s'est mise à l'appeler "gouvernance" », G. Chamayou, *La Société ingouvernable*, *op. cit.*, p. 65. Nous ne retiendrons pas ici cette conceptualisation, qui fait de la gouvernance « un gouvernement des gouvernants par les marchés » (p. 66), dans la mesure où elle se focalise sur le rôle joué par les dirigeants politiques, et exclut du cadre de sa réflexion l'une des caractéristiques de la gouvernance contemporaine, qui est sa promesse d'horizontalité.

néolibéralisme, il semble que celui-ci, dans ses configurations les plus récentes, ne soit pas pensable sans elle.

W. Brown rappelle d'ailleurs que nulle part, dans les discours d'Hayek ou Röpke, pour ne citer qu'eux, on ne trouve de mention de la gouvernance. Il s'agit donc, plutôt que de chercher les prémisses de ce triomphe chez les premiers penseurs du néolibéralisme, de saisir la convergence non-nécessaire de deux processus contemporains : celui de la gouvernance, et celui de la rationalité gouvernementale néolibérale[1]. La gouvernance est mobilisée et envahie par cette dernière, tandis que l'économisation propre à la rationalité du néolibéralisme est disséminée par les pratiques de la gouvernance dans toutes les sphères de l'existence des sujets contemporains, et contribue à rénover le sens de ce qui est politique. La gouvernance apparait donc comme un mode d'organisation, d'expression et de matérialisation du pouvoir dans les dispositifs du néolibéralisme.

Mais qu'est-ce donc que cette gouvernance, dont on parlera désormais pour désigner un ensemble relativement stable et identifiable de modalités, par lesquelles se configurent, se structurent et s'ordonnent les relations de pouvoir dans les dispositifs contemporains ? Ou encore : comment repérer les principes d'organisation politique et sociale qu'elle exprime, et les agencements, notamment subjectifs, qui s'en déduisent ? Il existe sans doute une multitude d'acceptions du terme de gouvernance[2]. On peut toutefois en retenir une définition minimale. Le concept signifierait le passage d'un gouvernement fondé sur une direction et un contrôle hiérarchiquement organisés, dans les États comme dans l'ensemble des structures sociales, économiques ou politiques, à un gouvernement horizontal se déployant en réseau, intégré, fonctionnant sur le mode de la coopération, et partiellement auto-organisé – assez étrangement, W. Brown ne signale pas l'homologie apparente entre cette organisation horizontale et le rhizome de Deleuze et Guattari[3].

---

[1] À ce propos, voici ce qu'Étienne Balibar écrit en parlant des « diverses combinaisons de la tendance *technocratique*, agressivement moderniste, qui vise à remplacer le gouvernement représentatif (caractéristique du libéralisme) par une *gouvernance* d'experts économiques et administratifs anonymes » : celle-ci « peut être dite néo-libérale parce qu'en dernière instance elle trouve sa source dans la mondialisation et la financiarisation du capitalisme qui déplacent les centres du pouvoir réel hors d'atteinte des collectivités de citoyens historiquement constituées (généralement identifiées comme des "peuples" ou des "nations") ». É. Balibar appuie donc les analyses de W. Brown, d'autant qu'il explique, comme elle, que le passage du gouvernement à la gouvernance est bien un facteur de « dé-démocratisation », pour reprendre l'une des expressions de la philosophe américaine. Par ailleurs, il partage également les vues de celle-ci en affirmant que la gouvernance est néolibérale. Voir É. Balibar, *Libre Parole*, Paris, Galilée, 2018, p. 29.

[2] Voir W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 130.

[3] Pour une caractérisation du rhizome, voir G. Deleuze et F. Guattari, *Mille Plateaux*, *op. cit.*, notamment « Introduction : rhizome », pp. 9-37.

Gouverner, dans le sens de la gouvernance, est par ailleurs employé comme équivalent du terme « gérer », ce qui signale explicitement la fusion des pratiques politiques et entrepreneuriales. Remarquons-le tout de suite, mais nous y reviendrons : cette congruence entre les concepts de gouvernance et de gestion a des conséquences directes sur les subjectivations. On parle en effet de « se gérer soi-même », ou de gestion de soi, pour évoquer des modalités de contrôle de soi, de ses affects, de ses émotions ou de ses représentations[1] : de son intériorité. La gouvernance tend donc à « économiser[2] » les pratiques de soi, en les codant sous la forme de techniques de gestion de soi, mais également en ciblant minutieusement ces intériorités qui représentent une matière aisément « marchandisable » pour le capitalisme. Ainsi, lorsque le sujet contemporain est incité à se gouverner lui-même, cela signifie qu'on attend de lui qu'il sache « se gérer », et, pour y parvenir, on met à sa disposition un ensemble de pratiques, d'expériences, de gestes ritualisés (qui peuvent être parfois, dans le même temps, des techniques de ralentissement existentiel, destinées à lutter contre l'accélération exponentielle des existences contemporaines), et qui se diffusent à de nombreux domaines (cette gestion de soi peut, par exemple, prendre la forme de la méditation, de la pratique sportive plus ou moins intensive comme de la prise en charge par les élèves eux-mêmes, et de plus en plus précocement, de leur orientation scolaire). L'influence d'une gouvernance gestionnaire sur les processus de subjectivations se repère également dans les préceptes du développement personnel, qui visent à enseigner aux sujets à se prendre en charge afin de mieux se valoriser. Le modèle d'une existence réussie s'assimile alors à celui d'une entreprise, dont la gouvernance serait optimale, ou à celui d'une institution bien dirigée. Le terme « gérer » apparait ici comme un autre de ces concepts qui autorise des glissements sémantiques, et la colonisation de domaines psychologiques ou subjectifs par des logiques économiques[3].

À la fois horizontale et gestionnaire, la gouvernance, associée à la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, se signale aussi sous la forme de politiques publiques concrètes. De manière exemplaire, le *New Public Management (NPM)*, né en Grande-Bretagne dans les années 1980, traduit la fusion entre le langage et les pratiques de l'entreprise et ceux

---

[1] Il faudrait étudier plus précisément la manière dont les pratiques de soi reconfigurées en gestion de soi empruntent, de manière plus ou moins explicite, aux principes du stoïcisme – il n'y a qu'à voir fleurir les couvertures d'hebdomadaires à ce sujet, et les interventions médiatiques récurrentes de certains philosophes. Il s'agit évidemment, dans ce cas, de la captation et de l'exploitation, largement économique et financière, d'une pensée et de pratiques antiques par des dispositifs contemporains, plus que d'une simple relecture, ou d'une forme de lien tissé avec une tradition.

[2] Au sens d'un devenir-économique, d'une économisation.

[3] On peut donc parler, au sujet de l'injonction à la bonne gestion, de soi comme des ressources des États, d'un opérateur conceptuel d'homologie, chargé de transférer des logiques et des pratiques d'un domaine à un autre, afin d'organiser une rationalité normative cohérente, celle du dispositif. Cf. *supra*, partie II, chap. trois, A : « Projet, créativité, libération : trois opérateurs d'homologie ».

des institutions publiques, entre le lexique économique et le vocabulaire politique, qui structure l'ensemble des dispositifs contemporains, et s'identifie à un régime discursif, et aux pratiques qui s'en déduisent, propres à la gouvernance. Ce mode d'organisation, issu des méthodes de management du secteur privé, contribue à diffuser la rationalité gouvernementale néolibérale dans les services publics, et constitue la matrice de toutes les réorganisations des services de l'État dans les pays du monde euro-atlantique[1]. Cette nouvelle forme de gestion de la fonction publique impose une mise en concurrence de tous ses domaines d'intervention, et à l'intérieur de ceux-ci, de tous les acteurs et les activités dont elle a la charge (emploi, protection sociale, éducation, jeunesse, etc.), à partir d'indicateurs quantitatifs. Elle a comme conséquence « des transformations structurelles visant à réduire les coûts des administrations[2] », et « le terme de gouvernance [y] remplace celui de souveraineté avec laquelle elle est pourtant contradictoire[3] ».

---

[1] En France, on citera par exemple la « révision générale des politiques publiques » (RGPP) en 2007, comme un exemple typique de l'influence du *New Public Management* sur les différentes réformes administratives qui se sont succédées à partir des années 2000. Elles concernent massivement l'organisation de l'école, et nous aurons l'occasion d'y revenir. Après le quinquennat de Nicolas Sarkozy, marqué par la RGPP, celui de François Hollande s'est illustré en mettant en place la MAP (« modernisation de l'action publique »), dont les objectifs d'amélioration de l'organisation des services publics d'une part, et de restrictions budgétaires de l'autre, ressemblent à ceux de l'équipe précédente. Depuis 2017, sous la présidence d'Emmanuel Macron, seuls les sigles changent, les buts fixés demeurant ceux de « faire mieux avec moins » ; on parle désormais de « CAP 2022 », pour comité d'action publique, celui-ci étant composé majoritairement de personnalités issues, sans surprise, du secteur privé.
On peut par ailleurs souligner que l'OCDE, en 2005, dans une publication intitulée *Moderniser l'État. La route à suivre* (Paris, OCDE, 2005) signale comme une nécessité la modernisation du secteur public, en vue de maintenir la compétitivité des économies « dans un environnement international incertain ». L'organisation préconise ainsi « l'introduction de la budgétisation et de la gestion orientées vers les performances » (pp. 24-26). Elle précise :« La réorientation de la gestion du secteur public a entraîné l'adoption d'approches nouvelles en matière de gestion, de budgétisation, de ressources humaines et d'organisation institutionnelle dans le but d'améliorer les performances. La création d'agences décentralisées, l'externalisation et la privatisation de l'offre de services publics sont des exemples de changements institutionnels caractéristiques. Elle induit également des évolutions de l'emploi dans le secteur public comme la contractualisation et la rémunération liée aux performances » (p. 28). Encore aujourd'hui, ce sont, évidemment, les mêmes arguments et les mêmes prescriptions qui sont formulés, le plus souvent sous la forme de ritournelles : l'OCDE préconise ainsi « l'emploi de mécanismes de type marché dans la prestation de services publics », « l'externalisation (sous-traitance), le partenariat public-privé et le chèque-service » (p. 28). Elle insiste, enfin, sur la nécessité de « créer une culture fondée sur les résultats […] dans toute l'administration » ; pour cela, il faut « réussir à changer le comportement des fonctionnaires et des responsables politiques » (p. 90). En un mot, il s'agit donc bien d'appliquer aux administrations publiques les règles du management privé.
On renverra enfin, dans la perspective (qui est la nôtre) d'une analyse des politiques éducatives, à C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011. On y définit le *New Public Management* comme « l'ensemble des dispositifs et des pratiques, qui, sous prétexte d'introduire une nouvelle "culture du résultat" dans les services publics, cherchent à y modifier les rapports de pouvoir afin d'accroitre le contrôle sur les agents publics et d'augmenter leur productivité » (p. 28). Ces auteurs signalent également deux références décisives au sujet du *New Public Management* : P. Dunleavy et C. Hood, « From old public administration to new public management », *Public Money and Management*, juillet-septembre 1994, dont l'un des auteurs, C. Hood, est le premier, en 1991, à avoir proposé l'expression *New Public Management*, et P. Bezes, *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF, 2009.

[2] M.-A. Dujarier, *Le Management désincarné*, *op. cit.*, p. 98. Ce nouveau management public « prône la privatisation, la sous-traitance, les externalisations d'unités ou de tâches, les fusions ou regroupements d'organisations, les partenariats public-privé et le report sur les citoyens de tâches productives, notamment par le biais d'internet » (*ibid.*). Pour une analyse de la rationalité du *New Public Management*, voir *ibid.*, pp. 90-99.

[3] *Ibid.*, p. 96.

Dès lors, à mesure que se diffusent et s'imposent les logiques du *NPM* dans l'ensemble des États du monde euro-atlantique, on ne parlera plus, désormais, à propos de la direction d'institutions publiques (quelles que soient leur taille : administrations, entreprises, hôpital ou lycée, etc.) que de gouvernance.

Celle-ci désigne ainsi, plus que l'acte de gouverner en lui-même, et plutôt que les sources ou les institutions du gouvernement, un processus. Et en cela une opération continue, qui fonctionne à travers des normes, indépendamment des sujets qui y participent. C'est un terme à la fois descriptif et normatif. Il permet en effet de se référer à une forme contemporaine de pouvoir qui agit en se disséminant, mais sert à affirmer en même temps que cette dissémination est d'autant plus efficace que le gouvernement, sous sa forme traditionnelle, hiérarchiquement organisée, éprouve de plus en plus de mal à conduire efficacement la conduite des sujets, et à opérer les changements utiles à une meilleure organisation politique ou économique. Les nouvelles techniques de pouvoir, issues du monde de l'entreprise, se répandent, on l'a vu, dans toutes les formes d'organisations sociales : administrations, services hospitaliers ou policiers, écoles, universités, mais aussi associations ou organisations politiques. De même que les refondations politiques, économiques, sociales et subjectives souhaitées par les participants au « colloque W. Lippmann » étaient destinées à régler les crises du libéralisme, la rénovation du gouvernement en gouvernance doit donc conférer aux opérations de pouvoir une plus grande efficacité[1] (ou efficience, pour reprendre l'un des termes emblématiques des ritournelles du néolibéralisme).

Pour s'imposer, en premier lieu, la gouvernance promeut ce qu'elle appelle « les bonnes pratiques » ou « les meilleures pratiques », qui correspondent à l'idée selon laquelle, dans tout type d'organisation, chacun doit faire ce qu'il sait faire de mieux[2]. Il s'agit de fonctionner selon

[1] Ce critère de l'efficacité, vanté par les promoteurs des politiques dites « pragmatiques », mais qu'on pourrait autrement qualifier de néolibérales, se réfère uniquement, si on l'interroge, à des logiques entrepreneuriales. L'efficacité se confond avec une plus ou moins bonne gestion, avant tout financière, et la capacité à produire de la richesse – ou tout au moins, à ne pas en perdre. Par ailleurs, il faudrait questionner l'usage du terme « efficaces » pour qualifier des politiques qui contribuent à augmenter massivement les inégalités sociales et politiques, ou, encore, à détruire notre environnement et à aggraver le réchauffement climatique. Encore une fois, on constate ce qu'A. Bihr relevait au sujet de la langue néolibérale, à savoir qu'elle opère principalement par brouillage et retournement du sens en son contraire.

[2] On peut, de nouveau, se rendre sur le site de l'OCDE, afin de constater l'usage intensif qui est fait des expressions « bonnes pratiques » et « meilleures pratiques », pour avoir une idée de la diffusion de ces termes, voire de leur omniprésence dans chaque rapport de l'OCDE : cela concerne tout autant la transparence budgétaire, l'aide humanitaire, l'usage des pesticides, la recherche publique, etc. Le recours aux vocables « bonnes » ou « meilleures » est, par ailleurs, tout à fait stratégique, puisqu'il permet aux responsables et experts de l'OCDE, sous des allures purement techniciennes, de faire passer leurs conseils ou orientations pour ce qu'il y a de meilleur – et sélectionné comme tel à la suite de l'analyse d'expériences dans les domaines concernés. Le processus est assez simple : il s'agit de désigner le contenu de ses propres orientations idéologiques comme « ce qui se fait de mieux ». On comprend ainsi pourquoi la mainmise sur des termes comme « bonnes » ou « meilleures pratiques » peut conférer un avantage stratégique conséquent dans l'argumentation politique à ceux qui les accaparent.

les principes de la collaboration et de la complémentarité, en suivant des mécanismes réticulaires qui remplacent la verticalité des rapports hiérarchiques[1]. La gouvernance, à travers la définition des « bonnes pratiques », cherche à mettre au jour des objectifs communs aux membres de l'organisation, qu'ils tentent alors d'atteindre collectivement, en coopérant[2]. Il faut inciter plutôt que contraindre, conduire les sujets à agir comme s'ils étaient non seulement partie prenante des projets à suivre, qu'il était dans leur intérêt d'y participer, mais qu'en plus ils finissaient par se confondre avec eux, à devenir eux-mêmes ces projets. En cela, la gouvernance se produit comme ensemble de normes, et met en place des techniques de mobilisation des sujets, plutôt qu'elle ne donne des ordres.

Elle redéfinit donc « le politique comme un champ à gérer ou à administrer[3] », et fonctionne à partir d'un modèle spécifique du domaine public, dans lequel émergent des problèmes, qu'il s'agit de résoudre, en appliquant des programmes préétablis, programmes qui peuvent toujours faire l'objet d'améliorations ou de modifications, selon les évaluations qui en sont faites. La gouvernance est un processus de technicisation des affaires politiques. C'est ici que le recours aux « meilleures pratiques » est décisif, car il permet d'imposer certaines modalités d'organisation, en donnant l'impression que le processus qui aboutit à leur sélection repose sur des procédures standardisées, neutres et objectives. Tout conflit, toute possibilité de contestation sont dès lors évacués de cette conception spécifique de l'organisation sociale. Le concept même de politique s'en trouve bouleversé. Il s'agit d'une entreprise de dépolitisation, au sens d'une déconflictualisation de la politique – raison pour laquelle il faudra construire un

---

Soulignons enfin que, au-delà du seul cadre de la définition de politiques publiques, et débordant de beaucoup du contexte managérial dans laquelle elle apparait, l'expression « bonnes pratiques » a essaimé dans toutes les sphères sociales, et occupe, aujourd'hui, une place de choix, jusque dans le langage ordinaire.

[1] On verra, par la suite, comment les dispositifs du capitalisme contemporain, et, conséquemment, les normes éducatives actuelles, promeuvent massivement l'idée de coopération entre individus. On se souvient également que B. Stiegler mettait au jour la notion de « compétition coopérative », sur le modèle de la compétition sportive, chez W. Lippmann, c'est-à-dire dès les origines du néolibéralisme.

[2] Pour comprendre comment une notion initialement positive, traduisant une volonté d'amélioration dans les organisations sociales, a été captée, digérée, et transformée par les dispositifs du néolibéralisme, on peut lire M. Chauvière, « Vous avez dit : "bonnes pratiques"? », *VST – Vie sociale et traitements*, vol. 118, n°2, 2013, pp. 20-25. À cet égard, cette longue citation est éclairante : dans le contexte de la montée en puissance des dispositifs néolibéraux, « la notion de bonne pratique a complètement changé de signification. Elle pouvait être simplement une tension, un désir vers le mieux, le meilleur, le plus juste, la qualité, ce dont on trouve trace dans toute l'histoire séculaire des mobilisations pour le social, qui ont toujours eu ce genre d'objectif ; elle est clairement devenue une norme gestionnaire applicable partout, la nouvelle et unique morale publique qui vaille, le but ultime de toute intervention, la justification de l'obsession évaluative. Elle pouvait relever de la responsabilité de chacun, au sein d'un collectif professionnel ou militant, en écho à la singularité de chaque situation à traiter, la voilà standardisée, exigible de tous, en tous lieux, sous le contrôle de quelques assermentés ou profiteurs des externalisations d'un genre nouveau qu'elle entraîne. Elle pouvait être riche d'inventions collectives et d'engagements très personnalisés, au risque du subjectif, elle n'est plus que soumission passive aux normes et règles du bon management ou de la bonne gouvernance, pour un travail de plus en plus prescrit, impliquant la maîtrise des processus de travail selon des modèles parfois conçus très loin du monde réel » (pp. 20-21).

[3] W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 134.

sujet qui soit lui-même a-conflictuel, et, en cela dépolitisé, rôle dévolu aux psychologies contemporaines.

Les situations complexes auxquelles doivent faire face toutes les organisations sont donc transformées en problèmes, et on propose de leur donner des solutions uniquement techniques, une nouvelle fois car la technicité de ces réponses est censée les prémunir de tout biais idéologique, cette apparente et illusoire neutralisation politique leur conférant une plus grande légitimité. Par ailleurs, tout ce qui pourrait apparaitre comme une anomalie, un échec, ou encore une forme de résistance, est traité selon une approche techniciste, voire, dans certains cas, scientiste[1]. Les problèmes politiques, au sens traditionnel, donc incluant de la conflictualité, de la violence, de la délibération, sont absorbés par la neutralité d'un langage technique ou scientifique, qui s'abrite derrière une pseudo-objectivité, censée le protéger de toutes les impuretés idéologiques qui risquent de le polluer. La conséquence de la gouvernance est donc bien une dépolitisation des affaires publiques, que W. Brown appelle « dé-démocratisation[2] ». En dissociant la participation à la résolution des problèmes des processus de délibération, seuls capables de prendre en charge les oppositions et les divergences et de les dépasser, la gouvernance, à travers la dé-conflictualisation qu'elle promet dans la conduite des sujets et des affaires publiques, prend le risque de voir réapparaitre ces conflits sous d'autres formes, sans que ceux-ci trouvent de canal pour s'exprimer et se réguler. Il se pourrait bien, dès lors, que la gouvernance aboutisse à un déferlement de cette violence qu'elle affirmait pouvoir faire taire[3].

---

[1] Remarquons que, dès les années 1980, H. Dreyfuss et P. Rabinow, lorsqu'ils analysent le fonctionnement de la normalisation d'après Foucault, montrent en quoi chaque problème y est repéré comme une anomalie. Dans les opérations de normalisation, il s'agit donc d'identifier des phénomènes comme anomalies, puis de réduire celles-ci selon des procédures uniquement techniques. Les modalités opératoires de la normalisation posent ainsi des problèmes politiques dans le langage neutre de la science. Le questionnement politique y devient une question technique ou technologique dont les experts peuvent débattre. Une matrice technique se met en place, qui signe l'expansion d'un biopouvoir. Tout recours à d'autres formes d'interrogations que la matrice elle-même est, dès lors, rendu impossible. Voir H. Dreyfus et P. Rabinow, *Michel Foucault, un parcours philosophique*, *op. cit*, pp. 268-269.
Ajoutons, à titre d'exemple, que c'est bien, aujourd'hui, la manière dont on cherche à résoudre les difficultés d'apprentissage rencontrées par certains élèves : par une scientifisation et une technicisation accrues des procédures d'apprentissage, à travers l'apport des neurosciences cognitives, en particulier. Tout le contexte social, culturel, économique, politique, voire affectif, dans lequel grandissent et apprennent ces enfants est placé hors du champ de la réflexion, au profit de la seule ingénierie de l'apprentissage. On se réfère ici particulièrement au cas de la France, dont le système éducatif est actuellement rénové en ce sens. Cf. *infra*, partie III, chap. deux : « Adapter les systèmes éducatifs aux normes scolaires ».

[2] Voir aussi bien *Les Habits neufs de la politique mondiale*, *op. cit.*, que *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*

[3] À ce sujet, on peut lire par exemple F. Cusset, *Le Déchainement du monde. Logique nouvelle de la violence*, Paris, La Découverte, 2018. Ces lignes sont par ailleurs écrites au moment où, à la suite d'un acte de violence (un élève pointant un pistolet factice vers le visage de son enseignante en la menaçant, tandis qu'elle fait l'appel, le tout filmé par un autre élève) survenu dans la classe d'un lycée d'Ile-de-France, et de la prise de parole, via les réseaux sociaux et la diffusion du « #pasdevague », nombre d'enseignants s'estimant à la fois victimes d'agressions verbales ou physiques récurrentes et (plus grave encore pour eux) peu écoutés, voire désavoués, par leur hiérarchie, il semblerait que l'inscription d'une violence ordinaire, banale, mais par ailleurs glaçante, à l'intérieur des établissements scolaires (qui dépasserait la seule violence, bien réelle, que l'institution fait peser sur

Horizontale et gestionnaire, processuelle et dépolitisante, la gouvernance triomphe dans les dispositifs contemporains, à la fois comme vocable, dans les conversations, comme concept, dans les théories, et comme gouvernementalité, dans les pratiques politiques et sociales. Afin de comprendre comment elle opère, associée à la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, intéressons-nous à certaines de ses applications concrètes. En effet, nous avons choisi d'évoquer à présent le rôle du projet dans les réaménagements récents du système scolaire français dans le but d'illustrer les mécanismes de la gouvernance, ce qui nous permettra ce faisant de repérer la formation du sujet-projet contemporain, et d'annoncer le propos de la partie suivante (la place de l'École dans les processus de fabrique des sujets contemporains).

3. Un exemple de gouvernement par la gouvernance : le rôle du projet dans le système scolaire français

Quelles traces des bouleversements engendrés par la gouvernance au sein de l'École française, en tant qu'institution impliquée au premier titre dans les mécanismes processuels de fabrique et de gestion des sujets contemporains, peut-on relever ? Celles-ci sont nombreuses, variées, plus ou moins explicites, et, en cela, plus ou moins aisément discernables. Elles peuvent concerner tout autant le contenu des programmes scolaires, les orientations pédagogiques prônées par les ministres successifs, les pratiques professionnelles des enseignants, que les diverses recommandations et injonctions administratives, relatives tout autant à l'organisation des établissements qu'aux déroulements des apprentissages eux-mêmes. Pour autant, si elles s'expriment sous des formes diverses, et apparaissent de manière régulière, mais sur un temps relativement long (presque quatre décennies maintenant), elles ont en partage d'être codées par la même rationalité gouvernementale, et, en cela, de ressortir à la définition des mêmes objectifs stratégiques.

Il nous parait donc judicieux, avant d'aborder la question des normes éducatives de manière plus approfondie, d'en dresser dès à présent un premier aperçu, qui concerne spécifiquement la gestion des établissements scolaires, d'une part, et la vie des classes qui les composent, d'autre part. Cette courte analyse nous permettra, de surcroit, d'identifier, exemplairement, en traitant du cas de l'École française, la manière dont la mutation du gouvernement en gouvernance contribue à reconfigurer l'ensemble des organisations et

---

les élèves) se fasse jour de plus en plus clairement. Violence et gouvernance néolibérale semblerait donc, ici aussi, dans le cadre des établissements scolaires, trouver un point de contact – voire fonctionner de pair.

structures sociales, à partir des années 1980. Ces opérations de refondation, à la fois théoriques et pratiques, définies par la gouvernance, sont ici menées grâce au concept de projet, dont on va voir, dès lors, quel rôle normatif il peut jouer concrètement dans le fonctionnement des dispositifs. L'École (et, en France, l'École dite « républicaine[1] », dont le modèle prévalait depuis des décennies) est un bon point d'observation pour identifier les changements à l'œuvre, et la manière dont, des modifications qui informent les institutions, se déduisent des métamorphoses subjectives.

Travaillons donc à partir de deux notions : celle de « projet d'établissement », d'abord, et celle de « pédagogie par projet », ensuite. On sait que la notion de projet nous est utile à l'analyse de la nature des subjectivations contemporaines, parce que son usage influence à la fois les modes d'organisation sociale et le rapport à soi des sujets, à tel point que ceux-ci sont invités à se penser, à se reconnaitre, à se transformer et à se programmer à travers ce concept. Or, celui-ci se répand dans toutes les sphères d'activité et dans tous les domaines de l'existence, et se signale en cela comme un opérateur d'homologie, un instrument destiné à homogénéiser pratiques et subjectivités au profit de la cohérence des dispositifs. Par ailleurs, l'idée de projet importe avec elle d'autres notions, qui agissent également sur les subjectivations contemporaines, et, au premier titre, celle de responsabilisation.

Concevoir et mener un projet nécessite en effet une mobilisation totale des sujets qui y participent et s'y identifient, qui prend la forme de la responsabilisation. En tant qu'il incite les sujets à se responsabiliser, le projet les contraint à prendre en charge les éventuelles réussites ou échecs du programme imaginé et investi. On leur réclame de faire preuve d'initiative individuelle, de créativité, de justifier leurs désirs ou de démontrer sans cesse leurs capacités d'adaptation. Par ailleurs, dans le cadre de ces projets, on invite à se rapporter aux autres par le moyen de la coopération. À la suite de la définition d'objectifs communs, il faut donc participer avec d'autres à une entreprise chargée d'atteindre ces objectifs, collaboration nécessairement circonscrite dans le temps, puisque liée uniquement à la réalisation des buts fixés. Ce n'est pas un hasard, dès lors, s'il n'est pas question de solidarité, mais bien de coopération, dans la réalisation des projets, et, plus largement, dans le capitalisme contemporain. La solidarité suppose en effet une exigence morale qui n'est pas contenue dans la notion de coopération, qui se contente, elle, de postuler l'addition de responsabilités individuelles, en espérant qu'une instance ou qu'un phénomène qui les excède finisse par transcender cette distribution

[1] À propos de la manière dont la fonction stratégique de l'École réaménagée des dispositifs contemporains se définit en partie en s'opposant au modèle de l'École républicaine traditionnelle, on lira C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit*.

atomistique, et produise un au-delà de ce simple agrégat d'individus, transcendance qui s'incarnerait justement dans la forme du projet lui-même.

Comment, donc, le concept de projet peut-il contribuer, à bas bruit, à rénover l'École, dans le sens de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme ? En quoi, selon certaines modalités, s'identifie-t-il pleinement aux logiques et aux pratiques d'une gouvernementalité devenu gouvernance ? Comment, enfin, peut-il influencer à la fois l'organisation générale des établissements, ce qui correspond à un mode d'action institutionnel, et celle des classes[1] ?

a. Les projets d'établissement

La gouvernance est une modalité de gouvernement réticulaire, on l'a vu : l'Éducation nationale, administration française éminemment hiérarchisée, et ayant en charge l'éducation et la formation des jeunes français, n'hésite pourtant pas à subordonner, depuis une trentaine d'années déjà, l'application de ses programmes, définis nationalement, à la mise en place de « projets d'établissement » et de « projets d'école ». De quoi s'agit-il ? Et en quoi la nature et les mécanismes de fonctionnement de ceux-ci peuvent-ils se concevoir comme l'expression d'une gouvernance, et l'appel à la définition de « bonnes pratiques »[2] ?

La circulaire n°90-108 du 17 mai 1990[3], émanant du ministère de l'Éducation nationale, Jeunesse et Sports, fixe ainsi les modalités d'organisation du contenu de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Elle dispose, dans son article 18, que « les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement ». Initialement présentée comme un acte de décentralisation, la loi doit également s'entendre comme une mesure de responsabilisation. Les projets d'établissement sont en effet chargés de définir « les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et

[1] Disons-le nettement : il ne s'agit pas ici d'affirmer qu'élaborer des projets, aussi bien dans un établissement scolaire que dans une classe, est nécessairement suspect, ou entaché du crime infamant de « néolibéralisation ». Pour autant, on ne doit pas craindre de s'interroger sur la manière dont les dispositifs du néolibéralisme cherchent à « conduire les conduites » des sujets, dès leur plus jeune âge, au commencement de ces processus de devenir-sujet qui nous intéressent, et cela à l'insu de ceux qui en sont les principaux acteurs. De ce fait, le concept de projet nous semble bien une manière, pour la rationalité gouvernementale néolibérale, de pénétrer les classes, et à cette occasion, de façonner les habitudes, les comportements et le psychisme de sujets en voie de formation, de surcroit explicitement placés en situation d'apprentissage : les enfants. Ainsi, même des enseignants chevronnés, menant des expérimentations qu'ils jugent innovantes dans leurs classes, pourraient-ils être étonnés du fait qu'ils diffusent, dans une large mesure, les « meilleures pratiques » des dispositifs du néolibéralisme.

[2] Nous ne commenterons pas ici l'efficacité de ces « projets d'établissement », ni leur influence réelle sur les pratiques des enseignants, qui, pour un ensemble de raisons, qu'il serait fastidieux d'énumérer ici, est sans doute assez faible.

[3] Consultable ici : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_875.pdf.

des programmes ». Cette mise en œuvre est donc traitée comme un problème technique, que les acteurs de l'organisation seront chargés de résoudre, en définissant des objectifs secondaires communs spécifiques – l'objectif premier étant la mise en place des programmes nationaux. Le projet « conjugue trois exigences complémentaires. Il exprime d'abord la *volonté collective* d'une communauté particulière mais doit aussi *favoriser l'initiative individuelle et la responsabilité personnelle* de chacun des membres de cette communauté. À ce titre, il assure *la convergence des pratiques éducatives d'une équipe enseignante* dont l'existence est indispensable à la cohérence de l'ensemble tout en respectant la diversité des méthodes mises en œuvre par chacun des enseignants qui la composent » (nous soulignons). Responsabilisation individuelle, appel à la créativité, coopération entre acteurs à travers la mise en place de « bonnes pratiques » : en quelque sorte, tout y est, de la gouvernance et des normes qui la définissent et qu'elle impose. Mais ce n'est pas tout. Les projets d'établissement doivent également exprimer « *la volonté d'adaptation* de l'établissement. Cela suppose *une communauté d'objectifs partagés* par l'ensemble de ses membres », capacité d'adaptation et fixation d'objectifs communs qu'il s'agit de remplir, participant également de l'identité de la gouvernance telle qu'on peut en repérer les traits caractéristiques, et en déduire les principaux objectifs stratégiques.

L'attention portée à l'éducation des jeunes français suppose donc, dès les années 1990, non pas d'augmenter le budget dévolu au système scolaire (qui permettrait de diminuer le nombre d'élèves dans toutes les classes, ou d'améliorer le salaire des enseignants, pour ne prendre que quelques exemples), mais bien d'instaurer des projets d'établissements, ceux-ci devant exprimer une volonté collective et une dynamique locale, qui, dans les faits, sont toutefois conditionnées par les objectifs mêmes qu'elles doivent atteindre, c'est-à-dire la mise en place d'orientations préalablement définies par l'Éducation nationale[1]. Des projets qui, donc, favoriseraient l'initiative et la responsabilité personnelle des enseignants, et marqueraient en même temps leur capacité d'adaptation aux changements – mais à quels changements doit-on donc ainsi s'adapter ? Si ce n'est pas explicitement précisé dans la circulaire, on verra que ce sont bien ceux liés aux bouleversements économiques en cours.

Dès 1990, on cherche ainsi, à travers la mise en place de projets d'établissement, à mobiliser les individus qui y travaillent, notamment les enseignants, en les responsabilisant, en

[1] On peut relever ici une forme d'injonction contradictoire, typique des nouvelles organisations du travail. Contradiction entre, d'une part, un appel aux prises d'initiative locales et une exigence de responsabilité individuelle, et, d'autre part, la soumission à un strict « respect d'orientations définies par les autorités de l'Éducation nationale » (*ibid.*, p. 1), qui contraint d'autant les initiatives pourtant attendues.

encourageant leurs initiatives personnelles. On caractérise la capacité au changement comme l'un des motifs de valorisation des salariés, et de reconnaissance de leur travail, comme des établissements. Pour cela, on promeut un travail en équipe par coopération ou collaboration, et on cherche à ouvrir l'école sur son environnement, afin de s'ajuster aux caractéristiques du public scolaire spécifique que chaque établissement accueille[1]. Cette notion d'adaptation au public, qui peut se fonder sur des problématiques intéressantes[2], prend aujourd'hui, en réalité, comme dans l'ensemble des services publics, la forme de l'incitation au devenir-client de ceux qu'on appelait auparavant les usagers[3]. En cela, les services publics, comme les entreprises privées, sont incitées à s'adapter aux besoins et aux exigences des consommateurs-usagers.

Pour en rester là de ces considérations sur les projets d'établissements, et avant d'en venir à l'apprentissage par projet, soulignons que, lorsque W. Brown parle d'une gouvernance définie comme « inclusion, participation, partenariat et travail d'équipe visant à résoudre des

---

[1] La promesse d'une ouverture des écoles à leur environnement a en partie servi à invisibiliser une réalité un peu différente : le transfert de responsabilité entre l'École, en tant qu'institution, et les parents d'élèves, l'idée étant de responsabiliser ces derniers. On leur réclame en effet désormais de prendre des décisions concernant l'orientation de leurs enfants, notamment, que l'école était auparavant chargée d'assumer. Si on voit l'avantage que ce type de logique peut représenter, pour des familles ayant une certaine proximité avec le système scolaire, et une bonne compréhension de celui-ci, on imagine aisément les problèmes qu'elle peut poser à des familles qui en sont plus éloignées. En s'ouvrant sur son environnement, l'institution scolaire s'est en quelque sorte déresponsabilisée, en confiant aux parents la charge entière des décisions concernant la scolarité de leurs enfants, et donc, éventuellement, l'échec de celle-ci. Ce qui a contribué à accroitre la défiance entre parents et enseignants, et à ne faire que des mécontents : les équipes éducatives, qui ont le sentiment qu'on les destitue d'une part de leur autorité (notion importante dans l'exercice du métier de professeur), de leur savoir-faire professionnel, de leur capacité d'expertise, et que, désormais, les parents « auraient tous les droits » ; et les parents eux-mêmes, potentiellement angoissés ou dépassés par les décisions qu'on leur demande de prendre. On se rappellera d'ailleurs que, depuis 2017, le ministère de l'Éducation nationale a décrété vouloir bâtir une « école de la confiance », sans doute conscient que les conflits entre familles et École s'intensifient, mais qu'il n'a pas semblé, pour autant, vouloir modifier substantiellement ses politiques pour réparer cela, au-delà du slogan. On trouvera une illustration de la manière dont certains parents, issus des classes les plus aisées, utilisent ce transfert de responsabilité, au profit de leurs enfants, et de leurs propres intérêts, à travers « l'appropriation du diagnostic de précocité intellectuelle », dans la passionnante étude de W. Lignier, *La Petite Noblesse de l'intelligence, une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte, 2012.

[2] Notamment dans le cas où il s'agit d'offrir des moyens matériels ou humains supplémentaires à des enfants qui, pour apprendre et comprendre le monde dans lequel ils vivent, ne bénéficient pas, hors de l'école, du soutien de leurs familles, pour des raisons diverses ; on peut donc comprendre, dans un premier temps, ces modes d'organisation comme des procédures d'égalisation des conditions d'apprentissage. Ajoutons que, en France, si cela peut être, en apparence, la logique des Zones d'Éducation Prioritaire, qui existent depuis 1981 et s'appellent désormais Réseaux d'Éducation Prioritaire, il est aisé de constater qu'aujourd'hui, ces dénominations administratives servent plutôt à désigner les établissements dans lesquels on a renoncé à créer, pour les élèves et leurs enseignants, les conditions propices à ces apprentissages, que des endroits sur lesquels l'argent se déverserait à flot, et où l'État semblerait investir, c'est-à-dire donner aux élèves la capacité, sinon d'exercer leur *ethos* de citoyen, du moins de construire une employabilité – pour utiliser ici un terme sur lequel nous reviendrons – égale à celle des élèves qui ne sont pas scolarisés dans des écoles à acronymes. Voir par exemple A. Sayad, *L'École et les enfants de l'immigration*, Paris, Seuil, 2014.

[3] Ce qui y inclut également des éléments de mise en concurrence des usagers entre eux, pour obtenir le meilleur service. Ceux-ci sont instrumentalisés par les directions d'entreprises publiques, afin, selon « la forte expression de Danièle Linhart […] de jouer le rôle de "milice managériale". Ces techniques peuvent être observées dans divers secteurs lorsque les élèves ou les parents d'élèves sont transformés en "évaluateurs" des enseignants, les malades en "évaluateurs" des infirmières et des médecins… », C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, pp. 24-25.

problèmes [1] », cela renvoie assez nettement aux principes édictés dans la circulaire du 17 mai 1990. Notons, par ailleurs, qu'en une trentaine d'années, les débats ont assez peu évolué quant à la « bonne gouvernance » des établissements scolaires. Ils se focalisent en effet toujours sur la plus ou moins grande autonomie à leur accorder, celle-ci étant considérée comme un vecteur d'efficacité, la dernière idée en vogue étant qu'elle serait encore améliorée si on plaçait à la tête des établissements de véritables managers formés à la gouvernance, qui verraient leur statut réformé pour l'occasion – et leur salaire augmenté : les chefs d'établissements[2].

b. L'apprentissage par projet

Réorganisation par la gouvernance (et le concept de projet) du fonctionnement des établissements scolaires, mais également, et selon d'autres modalités, de celui des classes elles-mêmes : pour s'en convaincre, attardons-nous sur l'engouement que suscite ce qu'on appelle la pédagogie, ou l'apprentissage, par projet. Encore une fois, il ne s'agit pas pour nous de dénier à ce type de pédagogie tout intérêt (notamment en ce qui concerne le rapport que ces approches sont susceptibles d'initier, entre pairs, ou entre adultes et enfants, dans une classe). Pour autant, il nous semble qu'il est impossible d'occulter le fait que le terme de projet n'est pas neutre, dans la mesure où il sature tout autant le domaine de la pédagogie que celui de l'organisation du travail, qu'il détermine aujourd'hui autant le rapport à la connaissance qu'à l'action ou à la technique, le rapport au temps que le rapport à soi[3]. Sans ce travail préalable d'analyse du concept de projet, et, en cela, de ce que les pratiques d'apprentissage par projets impliquent, il y a fort à parier que les enseignants les mieux attentionnés risquent de reproduire, sans s'en

[1] W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, p. 136.

[2] L'OCDE, référence dans la définition et l'imposition des normes éducatives dans le monde euro-atlantique et au-delà, a publié en septembre 2018 un rapport édifiant, au titre qui résonne étrangement à l'oreille des lecteurs de Foucault : *Améliorer la direction des établissements scolaires. La boîte à outils*, Paris, OCDE, 2009. Voir http://www.œcd.org/fr/education/scolaire/44612723.pdf. L'idée de reconsidérer le rôle des chefs d'établissement est une conséquence, selon les auteurs du rapport, de la nécessité d'accorder une autonomie plus grande aux établissements scolaires, et de l'attention portée aux résultats des élèves. Au-delà du contenu même du rapport, on ne s'étonnera pas de constater que cette « boite à outils » est présentée comme conçue à partir de la recension des « bonnes pratiques » observées dans certains des pays de l'OCDE. On pourra lire également, à propos de la « managérialisation » du rôle des chefs d'établissement, M. Attarça et H. Chomienne, « Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation », *Management & Avenir*, 2012, n°55, pp. 215-232. On notera enfin que la loi de transformation de la fonction publique, définitivement adoptée par le parlement le 24 juillet 2019, vise (entre autres) à favoriser le recrutement de personnels de direction, pour les institutions publiques, issus du secteur privé, et cela concerne évidemment les établissements scolaires. On peut consulter ici le projet de loi : https://www.fonction-publique.gouv.fr/projet-de-loi-de-transformation-de-la-fonction-publique.

[3] On se réfèrera utilement à l'ouvrage, pourtant déjà ancien, de Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1ère édition 1990, 3ème édition 2015.

apercevoir, les normes éducatives néolibérales les plus pures, les mieux calibrées. Notre hypothèse est claire, et peut s'écrire en quelques mots : l'apprentissage par projet est l'occasion pour ces normes de se diffuser dans les classes, et, en cela, de profiler très tôt, dans les premières années de leur formation, les comportements et les psychismes des enfants.

L'idée d'articuler la notion de projet à l'enseignement apparait chez un auteur dont il serait plus qu'erroné de faire un précurseur des principes du néolibéralisme, John Dewey[1]. Hors des cercles pragmatistes, le concept de projet, dans le domaine de l'éducation, tombe en désuétude jusque dans les années 1970 – qu'on peut identifier, par ailleurs, comme étant la décennie durant laquelle commencent à s'affirmer les logiques, voire les politiques, les plus caractéristiques des dispositifs du néolibéralisme. À partir des années 1980, la pédagogie par projet se diffuse peu à peu, et finit par imposer sa présence dans les systèmes scolaires de tous les États du monde euro-atlantique. Mais comment se caractérise-t-elle ?

Son objectif premier est d'améliorer la motivation des élèves – dans la mesure où le thème de la motivation comme facteur susceptible de faciliter les apprentissages et d'accroitre la réussite des élèves acquiert, dans le même temps, le statut d'évidence. C. Reverdy, chercheuse à l'Institut français de l'Éducation (IFE), liste les possibilités offertes, selon elle, par la pédagogie de projet[2] (sans pour autant noter qu'elle relève de manière assez précise, par la même occasion, les principales normes éducatives néolibérales). Ainsi, elle explique que ce type d'approche pédagogique permet de mobiliser des compétences transversales, la notion de transversalité étant aujourd'hui extrêmement valorisée en matière éducative, dans la mesure où l'idée de s'affranchir de plus en plus des disciplines scolaires est régulièrement mise en avant par les dirigeants politiques, et prônée par certaines circulaires administratives[3] – ici aussi, on

---

[1] On peut lire par exemple J. Dewey, *Liberté et culture*, Paris, Aubier/Montaigne, 1955, ou *Expérience et éducation*, Paris, Armand Collin, 1968. Ou encore, au sujet du rapport entre expérience et projet dans la pensée du pragmatiste américain, et de sa traduction dans le domaine pédagogique, M. Boutet, « Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique », *Phronesis*, Vol. 5, n°2, 2016, pp. 23-34. On se reportera enfin, plus généralement, aux pages que B. Stiegler consacre à Dewey, in *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*

[2] Catherine Reverdy, « Des projets pour mieux apprendre ? », *Dossier d'actualité Veille et Analyses de l'IFE*, n°82, février 2013, pp. 1-24. Les lignes qui suivent se réfèrent principalement à cet article.

[3] Une circulaire, émanant des services de la directrice générale de l'enseignement scolaire de l'époque, et datant de juin 2014, destinée à établir des « recommandations pour la mise en œuvre des programmes », pose ainsi que : « Les enseignants ménagent autant que possible des situations de *transversalité* qui permettent notamment des retours réguliers sur les apprentissages du français et des mathématiques : tous les domaines d'apprentissage donnent lieu à des exercices écrits et oraux réguliers. Cette *transversalité* donne plus de *sens* aux apprentissages en créant du lien entre les différents domaines. […]. La construction du *sens* est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que l'élève, *acteur* de ses apprentissages, pourra réinvestir » (c'est nous qui soulignons). On y voit s'y dessiner la figure de l'élève, responsable, mobilisé, motivé, qu'espèrent cibler et façonner les normes éducatives contemporaines. Ici, le raisonnement suivi, non-dénué d'intérêt, est simple : la transversalité donne du sens aux apprentissages, et le sens motive les élèves. La circulaire est consultable ici : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80467. Par ailleurs, le portail « éduscol », rattaché au ministère de l'Éducation nationale, liste ici une série d'« éducations transversales », et propose des

repère une volonté de libération, de fluidification ou de dérégulation, sans que soit pointé le risque encouru par ce type de représentations : celui de l'évidement du savoir et de l'édification d'une culture conçue sous un angle purement utilitariste. L'autre apport majeur de la pédagogie par projet, selon C. Reverdy, nous permet d'aborder encore plus explicitement la nature des normes éducatives néolibérales les mieux identifiées : il s'agit en effet, par le projet, de familiariser les élèves avec la complexité du monde professionnel, et de leur offrir la possibilité de bâtir un projet professionnel solide. Inutile de souligner, sans doute, en quoi une telle conception reconfigure de fait les rapports entre le domaine économique et le domaine scolaire. De manière tout aussi notable, la pédagogie par projet permet également d'utiliser les ressources numériques, autre prescription contemporaine très balisée en matière éducative, d'encourager tout autant les initiatives individuelles que le travail en équipe des enseignants, de favoriser l'enseignement par compétences[1] et, naturellement, de rattacher plus facilement l'enseignement au sein de la classe au projet d'établissement.

Il s'agit, grâce au projet, pour « l'apprenant » (terme technique qui désigne l'individu en situation d'apprentissage), à la fois d'utiliser ses savoirs et ses compétences pour mener à bien ce projet, et de formaliser de nouveaux savoirs grâce à la réalisation de celui-ci. Ce mode d'apprentissage correspond à l'idée qu'on se fait d'un sujet en perpétuelle transformation, en constante recherche d'amélioration et d'adaptation, lancé dans une quête de soi qui est en même temps une quête de performance et de valorisation de soi. D'ailleurs, toujours selon C. Reverdy, le projet est l'occasion pour l'apprenant de résoudre des problèmes, ce qui lui permet de développer à la fois sa créativité, son esprit d'initiative, et sa capacité à coopérer avec les autres, qualités qu'il pourra transposer dans le cadre de sa vie professionnelle future. Il favorise également, en plus de l'augmentation des performances des élèves, de leur motivation ou de leur capacité à collaborer, tout en maintenant un haut degré d'initiative et de responsabilité individuelle, le renforcement de leur autonomie – autre concept clé des dispositifs, politiques comme managériaux, contemporains.

L'apprentissage par projet, présenté comme une véritable « bonne pratique » pédagogique aux enseignants comme aux familles, se diffuse ainsi dans les classes, et permet, pour finir, d'établir une jonction (par les thèmes de la coopération, de la responsabilisation, de la mobilisation et de la gestion de soi, par l'affirmation d'un rapport rénové à l'autorité, ou

pistes et des ressources afin d'aider les enseignants à les mettre en pratique dans leurs classes. Consultable ici : https://eduscol.education.fr/pid33036/educations-transversales.html.

[1] Nous reviendrons plus loin sur la notion décisive de compétences. Cf. *infra*, partie III, chap. deux, E : « Les compétences ».

d'une technicisation accrue des enseignements) entre pédagogie et gouvernance, et, au-delà, entre éducation et économie[1].

Après avoir identifié une série de bouleversements économiques (financiarisation et développement de la dette, principalement), et une redéfinition des grands principes de la rationalité gouvernementale contemporaine (par la gouvernance), il convient à présent de cartographier plus explicitement les caractéristiques des sujets contemporains, qui ont été elles-mêmes requalifiées par les changements à l'œuvre depuis le début des années 1980.

B. Figures contemporaines ambivalentes d'un sujet-projet : un rapport à soi…

La nature hétérogène d'un dispositif se définit principalement, on l'a vu, à partir de trois domaines d'analyse, le politique, l'économique, les subjectivités. La particularité des dispositifs néolibéraux est d'économiser les mécanismes de pouvoir comme les structures psychiques, les instituions ou les mécanismes sociaux comme les discours, les pratiques comme les idées ou les désirs. Si l'on assiste, entre les années 1930 et 1970, à la définition et à l'émergence d'une figure spécifique d'*homo œconomicus*, matrice principale des processus de subjectivation à l'œuvre, et qu'on peut caractériser, pour le dire vite, comme un sujet-entreprise, les bouleversements économiques et les réaménagements de la rationalité gouvernementale qui agitent le monde euro-atlantique à partir des années 1980 accompagnent et influencent une reconfiguration de ce sujet-entreprise en un sujet nouveau. Celui-ci ne se défait toutefois pas entièrement de ses caractéristiques antérieures, il en modifie les équilibres et les hiérarchies, et en acquiert de nouvelles. Il est travaillé par des offres et des modèles de subjectivités divers, parfois contradictoires en apparence, qu'il affronte de manière plus ou moins organisée, en effectuant des choix plus ou moins conscients et plus ou moins définitifs[2].

[1] Nous poursuivrons en ce sens, et bien sûr amplifierons, notre analyse des normes éducatives, scolaires mais aussi familiales, dans la troisième partie de ce travail.

[2] Il nous parait nécessaire, ici, d'opérer un pas de côté critique par rapport à notre propre démarche. Pour cela, nous nous appuierons sur les analyses de S. Haber, in S. Haber, « Au-delà du caractère. Sombart, Weber et la question des racines subjectives de la participation au capitalisme », *Terrains/Théories* [En ligne], 6 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 25 juillet 2019. URL : http://journals.openedition.org/teth/898 ; DOI : 10.4000/teth.898. En effet, les analyses de cet article vont nous permettre d'apporter quelques précisions méthodologiques au sujet de notre travail. Reprenant les termes d'une opposition théorique entre Weber et Sombart, S. Haber note d'abord que l'argument historiciste, qui consiste à « invoquer une sorte de mutation

Pour reprendre, et affiner, notre image initiale, celle du terrain de jeu, il ne s'agit plus seulement d'attirer les joueurs en leur promettant nécessairement succès et réussite, mais de leur faire accepter l'idée que, si tous les joueurs ne gagneront pas, les défaites des uns sont nécessaires à la réussite des autres, et surtout à la poursuite du jeu dans son ensemble[1]. En somme, s'il s'agit bien de produire des sujets-projets prêts à investir en eux-mêmes, responsables, capables de se gérer et de coopérer, créatifs et performants, il est tout aussi nécessaire de les préparer à ne retirer aucun fruit de ces investissements. Nul ne peut leur promettre qu'ils n'échoueront pas. On leur demande donc tout autant d'être capables de se valoriser que de se sacrifier, le second terme se posant en partie comme la condition de possibilité du premier.

Si l'objet des troisième et quatrième parties de ce travail sera d'explorer les modalités par lesquelles s'opèrent ces subjectivations nouvelles, en observant attentivement le travail des normes éducatives et psychologiques actuelles, il est nécessaire, avant cela, d'exposer les

---

époquale du psychisme », pour qualifier les individus et leurs personnalités, est sans doute trop général. Il privilégie une approche qui soit attentive aux mécanismes psychiques individuels, parlant d'une conception « pluraliste » de la personnalité : il y aurait ainsi une variété non seulement d'individus, mais « *au sein* » même des individus. Or, les exigences d'une telle approche pluraliste, extrêmement féconde, ne peuvent pas être entièrement soutenues par notre propre étude, qui, dans la mesure où elle tente d'articuler en permanence rationalité gouvernementale et subjectivations, souffre parfois, sans doute, d'une forme de schématisme, qui nous semble toutefois inhérente à notre démarche méthodologique. Il nous parait donc utile de justifier nos choix : dans les pages qui vont suivre, nous allons tâcher d'établir une sorte de cartographie des matrices de subjectivations et des offres de subjectivités proposées et/ou imposées aux sujets contemporains. Ces matrices et ces offres sont diverses, et entrent parfois en contradiction les unes avec les autres. Ainsi, le sujet se heurte en permanence à cette multiplicité, et, s'il n'est réductible à aucun des traits particuliers que nous allons relever, il ne peut échapper à tous, sous peine de ne plus se reconnaitre et de n'être plus reconnu. Raison pour laquelle on doit, pour rendre compte des subjectivations, analyser en même temps cette variété d'offres de subjectivités, et les modalités par lesquelles le sujet se rapporte à celles-ci, étant entendu que ces offres, comme ces modalités, sont codées par une rationalité commune. Pour revenir au texte de S. Haber, il nous semble que la multiplicité des flux de subjectivations que nous évoquons (et que nous tentons d'analyser dans le cadre de notre étude) peut renvoyer à l'un des constats établis par le philosophe : « nous sommes *plusieurs fois* déterminés, diversement interpellés, […] nos existences sont soumises aux aléas des évènements, […] nos habitus ont eux-mêmes une histoire, peuvent coexister, se recouper, se contredire, avoir des domaines d'application plus ou moins étendus », écrit-il. Il poursuit : l'approche pluraliste aurait d'autant plus de sens que le capitalisme serait engagé dans une forme de « détotalisation », celui-ci ne correspondant pas à un grand système, mais à « une mosaïque de mécanismes, d'institutions, de dispositifs, soutenus par des forces sociales diverses et instables », la « détotalisation » capitaliste ouvrant donc à une analyse de ses sujets par une approche pluraliste. Dès lors, le philosophe, pour tâcher de « "penser l'individu singulier" », et « approcher le problème des rapports entre néolibéralisme et subjectivité » propose deux types de stratégies : une voie (qu'il associe à Foucault) qui ne négligerait pas le fait qu'« être un individu doit au fond se comprendre à partir du pôle *social* plus que du pôle *psychique* de la vie humaine », et « une autre stratégie de décentrement », qui consisterait « à partir de certaines institutions et de certaines grandes objectivités sociales [à] se demander, dans une perspective qui n'est pas forcément causale, en quoi leur fonctionnement permet d'éclairer certains aspects de ce phénomène qui consiste à "être un individu ". Concluant, S. Haber invite à se poser la question suivante, « "*de quoi le capitalisme a-t-il besoin pour fonctionner ?*" », afin de « pouvoir obtenir des aperçus intéressants, parmi d'autres, sur la nature de l'individualité et du psychisme ». Sans doute tâchons-nous dans notre travail, afin d'« approcher le problème des rapports entre néolibéralisme et subjectivité », de suivre une voie hybride, mêlant, en quelque sorte, les deux stratégies proposées ici.

[1] « Le jeu de la vie est une aventure d'autant plus passionnante qu'on le joue avec adresse », comme l'expose l'expert en « stratégie de soi » O. Babeau in *Devenez stratège de votre vie*, *op. cit.*, p. 244.

formes prises par ce sujet inédit, ainsi que les discours, les représentations et les pratiques qui contribuent à sa fabrique. Ce sujet, qu'on appellera sujet-projet, est incité sans cesse à investir en lui-même et à se valoriser, afin d'en obtenir du crédit, matériel ou symbolique. Pour cela, il doit être prêt à s'endetter, voire à se sacrifier. Sous ces formes paradoxales, mais cohérentes, en même temps puissant et soumis, performant et acceptant de lier son destin à des desseins qui le dépassent, il émerge peu à peu, dès la fin du XXème siècle, avant de s'imposer comme matrice principale des flux de subjectivations, au début du XXIème siècle.

Encore une fois, en tâchant de définir l'offre variée de subjectivités proposée aux sujets, et grâce auxquelles ils se définissent et se reconnaissent, nous ne perdons pas de vue qu'ils n'y adhérent jamais entièrement. Ce sont des figures standardisées (à partir desquelles s'élaborent, chez les sujets, des dispositions, qui habitent de manière plus ou moins complète ou aboutie leurs corps et leurs psychismes), des modèles et des paradigmes (capables tout autant de mobiliser, ponctuellement ou durablement, leurs affects que de les contraindre à certains comportements), qu'ils prélèvent et repèrent dans l'ordinaire de leurs existences, et auxquelles ils se réfèrent en permanence, plus ou moins volontairement, en accédant au statut de sujets. À ce titre, il nous a semblé que l'un des modèles dominants de subjectivation, celui du projet, pouvait permettre d'organiser la diversité des offres de subjectivités contemporaines, et leurs ambiguïtés[1]. Le projet, en effet, signale tout aussi bien les programmes déterminés d'un État que celui de ses sujets. Il désigne des pratiques individuelles, collectives ou institutionnelles. Il est théorique mais a des conséquences matérielles et physiques. Par ailleurs, en tant qu'entreprise de valorisation de soi, le projet peut se référer à des normes de subjectivation ambivalentes : on se valorise en effet tout autant par le sacrifice, par l'effort besogneux, que par l'accomplissement de performances, la réussite éclatante, ou un bien-être enviable. Or, tout cela (le sacrifice, l'effort, la réussite, etc.) peut se concevoir ou s'entreprendre en tant que projet.

Le sujet-projet prend donc forme à l'intérieur d'un réseau de codes et de normes, qui saturent l'ensemble des dispositifs, et l'incitent ou l'obligent à définir certains rapports à soi, à développer certaines techniques de soi : c'est l'enjeu du point à venir (B), tandis que le rapport au monde et aux autres sera étudié par la suite (C). Ce sujet est nécessairement celui d'une gouvernementalité devenue gouvernance, et d'une économie financiarisée, et reposant sur la dette. Afin d'identifier ses caractéristiques existentielles et pratiques, il nous faudra donc

[1] De ce fait, il représente sans doute un outil conceptuel intéressant, pour, selon les mots de S. Haber, aborder « le problème des rapports entre néolibéralisme et subjectivité » avec une approche « pluraliste ».

d'abord réfléchir plus précisément à la notion de projet et aux enjeux qu'elle implique en termes de subjectivation.

Puis, dans un second moment, nous verrons que ce sujet-projet, dans la mesure où il est sans cesse en recherche de crédit, est également celui de la valeur, d'une valeur qu'il cherche à la fois à acquérir et à faire reconnaitre, cette recherche l'incitant à se montrer en même temps compétent et compétitif.

Dans un troisième point, nous nous intéresserons à un concept important pour notre travail, celui de créativité. En effet, il peut être considéré, comme on l'a vu (et au même titre que les concepts de projet, de gestion ou de liberté), comme l'un de ces opérateurs d'homologie, qui permettent aux dispositifs du néolibéralisme de dépasser leur hétérogénéité première afin de s'assurer consistance et efficacité. Le sujet de la créativité, le sujet créatif, s'identifie également comme un individu en forme et épanoui, le bien-être dans lequel il se projette devant lui assurer de demeurer performant dans toutes les situations.

Enfin, nous évoquerons les techniques de gestion de soi du sujet contemporain ; ce qui assurera la transition avec le développement suivant, consacré aux relations avec le monde et les autres, puisque se gérer, c'est aussi se situer par rapport à eux[1].

1. Un sujet-projet

Le concept de projet sature les expériences contemporaines[2] : on parle de projets de développement en ce qui concerne les continents ou les États, de projets de vie, de projets

[1] Précisons que nous aborderons les deux derniers points en nous appuyant pour une grande part sur les discours et les techniques du management, notamment en lien avec ceux du développement personnel et du coaching.

[2] On se permettra ici de renvoyer à un ouvrage de référence bien connu, qui, parmi bien d'autres, aborde ce sujet : celui de L. Boltanski et E. Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999. Les auteurs y définissent, comme participant de ce « nouvel esprit du capitalisme », l'existence d'une « cité par projets », qui se construit autour de valeurs de référence – l'activité, le projet, le réseau, l'intensification des liens –, valorise certaines caractéristiques, comme l'enthousiasme, la flexibilité, la connexion aux autres, l'autonomie, l'employabilité, et en dévalorise d'autres : l'inemployabilité, la rigidité, le manque de polyvalence, l'immobilité, la sécurité, l'autorité. Le coach et le médiateur y sont représentés comme des sujets particulièrement valorisés, tandis que les « épreuves modèles », modalités d'action privilégiées, s'apparentent aux passages sans cesse reconduits d'un projet à un autre. Si ces thèmes et ces outils conceptuels sont proches de ceux que nous analyserons, nous ne nous y référerons pas explicitement pour autant.
Le modèle du projet n'ayant visiblement pas fini de s'étendre, notons, au passage, que le 24 juillet 2019, le parlement français a adopté une loi réformant la fonction publique, qui initie un type de contrat nouveau pour les administrations : le « contrat de projet ». À ce propos, on peut lire cet entretien entre la journaliste M. Goanec et la sociologue A. Peyrin, « Fonction publique : la dérogation au statut de fonctionnaire devient la norme », consultable ici : https://www.mediapart.fr/journal/france/240719/fonction-publique-la-derogation-au-statut-de-fonctionnaire-devient-la-norme. Consulté le 25/07/2019. Laissant soupçonner qu'il s'agit plutôt, en promouvant ce type de contrats, d'adopter les « bonnes pratiques » d'un *New Public Management* remanié, et de se soumettre aux normes envahissantes d'un néolibéralisme (sous certains aspects) toujours en voie d'extension, que de

pédagogiques, de formation, de projets personnels comme de projets technologiques, économiques, entrepreneuriaux. Le projet, et la définition que les dispositifs contemporains lui confèrent, s'affirme donc comme l'un des principaux opérateurs d'homologie qui permettent aux sphères économiques et politiques de s'articuler et de se confondre, et aux subjectivités de se conformer aux normes contemporaines – au sens où ces normes prescrivent aux sujets, en se produisant elles-mêmes, une ou des formes spécifiques, où elles profilent ou configurent leurs subjectivités. Ainsi, la gouvernance fonctionne par projets, tout autant que les entreprises sont incitées à définir des projets entrepreneuriaux généraux et s'organisent autour de projets ponctuels qu'il s'agit de mener à leur terme ; dans le même temps, on réclame aux sujets de s'adapter à des conditions d'existence de plus en plus incertaines, en élaborant des projets de vie spécifiques à leurs différents âges, projets d'orientation quand ils sont jeunes, puis projets de formation ou projets professionnels à l'âge adulte, projets de retraite, plus tard ; on les incite, enfin, à se constituer eux-mêmes entièrement comme des projets en perpétuelle voie de perfectionnement, sans cesse à reprendre et à améliorer, des *work-in-progress* qu'il s'agit de modeler à partir de pratiques aussi différentes que le coaching ou le développement personnel, le sport ou la mode, la culture ou l'éducation[1].

Abordant la triple acception du terme de projet, plus haut dans cette partie, nous avions posé sa dimension conceptuelle, qu'il nous faut maintenant approfondir.

Le projet engage une dimension pragmatique. Sa nature est pratique, il correspond à la mise en œuvre d'une action ou d'une série d'actions, et à l'orientation finalisée de celles-ci. Il se définit à partir de buts fixés, qu'il s'agira d'atteindre, et en même temps comme une opération sans cesse à reprendre, jamais totalement terminée. Le projet, à la fois comme action en cours de réalisation et comme objectif, s'articule à la définition d'un espace et d'un temps particuliers. Il se donne en effet toujours comme modification à introduire dans un cadre environnemental spécifique, et contribue à orienter l'avenir à travers des échéances précises[2].

La forme projet impose un rapport spécifique au temps, on l'a dit : il contribue à effacer sans cesse le passé, tâche de rompre les liens avec lui afin de s'adapter aux changements incessants imposés par les bouleversements de son environnement ; il sature le présent, dans

---

réformer efficacement les administrations et services publics, la chercheuse explique : « Pour autant, on ne voit pas forcément très bien à quel besoin répond cette nouveauté, et rien ne dit que ce contrat de projet sera massivement utilisé dans la fonction publique. »

[1] Cela ne signifie évidemment pas que l'on ne faisait pas de sport, que l'on ne prenait pas soin de se maquiller, ou qu'on ne se cultivait pas avant les années 1980, mais que ces pratiques se sont modifiées, et ont pris des formes et des sens spécifiques et concordants, dans le cadre des normes dispensées par les dispositifs du néolibéralisme.

[2] Voir J.-P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, *op. cit.*, p. 262.

toutes ses dimensions ; il capte le futur et lui confère des orientations particulières. Il s'agit à la fois par le projet de maitriser le temps prospectif et d'assujettir au mieux notre espace. Le projet est à la fois le non-avéré et ce qui se détruit par le fait même qu'il se réalise, mais qui doit pourtant être matérialisé pour advenir, au moins comme intention.

Dans les dispositifs contemporains, la notion de projet est connotée très positivement[1]. Elle est en effet valorisée autant du point de vue individuel et psychologique, puisqu'elle se présente comme une idéalisation narcissique du sujet, un « moi » autre, presque magnifié, que du point de vue collectif, dans l'organisation sociale. La figure du projet s'impose donc dans des sphères multiples de l'existence. Elle mêle anticipation et volontarisme, se met au service de l'autonomie des individus comme de celles de groupes, qui s'auto-constituent en effet à partir de la définition de projets, et se gouvernent, en coopérant, au travers de leur réalisation (ce qui fait du projet une forme privilégié pour l'organisation du travail au sein du capitalisme cognitif, notamment). Le concept de projet relève donc d'enjeux propres aux dispositifs contemporains[2]. Il renvoie, du point de vue des sujets, à deux aspects fondamentaux : il se présente à la fois comme le moyen d'une maitrise instrumentale accrue de notre propre existence, et comme une tentative de recherche d'un impossible idéal.

En cela, le projet peut apparaitre comme la condition des sujets contemporains, en un sens existentiel, presque métaphysique. Les sujets contemporains sont en recherche constante de crédit(s). Ceux-ci sont à entendre dans leur double sens, ces deux sens devant être pensés dans leur articulation : des crédits financiers comme du crédit symbolique, le second devant en partie permettre d'accéder aux premiers[3]. Cette recherche de crédit se matérialise sous la forme de pratiques de soi particulières, qui ouvrent à la question (que nous développerons plus bas mais qui est évidemment liée à celle du projet) de la valorisation de soi. Le sujet-projet est en effet en quête de crédit, c'est-à-dire en quête de valeur, et cette recherche de valeur est à la fois la condition pour acquérir du crédit, et la conséquence de cette acquisition, ce qui contribue à intégrer l'existence des sujets contemporains à un processus sans cesse à renouveler, nécessairement inachevé, auquel correspond parfaitement la forme du projet. Par ailleurs, à

---

[1] *Ibid.*, p. 9.

[2] Pour une généalogie précise du concept de projet, voir *ibid.*, pp. 19-25. On pourra lire, par ailleurs, les remarques de J.-P. Boutinet sur les concepts heideggérien et sartrien de projet, dans leurs rapports au possible et à la liberté, *ibid.*, pp. 30-45. Pour la manière dont J.-P. Boutinet classe les « conduites à projet » en « sept grandes familles de projets », voir *ibid.*, p. 84.

[3] M. Feher parle également de « l'ambivalence du pouvoir que recouvre la notion de crédit, lequel réside tantôt dans le privilège de sélectionner les projets dignes d'être financés et tantôt dans l'aptitude à attirer les financements », M. Feher, *Le Temps des investis*, *op. cit.*, p. 112.

travers la notion de projet, tout se crédite ou tout est crédité : tout se note et s'évalue, des élèves aux entreprises, de la crédibilité des États à celle des séducteurs sur les applications de rencontre ou des livreurs de plats cuisinés. Le projet donne forme aux désirs tout autant qu'il doit rendre désirable.

Le cadre normatif contemporain incite les sujets à prendre la forme de projets indéfiniment réformables, sujets devant se montrer capables de s'auto-investir afin d'attirer d'autres investisseurs susceptibles de croire en eux, que ceux-ci soient financiers, employeurs, clients, compagnons d'un soir ou d'une vie – puisque les rapports inter-individuels sont marqués par la forme de l'investissement : on choisit d'investir en un employé comme en un mari ou une épouse, en un projet professionnel comme en un projet de couple. Ainsi, la forme du projet est modulable, dans le temps et dans l'espace, on l'a vu, mais elle est également aménageable dans le sens où elle peut concerner un individu (et en partie seulement, est-on tenté d'ajouter, puisque chaque sujet est engagé dans plusieurs projets simultanément, projets qui peuvent se révéler parfaitement contradictoires[1]), ou bien plutôt des groupes. Elle opère comme une technique de mobilisation de soi, exige des sujets qu'ils fonctionnent à l'enthousiasme et à la motivation. En cela, elle se présente également comme une technologie de pouvoir, raison pour laquelle elle contribue efficacement à structurer les dispositifs contemporains. On la repère donc aussi bien, comme technique de mobilisation de soi, dans les écoles ou les centres de formation, que dans les entreprises, ou dans le cadre de diverses thérapies. Dans tous les cas, le projet est à la fois une pratique de soi, ou une série de pratiques de soi, et l'aboutissement, toujours réélaboré, de celles-ci.

À partir des années 1980, et concomitamment aux reconfigurations économiques, gouvernementales et sociales, le sujet prend donc la forme d'un projet permanent, ou d'une série indéfinie de projets, un *work-in-progress* sans cesse en voie de réalisation mais qui n'advient jamais, en quête d'un crédit qui soit à la fois financier, symbolique et moral[2]. Tout ce qui constitue le sujet, ses composantes psychiques, ses habitudes, son existence sociale, professionnelle, amoureuse, familiale, est réadapté par les normes contemporaines, tout en étant profilé pour elles, et prend la forme d'un ensemble de projets qu'il faut mener à leur terme, sans jamais y parvenir tout à fait. En poursuivant ses projets, on se réalise en réussissant. L'envers

[1] Ainsi, étudier l'ensemble des projets dans lesquels est engagé un individu singulier pourrait sans doute permettre de produire une analyse « pluraliste », au sens où l'évoquait S. Haber.

[2] « De la lettre de motivation du demandeur d'emploi ou du candidat boursier au *pitch* de l'entrepreneur commercial ou culturel, des garanties de remboursement présentées par un postulant au crédit hypothécaire au budget provisionnel qu'un État expose aux détenteurs de sa dette publique, les agents qu'appréhendent les investisseurs n'apparaissent en effet qu'à l'aune de l'appréciabilité de ce qu'ils *projettent* », M. Feher, *Le Temps des investis*, *op. cit.*, p. 33, (nous soulignons).

de l'obligation de réussite apparait comme l'absence de projet, celle-ci signalant une perte de soi, qui aboutit à une perte d'estime de soi et à une disqualification morale et sociale. L'homme sans projet est un homme qui n'existe plus ou à peine, un homme qui ne bouge pas, incapable de s'adapter.

L'ensemble de l'existence du sujet, et de ce qu'il est, devient ce qu'il sera et ce qu'il devra ou devrait être, c'est-à-dire un projet nécessairement économique, ou économisé, pleinement inscrit dans les dispositifs du néolibéralisme. Le projet est ainsi le moyen privilégié par lequel s'économisent les offres de subjectivités et les sujets eux-mêmes. Sous la forme du projet, enfin, le sujet est pensable, il est intelligible et se réfléchit, et en cela justifie ses comportements, se rapporte aux autres et se gouverne lui-même. Sujet éthique, économique, psychologique et politique – et, en cela, pour paraphraser Foucault, « éminemment gouvernable[1]», dans la mesure où la forme même du projet déconstruit l'individu comme invariant, et le reconstitue comme une maïeutique d'habiletés et de compétences mobiles, modifiables, qu'on mobilise au gré des projets, et qui confère à l'identité du sujet le caractère de ce qui doit être construit et qui peut être façonné – le sujet-projet s'affirme comme la forme générale, et la condition, des sujets contemporains.

Pour autant, on l'a vu, il est engagé, pour mener à bien ce projet qu'il devient sans cesse et derrière lequel il doit courir en permanence, dans un processus de valorisation de soi, qui, lui non plus, ne peut avoir de fin.

2. Un sujet de la valeur

L'argument général, qu'on soutiendra ici, peut être exprimé sous la forme suivante : les sujets contemporains sont conduits à se considérer comme possédant une certaine valeur, dont ils doivent être conscients, et qu'il s'agit de faire fructifier. Ils doivent donc à la fois évaluer leur propre valeur, et augmenter celle-ci. Les critères d'évaluation, tout autant que les modalités pratiques d'accroissement de la valeur, sont codés et profilés par les normes contemporaines,

[1] Rappelons-nous les propos de Foucault, à propos de l'*homo œconomicus* du néolibéralisme américain et de G. Becker : « Et voilà que maintenant, dans cette définition de Becker telle que je vous l'ai donnée, l' *homo œconomicus,* c'est-à-dire celui qui accepte la réalité ou qui répond systématiquement aux modifications dans les variables du milieu, cet *homo œconomicus* apparaît justement comme ce qui est maniable, celui qui va répondre systématiquement à des modifications systématiques que l'on introduira artificiellement dans le milieu. L'*homo œconomicus*, c'est celui qui est éminemment gouvernable », M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, p. 274.

et notamment par des normes de compétence[1]. Celles-ci doivent permettre aux sujets de prendre part au jeu prescrit par la compétition généralisée, qui déborde largement, on le sait, les domaines du sport ou de l'entreprise, et concerne l'ensemble des domaines et des activités. Les sujets, en tant qu'ils sont amenés à investir en eux-mêmes afin de se valoriser, à mettre en place un certain nombre de stratégies de soi efficientes[2], doivent ainsi se montrer capables de s'évaluer en permanence, afin de pouvoir s'améliorer, se corriger, se contrôler : en un mot, se gouverner. Pour cela, ils s'appuient sur des mécanismes variés de classements et de notations, dont il est sans doute inutile de rappeler ici à quel point ils saturent les discours médiatiques, scientifiques ou institutionnels contemporains, jusqu'à devenir de véritables ritournelles, mais également les expériences subjectives les plus ordinaires.

Le sujet contemporain se doit donc d'être techniquement *compétent*, dans tous les domaines de son existence, et pas seulement dans le cadre de son activité professionnelle. Si cette injonction à la compétence et à l'expertise se repère d'abord dans les recommandations

---

[1] Il existe toutefois d'autres critères d'évaluation de sa propre valeur. Ainsi, dans un entretien au journal en ligne *Mediapart*, M. Feher soutient que, désormais, on ne cherche plus seulement à renforcer le capital humain des sujets contemporains, à travers leur éducation ou leur formation, comme les politiques néolibérales de « la 3ème voie », du type de celles menées par T. Blair ou B. Clinton, en faisaient la promesse dans les années 1990. En effet, depuis la crise de 2008, et la généralisation des politiques austéritaires et de consolidation budgétaire, on les incite également à se valoriser grâce à leur « capital d'autochtonie ». Puisqu'on ne peut plus promettre à tous les sujets contemporains des emplois de longue durée, et une formation tout au long de la vie, on va user d'une double valorisation auprès d'eux : en leur reconnaissant que ce sont eux qui souffrent, d'une part, et que ce sont bien eux qui sont chez eux, de l'autre. Le philosophe cite en exemple les discours de D. Trump, aux États-Unis. Il poursuit en expliquant que cette valorisation par le « capital d'autochtonie » montre qu'il est erroné d'assimiler les succès électoraux récents des leaders et des idées d'extrême-droite à une *réaction* à la crise de 2008-2009, mais qu'il s'agit de les penser comme *une extension* des politiques de valorisation de soi néolibérales. Voir https://www.mediapart.fr/journal/international/251118/en-europe-la-convergence-des-neoliberaux-et-des-identitaires.
En ce qui concerne la notion de « capital d'autochtonie », on peut s'en tenir ici à une définition sociologique minimale qui « consiste à dire qu'elle est l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés. Il s'agit de nommer des ressources symboliques, symboliques en ce qu'elles ne tiennent ni d'un capital économique, ni d'un capital culturel, mais d'une notoriété acquise et entretenue sur un territoire singulier. Un tel ensemble ne subsume cependant pas que des biens symboliques, il désigne aussi des formes pratiques de pouvoirs, puisque le fait d'appartenir à un groupe d'inter-connaissance n'est pas une donnée neutre, mais est au contraire susceptible d'avoir un poids social permettant de se positionner avantageusement sur différents marchés (politique, du travail, matrimonial, associatif, etc…) », N. Renahy, « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion », *Regards Sociologiques*, n°40, 2010, pp. 9-21.
Cette mention est pour nous l'occasion de préciser que, si la piste de réflexion ouverte par M. Feher nous parait tout à fait fructueuse, nous ne pourrons la poursuivre dans le cadre de cette étude. Si les mécanismes de valorisation de soi s'articulent nécessairement à des facteurs politiques d'un côté, psychologiques et affectifs de l'autre, comme le remarque le philosophe, nous envisagerons prioritairement cette articulation dans le cadre fixé par nos thèmes de réflexion, c'est-à-dire les normes d'éducation, de formation et d'employabilité.

[2] « C'est bien un investissement que vous réalisez à travers les études et le travail en général, exactement comme une entreprise investit dans de nouvelles machines pour que son produit soit de meilleure qualité », O. Babeau, *Devenez stratège de votre vie, op. cit.*, p. 156.

managériales telles qu'elle se définissent à partir des années 1980, elle dépasse aujourd'hui largement le domaine strict de l'emploi[1].

Ainsi, le sujet contemporain sera capable de gérer sa vie amoureuse tout autant que de mener à bien ses projets immobiliers ou de vacances, d'entretenir des relations amicales plus ou moins intenses sous la forme du réseau, de s'occuper de lui-même, psychiquement et physiquement, de s'informer ou de se cultiver, en s'orientant, dans tous ces domaines, parmi une offre foisonnante de propositions diverses, qu'il doit évaluer pour y repérer celle qui lui sera la plus favorable. Pour réussir dans cette fonction de tri, qu'il est contraint d'opérer sans cesse devant l'afflux de choix qui s'offrent à lui, il doit acquérir un ensemble de compétences.

Comme on l'a vu, chaque situation de l'existence se présente, dans le cadre de rationalité fixé par la gouvernance, sous la forme d'un problème auquel il faut donner une solution, celle-ci émergeant grâce à des considérations avant tout techniques, et non éthiques ou politiques – ou plutôt, il faut considérer que les problématiques éthiques ou politiques sont elles-mêmes redéfinies par la technique. Suivant celle logique, on cherche donc à produire un sujet compétent, c'est-à-dire possédant les compétences relatives à la résolution des problèmes techniques auxquels il doit faire face dans toutes les circonstances de son existence, et auxquels il doit s'ajuster en leur trouvant une solution.

On attend des sujets compétents qu'ils s'engagent dans des projets, sans cesse réactivés, qui leur permettent de se valoriser eux-mêmes, de faire fructifier le capital humain qu'ils sont incités à devenir. Ce « soi », par lequel s'expriment, se représentent et se fabriquent les sujets, est un capital à investir, et dans lequel il faut investir, si on veut accroitre sa valeur. L'ensemble des faits sociaux se déroulant dans le cadre des marchés, les sujets cherchent à y valoriser ce qu'ils sont, tout autant qu'à développer, voire accumuler, ce qu'ils possèdent, leurs compétences ou leurs expériences, comme leurs biens ou leurs produits financiers. À partir des années 1990, et notamment par le biais des politiques dites de « la troisième voie », on cherche à conférer de la valeur aux sujets grâce à l'éducation, la formation tout au long de la vie, la constitution de projets qu'il faut mener à bien et qui permettent d'organiser un parcours d'existence structuré par une quête d'investissement de soi. Pour les mieux dotés, cette entreprise de valorisation de soi prendra la forme du déploiement et du renforcement de la créativité, là encore dans le domaine professionnel, mais également dans toutes les sphères de

[1] Voir L. Boltanski et E. Chiapello, *Le Nouvel esprit du capitalisme*, *op. cit.*, ou encore V. Brunel, *Les Managers de l'âme : le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique du pouvoir ?*, Paris, La Découverte, 2004. On peut également se référer à É. Pezet (dir.), *Management de soi et conduite de soi*, *op. cit.*, ouvrage qui choisit l'option méthodologique d'étudier la conduite de soi en entreprise à partir des travaux de M. Foucault, notamment ceux des années 1980.

l'existence, tandis qu'il s'agira pour les autres, s'ils ne souhaitent pas se laisser définitivement distancer dans le jeu de la compétition généralisée, de se montrer flexibles et disponibles en toute situation[1].

Par ailleurs, le sujet valorisé est un sujet qu'on n'entrave pas. Le sujet-projet engagé dans une quête indéfinie de crédit doit donc être libre d'agir comme il l'entend – étant entendu que cette liberté d'action promise ne peut que s'inscrire dans le cadre strict fixé par les normes contemporaines telles qu'on cherche à les définir, c'est-à-dire qu'il ne sera laissé libre que dans la mesure où ses désirs l'entraineront à poursuivre des projets de consolidation de sa propre valeur, de recherche de crédit, etc. Dès lors, on considère qu'il faut encourager les initiatives individuelles dans tous les domaines de la vie sociale. Les politiques de désengagement de l'État dans les mécanismes de protection sociale sont ainsi présentés sous un angle favorable, dans la mesure où ils sont définis comme des techniques d'émancipation ou de libération, laissant aux sujets le soin de développer des initiatives personnelles et de poursuivre les projets qui s'y associent. L'idée générale est que les sujets doivent pouvoir jouir librement des fruits de leurs investissements, en termes de formation ou de développement personnel, comme de travail ou de placements.

Enfin, cette intense entreprise de valorisation de soi s'exprime comme un processus de promotion de soi, qui peut prendre des formes multiples, mais dans lequel le « soi » se représente lui-même comme une marque[2]. En cela aussi, comme toutes les marques, le « soi » des sujets contemporains se donne comme un projet mobilisateur dans lequel il s'agit d'investir.

On *investit* donc en et dans soi-même. La version la plus contemporaine d'*homo œconomicus* est incitée à se construire sur le modèle du portefeuille d'investissement, selon lequel l'appréciation du capital humain vient remplacer l'activité productive. Les sujets sont à présent mus par le désir d'apprécier leur capital, plutôt que guidés par la recherche de leur intérêt. Il s'agit, dans tous les cas, d'obtenir une bonne cote de crédit, autant du point de vue des institutions financières prêteuses que de ses pairs.

---

[1] « Les réformateurs de la troisième voie s'accordaient en effet à considérer que le capital humain de leurs administrés n'était pas seulement affaire de créativité innée, de connaissances acquises, de savoir-faire glanés et de relations sociales héritées ou forgées par l'entregent. Pour eux, même les hommes et les femmes les moins bien fournis dans tous ces domaines étaient susceptibles de se faire valoir – à leurs propres yeux comme à ceux d'employeurs potentiels – pour autant qu'ils compensent leurs désavantages par des témoignages conséquents de flexibilité et de disponibilité », M. Feher, *Le Temps des investis*, *op. cit.*, p. 129.

[2] L. Paltrinieri et M. Nicoli parlent ainsi de « marketing de soi ». Voir L. Paltrinieri et M. Nicoli, « Du management de soi à l'investissement sur soi. », art. cit., p. 13. « Nous sommes nous-mêmes notre propre marque. Exactement comme une marque, notre nom va susciter des idées positives ou négatives », écrit O. Babeau. O. Babeau, *Devenez stratège de votre propre vie*, *op. cit.*, p. 163. « En tant qu'individu, vous êtes votre propre produit » (p. 171).

En investissant en eux-mêmes, les sujets cherchent à se montrer désirables, ce qui est également exigé d'une entreprise ou d'un État. Le capital humain financiarisé, qu'il faut faire fructifier, prend la forme de plus en plus marquée (à partir des années 2010 en particulier et dans le cadre d'une économie ubérisée ou *gig economy*[1]) d'un « capital réputationnel » – ceci marquant une rupture nette avec le modèle dominant de subjectivation antérieur aux années 1980. Les sujets, dans la mesure où ils doivent se montrer attractifs et, dans le même temps, évaluer l'attractivité de leurs contemporains, sont amenés à être notés et à noter, à classer et à être classés, processus accentués par le capitalisme de plate-forme, qui prend la forme, devenue classique en quelques années, des sites de rencontre comme d'Airbnb ou Uber, pour ne citer que les plus fameux[2]. À l'intérieur de ces mécanismes de classement, on multiplie les critères par lesquels on est évalués, et on diversifie le portefeuille d'investissement constitué par son propre capital humain ou son potentiel initial, dont on valorise les différents atouts, tandis qu'on tâche d'en minorer les handicaps.

Enfin, se montrer attractif revient également à apprécier les divers actifs dont on dispose, et cela concerne, encore une fois, tout autant les biens matériels ou les avoirs financiers que les capitaux symboliques, tels que les talents, les habiletés, les relations, les compétences. Mais chercher à se faire valoir, à se valoriser, afin d'apparaitre de manière avantageuse à l'intérieur des différents classements, passe par le développement d'une qualité particulière, qui nous apparait, de même que la notion de projet, comme l'un de ces opérateurs d'homologie qui permet de transférer des normes d'un domaine à un autre, des dispositifs de la gouvernance à ceux de l'économie financiarisée, des principes éducatifs aux préceptes du management : celui de créativité.

---

[1] Voir M. Feher, *Le Temps des investis*, *op. cit.*, pp. 139-149, ou encore pp. 64-71, en ce qui concerne l'importance des agences de notation dans le capitalisme financier, et la conséquence de leur action dans la sphère sociale. Les processus d'ubérisation des économies mondiales sont, quant à eux, chiffrés par J. Barthélémy et G. Cette, *Travailler au XXIe siècle. L'ubérisation de la société ?*, Paris, Odile Jacob, 2017. À propos du « capital réputationnel », on lira R. Botsman et R. Rogers, *What's Mine is Yours. How Collaborative Consumption is Changing the Way We Live*, Londres, Collins, 2011. Les deux ouvrages sont signalés in M. Feher, *Le Temps des investis*, *op. cit.*

[2] On pourra lire à ce sujet M. Hvistendahl, « L'enfer du "social ranking" : quand votre vie dépend de la façon dont l'État vous note », trad. M. Saint-Upéry, *Revue Le Crieur*, n°10, septembre 2018. L'autrice y montre comment, par le biais d'applications pour smartphone, l'État chinois, en partenariat avec des entreprises privées, note les citoyens, et la manière dont ce classement social a des implications concrètes dans la vie quotidienne de ceux-ci, autant en ce qui concerne leur capacité à pouvoir louer un vélo qu'à obtenir un prêt, accéder à certains services sociaux ou s'inscrire sur un site de rencontres. Elle parle à ce sujet de « gouvernementalité numérique ».

3. Un sujet créatif et performant

Pour analyser la *créativité* telle qu'elle influence les processus de subjectivation les plus actuels, et pour comprendre en quoi cette notion est décisive si on veut mettre au jour les mécanismes de fabrique des sujets contemporains, on s'intéressera d'abord à un ouvrage présenté comme un manuel de management et de développement personnel. On l'a choisi car, à cause de ou grâce à, son manque d'originalité, il incarne bien les idées, les discours et les représentations développés dans un grand nombre de publications analogues : *Osez la créativité. Inspirez-vous des pratiques des entreprises innovantes*[1]. Il peut ainsi se lire comme le recueil ordinaire de ritournelles symptomatiques des dispositifs contemporains.

Soulignons d'abord deux points, qui laissent voir la mécanique à l'œuvre des normes pratiques des dispositifs. D'une part, le profil de l'auteur, qui se présente, sur la quatrième de couverture, comme « consultant international en créativité et facilitateur de réunions stratégiques et créatives », partageant ses expériences et ses réflexions à la fois dans le cadre de son cabinet et sur son blog, donnant en même temps des conférences dans des écoles de commerce, dirigeant également une entreprise, tout en développant des « pratiques inventives et originales qui libèrent la créativité des équipes ». Cumulant des activités valorisantes, et visiblement capable de mener tous ces projets à bien, Mark Raison, l'auteur, cherche à s'identifier au sujet à « haut potentiel[2] », celui que cherchent à façonner les dispositifs actuels : un sujet-projet(s) créatif, conscient de sa valeur et continuant à se valoriser à travers cette créativité, responsable de sa propre existence et de ses choix, et, enfin, prêt à prendre des risques calculés afin de réussir. Par ailleurs, second point, il n'est pas anodin que le texte se présente à la fois comme un ouvrage de conseils en management et en développement personnel, et qu'il se réfère constamment au domaine des arts, de la psychologie, ou de la pédagogie, opérant, en cela, une forme de fusion des champs et des pratiques, tous et toutes destinées à améliorer la productivité des sujets et la compétitivité des entreprises.

On a là, tant du point de vue des représentations subjectives que des discours, un exemple presque caricatural de ce que proposent, sous la forme d'un idéal normatif à atteindre et d'une matrice dominante de subjectivation, les dispositifs actuels. Le style du texte est en cela également remarquable, tant il met en place une pauvreté de la langue, qui s'incarne dans la répétition monotone des mêmes mots, dont l'accumulation cherche à produire des effets

[1] M. Raison, *Osez la créativité. Inspirez-vous des pratiques des entreprises innovantes*, Limoges, Vitrac, 2014.
[2] Nous reviendrons sur cette notion. Cf. *infra*, partie IV, chap. trois, B : « Un "enfant-potentiel" ».

d'évidence et d'auto-renforcement du sens qui confinent à la tautologie, effets qui semblent chargés de se substituer au moindre effort d'argumentation. Il serait sans doute amusant, mais fastidieux, de compter le nombre d'occurrences, sur les 120 pages que compte le livre, des termes de créativité, d'innovation, ou de nouveauté ; le tout étant destiné exclusivement, on l'a dit, à assurer une meilleure productivité aux salariés, et à réaliser des « affaires » plus avantageuses.

Ces remarques établies, revenons à la définition de l'objectif stratégique du texte. Celui-ci a pour objet, sans surprise, de partager les « bonnes pratiques » de certaines entreprises. M. Raison cite en exemple celles qui ont su faire de la créativité et de l'innovation, qui en est la conséquence heureuse, le fondement d'une nouvelle organisation, étant entendu que, pour l'auteur (et il ne fait que reproduire là une idée largement répandue), la réussite économique au XXIème siècle passe nécessairement par la capacité des entreprises à innover[1].

Qu'est-ce que la créativité, lorsqu'elle est travaillée par les normes économicistes des dispositifs actuels ? Elle n'est pas un don inné, mais un art, une technique, l'agencement d'un ensemble de pratiques qui s'enseignent. Voici la manière dont est décrit un processus créatif : « une démarche structurée qui permet de clarifier un problème et de s'en imprégner, de rechercher des idées nouvelles et originales et de transformer ces idées en recommandations créatives et aussi pratiques que possible pour résoudre le problème initial[2]. » On y décèle sans mal l'idée selon laquelle l'organisation entrepreneuriale (et, plus largement, toute l'organisation sociale) se structure autour du repérage de problèmes, auxquels il s'agit de trouver des solutions techniques. La créativité apparait en cela comme le processus intellectuel et pratique qui permet d'apporter une solution adaptative originale et économiquement rentable à un problème technicisé, ce qui la réduit à un mécanisme utilitariste, typique des dispositifs contemporains.

---

[1] Il s'agit, là encore, d'une ritournelle, poncif des discours et des représentations théoriques des dispositifs contemporains. Pour s'en convaincre, on peut se reporter à l'abondante littérature produite par l'OCDE à ce sujet, et notamment au rapport intitulé : *L'Impératif d'innovation. Contribuer à la productivité, à la croissance, et au bien-être*, Paris, OCDE, 2016. Le titre est éloquent : il ne s'agit déjà plus d'un conseil, mais d'une injonction, d'un impératif ainsi délivré aux États, impératif qui a pour objet d'articuler bien-être des sujets-salariés, productivité des entreprises et croissance des États. Voici, en quelques mots, défini le programme des dispositifs du néolibéralisme. Le résumé de la publication est sans doute encore plus explicite : « L'innovation, lorsqu'elle est bien ciblée et vient au bon moment, améliore la productivité, accélère la croissance économique et aide à la résolution des problèmes sociétaux. Des questions demeurent cependant : comment les gouvernements peuvent-ils encourager les personnes à innover en plus grand nombre et plus fréquemment ? Comment le gouvernement peut-il lui-même être plus innovant ? La Stratégie de l'Innovation de l'OCDE propose un ensemble de principes pour stimuler l'innovation au sein de la population, des entreprises et du gouvernement. À partir de recherches et de données actualisées, elle analyse en détail l'étendue de l'innovation, son évolution ainsi que les endroits où elle apparaît et les formes qu'elle revêt. » Voir https://www.œcd.org/fr/innovation/l-imperatif-d-innovation-9789264251540-fr.htm (consulté le 22/03/19).

[2] M. Raison, *Osez la créativité*, *op. cit.*, p. 14.

On voit ainsi comment une notion spécifique, considérée *a priori* comme plutôt positive, celle de créativité, est captée et transformée par les normes intellectuelles et discursives du néolibéralisme, et comment son sens est reprogrammé. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit pour l'auteur d'énumérer les « recettes » de la créativité, on repère, là encore, des réflexes de pensée largement répandus : pour que chaque sujet puisse faire advenir la créativité qui lui est propre, il suffit ainsi qu'il modifie ses habitudes, qu'il se réforme lui-même, sans qu'il ne soit d'ailleurs possible d'identifier d'obstacles à ces changements attendus. Se laisser croire qu'on ne possède pas les formations adéquates pour opérer notre mue, qu'on n'a pas constitué de réseau[1] suffisant pour nous y aider, ou encore qu'on manque des moyens matériels qui nous permettraient de développer notre créativité : voilà des formulations qui sont identifiées comme de fausses excuses par M. Raison, des « inhibiteurs de créativité[2] », dit-il. Tout le travail de la recherche en sciences sociales est ainsi nié en quelques phrases. On lui substitue une affirmation dont la simplicité et la banalité ne réduisent visiblement pas l'efficacité, selon laquelle « quand on veut, on peut », les raisons repérées sociologiquement ou analysées philosophiquement, qui viendraient éclairer échecs ou difficultés rencontrés par les sujets, sont ramenées à de fausses excuses, nécessairement proférées par des individus défaillants, pour le moins de mauvaise foi, et, on l'imagine, amers, et jaloux de ceux qui jouissent d'une réussite forcément bien méritée.

La créativité apparait en tout point comme un choix personnel, qui relève de la responsabilité des sujets, et l'auteur cite indifféremment Mozart, Picasso ou Steve Jobs comme exemples de personnalités créatives, possédant une « capacité de travail hors du commun » et ne se dispersant pas[3]. La créativité repose en effet sur un ensemble d'attitudes, de dispositions pratiques, qui vont de l'ouverture au monde à la curiosité, de la confiance en soi à l'audace, de la pensée libre à la suspension du jugement critique – cette suspension permettant de s'émanciper des carcans d'une pensée préétablie, et en cela d'accéder à une réflexion qui apparaitra à l'auteur d'autant plus « libre » qu'elle aura été entièrement élaborée par les ritournelles normatives des dispositifs contemporains.

Il est clair que cette conception de la créativité s'appuie sur des considérations politiques (implicites) spécifiques, sinon conservatrices, à tout le moins acritiques : « La cause des

[1] On peut rappeler ici que le « réseau » est l'une des formes symptomatiques de la sociabilité contemporaine, dans la mesure où l'objectif stratégique qui commande sa constitution et son développement est exclusivement professionnel, ou économique.
[2] M. Raison, *Osez la créativité*, *op. cit.*, p. 23.
[3] *Ibid.*, p. 24. On verra toutefois que l'argument qui ferait de la « dispersion » un handicap pour le développement de la personnalité et des potentialités de l'individu est aujourd'hui battu en brèche par certains psychologues ou neuroscientifiques, qui s'emparent des questions éducatives : l'agitation pourrait même devenir signe d'une certaine forme d'excellence cognitive et de foisonnement créatif. Cf. *infra*, partie IV, chap. trois, B, 2 : « Une version neuronalisée du "surdoué" ».

blocages est dans la manière dont on considère un problème : ce n'est pas la réalité qu'il convient de changer en premier, c'est le regard que l'on porte sur elle qu'il faut modifier radicalement[1] ». Il ne s'agit donc en aucun cas de mettre en place des stratégies de transformations sociales, ou même ici, plus modestement, d'organisation entrepreneuriale nouvelle, contrairement à ce que promet le titre de l'ouvrage en termes d'audace[2], mais de modifier la façon dont on considère les situations. Il faut atténuer les problèmes, taire les contestations – ce qui constitue, en quelque sorte, les éléments d'un programme politique. On voit comment la *praxis* du « quand on veut, on peut », se double d'une éthique du « voir le verre à moitié plein, plutôt que le verre à moitié vide ». Dès lors, on constate que les pratiques qui caractérisent une attitude créative correspondent à des mécanismes qui fonderont un type spécifique de psychologie, éminemment contemporain, définie en grande partie par la « psychologie positive » américaine, dont la figure de proue est Martin Seligman[3]. C'est à travers l'injonction à l'audace que le management et ce type de psychologie s'articulent, et se déploient conjointement en une infinité de pratiques de soi, qui ont pour objectif stratégique commun d'inciter les sujets à une adaptation permanente aux changements, résolument heureuse et épanouissante.

L'ingénierie normative, sous l'action de laquelle se développent les dispositifs du néolibéralisme, et qui permet de fonder la « seconde nature[4] » des sujets contemporains, produit en même temps des arguments ou des conseils, énoncés qui se diffusent comme évidences dans

---

[1] *Ibid.*, p. 33. On retrouvera ce type d'argumentation dans un autre ouvrage du même type : Philippe Gabilliet, *Éloge de l'optimisme, Quand les enthousiastes font bouger le monde*, s. l., Saint-Simon, 2018.

[2] Il serait sans doute intéressant de revenir sur cette injonction permanente à l'audace, au courage, développée par les dispositifs contemporains : elle s'étale sur les couvertures des magazines, où on demande aux lecteurs d'« oser être soi », ou dans les ouvrages de management, de développement personnel ou de psychologie, où on pourra, au choix, oser réussir (voir, pour le point de vue managérial, C. S. Dweck, *Osez réussir ! Changez d'état d'esprit*, trad. J. B. Dayez, Ixelles, Mardaga, 2017, ou, pour le point de vue thérapeutique, R. Marti, *Oser réussir : sortir des conduites d'échec*, Paris, Retz, 2000), oser l'optimisme (C. Testa, *Osez l'optimisme !*, Paris, Michel Lafon, 2017), oser se faire respecter (S. Clerget et B. Costa-Prades, *Osez-vous faire respecter ! Au travail, en famille, dans la rue,…*, Paris, Albin Michel, 2010), oser être parents (Marie-Rose Moro, avec O. Amblard, *Osons être parents ! Avec nos ados*, Montrouge, Bayard, 2016), etc. O. Babeau, se contente, lui de réclamer « de l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace », O. Babeau, *Devenez stratège de votre vie*, *op. cit.*, p. 237.

[3] Dont nous traiterons dans notre quatrième partie : « Des enfants dans les dispositifs du néolibéralisme ».

[4] Si cette formule renvoie pour nous aux analyses de P. Macherey, on la retrouve de manière exemplaire sous la plume d'O. Babeau, qui, vantant les mérites de certains individus, afin de (à partir du portrait de ceux-ci) proposer à ses lecteurs un modèle ou un paradigme de subjectivité auquel se référer, écrit : « Vous avez sûrement déjà été époustouflés comme moi par l'assurance avec laquelle certains prennent des *risques*, échafaudent des *projets*, multiplient les victoires, enchainent les *succès*. Ils font de la *stratégie* comme on parlerait une langue maternelle. Ce que l'on appelle "le sens des affaires" est sans doute une forme de ce don étonnant. Faire de *l'argent*, conclure des *marchés*, *acheter* et *vendre* avec *profit* est pour ces gens uns sorte de *seconde nature*, une activité aussi naturelle que respirer et boire », O. Babeau, *Devenez stratège de votre vie*, *op.cit*, p. 27. Nous soulignons certains termes, qui montrent à quel point les analyses de P. Macherey sont heuristiques, et donnent, en même temps, une idée assez précise du type de rapports « économisé » qui peuvent se nouer entre dispositifs du néolibéralisme et subjectivations.

toutes les sphères de l'existence. Un ouvrage tel que celui de M. Raison n'est en effet pas seulement destiné à promouvoir des méthodes managériales, mais à définir des techniques de soi et une éthique de vie. Il s'agit de fixer un ensemble de règles, d'exercices, de rituels, de schémas de comportements, par lesquels les sujets doivent s'élaborer et se rapporter à eux-mêmes, en légitimant leurs pratiques grâce au concept de créativité. M. Raison énumère ainsi les caractéristiques qui permettent d'identifier une attitude créative individuelle[1] :

- La confiance dans l'avenir, dans le progrès, dans les changements positifs
- L'aptitude au changement, car rien n'est jamais acquis
- L'importance de la remise en question et de la curiosité
- La responsabilité de chacun dans l'organisation
- La quête de l'unicité, le développement de la différenciation
- L'ouverture à la nouveauté, à l'originalité
- L'importance de l'initiative personnelle et de la proactivité

Puis il fait de même avec les qualités propres à une « culture d'entreprise créative » :

- Valoriser les talents
- Favoriser la collaboration
- Échanger et faire circuler les idées ; pas de pensée solitaire, pas de « tour d'ivoire »
- Développer la multidisciplinarité, la transversalité
- Créer des lieux de travail inspirants, enthousiasmants
- Favoriser le plaisir dans le travail
- Se former sans cesse, enrichir ses compétences
- Savoir s'émerveiller
- Évaluer la créativité

L'aptitude à la créativité ressort donc à un ensemble d'attitudes et de dispositions, qui s'apprennent et se travaillent, et qui, telles qu'elles sont mises au jour par M. Raison, permettent d'identifier certaines des offres de subjectivité dominantes en ce début de XXIème siècle : de l'appel à la responsabilité à la capacité à s'adapter indéfiniment, de la remise en question permanente à l'injonction à l'initiative personnelle et au courage.

[1] Pour les deux énumérations, voir M. Raison, *Osez la créativité, op. cit.*, p. 53.

Si la silhouette du sujet-projet contemporain prend forme peu à peu, il est également important de rappeler à ce stade du travail, la manière dont les normes managériales[1], telles qu'elles sont définies ici, vont être transposées à l'identique dans d'autres domaines, *a priori* très éloignés de l'organisation des entreprises, et notamment celui de l'éducation et de ses normes, qu'elles concernent l'institution scolaire ou la sphère familiale[2]. Psychologie et éducation constituent en effet deux des domaines dans lesquels les mécanismes de subjectivation semblent les plus directement actifs et repérables. Les normes éducatives contemporaines, on le verra, renvoient (en partie seulement, mais de manière directe) à celles du néomanagement, du développement personnel et d'un certain type de psychologie contemporaine. En transposant des normes pratiques d'un domaine à un autre, les dispositifs prennent une consistance particulière. Les processus de transfert des discours et des représentations des uns aux autres contribuent à produire une forme de continuité et de cohérence qui confèrent aux opérations de subjectivations néolibérales une redoutable efficacité. L'ouvrage de M. Raison, et son usage du concept de créativité, nous en fournit un exemple. Explorons à présent les différents traits par lesquels s'identifie le sujet créatif des dispositifs actuels, les pratiques qu'il met en œuvre, et notamment la manière dont il est informé par les préceptes du développement personnel.

En effet, le sujet contemporain est, également, celui du *développement personnel*[3]. S'il doit affronter une offre multiple de subjectivités, le monde du travail et l'entreprise contribuent, en premier lieu, à cette offre – on le répète, l'ambition de bâtir un sujet-entreprise, propre aux configurations initiales des dispositifs du néolibéralisme, n'a pas disparu, mais ses priorités et ses modalités ont changé. Encore une fois, les modèles ne se substituent pas les uns aux autres, mais les offres de subjectivités s'affinent ou disparaissent, tout autant qu'on modifie les hiérarchies et les équilibres entre elles. Au cœur des dispositifs du néolibéralisme, « le management constitue une sorte d'archi-science entrepreneuriale ; il figure une rationalité

[1] « Le management, nouvelle loi du monde », écrit, par exemple, O. Babeau, in *Devenez stratège de votre propre vie*, *op. cit.*, p. 26.
[2] Ce sera l'objet de notre troisième partie.
[3] Il existe une littérature abondante concernant le phénomène du développement personnel, et celui du coaching. Parmi celle-ci, l'un des titres les plus complets est l'ouvrage de V. Brunel, *Les Managers de l'âme*, *op. cit.* Nous nous réfèrerons ainsi essentiellement à ses analyses. On pourra lire aussi N. Marquis, *Du Bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*, Paris, PUF, 2014. Signalons également, l'article de F. Gros, « Le "souci de soi" antique chez Michel Foucault : tentative de comparaison avec le coaching contemporain », art. cit.

d'ensemble, une logique spécifique que ses concepteurs proposent d'appliquer à toutes les institutions sociales et à tous les domaines de l'existence[1] ».

En cela, le développement personnel, en tant qu'il est pensé dans son rapport au management, c'est-à-dire tel qu'il s'affirme à partir des années 1980, et se structure positivement dans les années 1990, marque une inflexion dans les modes de subjectivation. Il vise à articuler les complexités d'un monde économique en crise perpétuelle, celui qui fait suite aux années de prospérité relative d'après-guerre dans les pays occidentaux, à celles du psychisme humain. Aux unes, on devrait renvoyer les autres. À cela, deux objectifs : une adaptation sans fin aux mutations de l'environnement économique, au sein et hors de l'entreprise ; une augmentation indéfinie des capacités productives des sujets, liée à l'accroissement de leur créativité.

Afin d'améliorer leurs performances, c'est-à-dire d'atteindre les buts qu'on leur a fixés, les salariés se voient ainsi proposer des objectifs de comportement – être dynamique, être un leader, savoir gérer son temps ou se montrer créatif – et des techniques de transformation de soi, qui s'assimilent à une gestion de soi, sur laquelle nous reviendrons. Dans un monde du travail qui s'inscrit dans un environnement économique en perpétuel bouleversement, se met en place une forme de narcissisation du travail. Les options managériales qui triomphent considèrent désormais que « le salarié aura à gérer subjectivement des contraintes contradictoires, à donner de soi pour concilier des logiques inconciliables[2] ». C'est ce don de soi, réclamé par la nouvelle organisation du travail au sujet salarié, qui devra être géré psychologiquement par les mécanismes du coaching et du développement personnel. Une logique d'implication subjective et de réflexivité de cette implication se met en place.

Celle-ci est renforcée par un ensemble d'injonctions dans le champ social, dont on a déjà évoqué certaines : à l'autonomie, à la responsabilité, à la motivation, à l'adaptation, à devenir soi-même, à suivre ses désirs, à choisir sa vie. On n'hérite plus de son identité, mais on va devoir la construire, et l'entreprise est désormais pensée comme le lieu idéal pour cela. L'exigence de mobilisation de soi qui en est la conséquence va rendre nécessaire ce jeu de réflexivité que les pratiques du développement personnel vont accompagner, dans le cadre plus général d'un mouvement de psychologisation de l'ensemble des faits sociaux[3]. Le gouvernement psychologique du « soi », dont le développement personnel et le coaching sont

[1] C. Liu, « Question de choix : théorie critique et nouveau savoir managérial », in F. Cusset, T. Labica, V. Rauline (dir.), *Imaginaires du néolibéralisme*, *op. cit.*, p. 217.
[2] V. Brunel, *Les Managers de l'âme*, *op. cit.*, p. 35.
[3] À ce sujet, renvoyons à l'ouvrage suivant : D. Vrancken et C. Macquet, *Le Travail sur soi. Vers une psychologisation de la société*, Paris, Belin, 2006.

des techniques, opère grâce à un ensemble de normes, et devient en cela une nouvelle modalité du contrôle social. De véritables ascèses, comprises comme des conduites de soi, voient le jour dans les entreprises, à partir de ces techniques[1]. Elles signalent la fusion entre des logiques économiques de performance, des exigences politiques de gouvernement (gouvernance), et des tentatives de structurations psychiques qui visent à la gestion ou à la mise en conformité de soi.

Les ouvrages de développement personnel, qui cherchent à brancher une certaine forme de recherche en sciences humaines sur les revendications du management, apparaissent comme des outils au service d'une subjectivation rationalisée, qui prescrivent des comportements en s'appuyant sur des techniques de mesure[2]. Les comportements des sujets salariés seront d'autant plus prédictibles qu'ils sont calculables, et que cette calculabilité est mise au service de normes et de leur rationalité – l'idée de calculabilité et de prédictibilité renvoyant à toute une tradition psychologique behavioriste, tout autant qu'aux théories du « capital humain » de G. Becker[3]. É. Pezet écrit :« Le sujet dans l'organisation est une rationalité incarnée[4]. » Il s'agit bien, par le jeu des techniques du développement personnel, de *donner corps* à la rationalité organisationnelle des dispositifs néolibéraux. Ces *corps* ne sont pas seulement les singularités somatiques des sujets, mais ils les désignent tout entiers, de leurs psychismes à leurs comportements, de leurs désirs à leurs pensées. Les ascèses du développement personnel mobilisent, au service des performances de l'entreprise et de nouvelles logiques organisationnelles, des savoirs inspirés de la psychologie, de la psychanalyse, ou encore de la sociologie. Elles s'appuient tout autant sur des discours que sur des techniques de transformation de soi, qui s'appliquent à une représentation de soi. Pour autant, elles ne sont pas dirigées vers l'édification d'un individu moral, se confrontant aux questions du bien et du mal, mais elles cherchent à produire un *ethos* de la performance. Elles trouvent par ailleurs nécessairement leur justification dans l'ordre économique.

Précisément, le projet du développement de soi en entreprise répond à une double demande, celle du management proprement dit, qui cherche à ce que chacun soit utile et efficace, comme on l'a vu, et celle d'une conception individualiste de l'organisation sociale, qui réclame à chacun de s'adapter, de devenir une personne autonome et de se réaliser. Il s'agit de « montrer que la quête individuelle d'authenticité à soi, d'estime de soi et de bien-être va de

[1] Ces ascèses, dans les entreprises, « sont tournées vers la performance économique », É. Pezet (dir.), *Management et conduite de soi*, *op. cit.*, p. 11.
[2] Ces techniques de mesure vont des tests psychologiques, ou psychométriques, aux indicateurs de rendement et de qualité, par exemple.
[3] M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, p. 274.
[4] É. Pezet (dir.), *Management et conduite de soi*, *op. cit.*, p. 8.

pair avec l'accroissement de l'efficacité personnelle[1] ». C'est cette rhétorique, qui vient en appui des projets de subjectivation du développement personnel, qui conduit à opérer une jonction entre logiques subjectives individuelles et exigences entrepreneuriales. En cela, elle apporte sa contribution à la réalisation plus globale des opérations stratégiques de subjectivation des dispositifs du néolibéralisme, qui consistent à produire une figure contemporaine d'*homo œconomicus*.

Ce sont les années 1990 qui voient les pratiques de soi s'institutionnaliser en entreprise. On cherche alors explicitement à faire converger les objectifs de bien-être et de performance. Le développement personnel et le coaching s'imposent avec force dans le cadre fixé par ces pratiques et les objectifs qui les sous-tendent. Selon V. Brunel[2], le développement personnel se définit comme un processus de libération de la créativité et du potentiel[3] des individus, qui doit permettre de se réaliser personnellement, et d'exprimer sa capacité à vivre en harmonie avec ses propres valeurs. Il s'agit pour cela d'améliorer chez l'individu sa connaissance et son estime de lui, et de rendre plus harmonieux son rapport à lui, aux autres, et à son travail. Pour autant, la définition des valeurs personnelles du sujet, auxquelles il s'agit, à travers ses conduites, d'adhérer, n'étant pas posée, il n'y a pas de raison que celles-ci se fondent et se justifient hors du cadre normatif fixé par les dispositifs contemporains. Le développement personnel apparait donc comme une technique de gouvernement particulièrement efficace, dans la mesure où, tandis qu'on laisse croire aux sujets qu'ils s'autonomisent, s'affirment, expriment de plus en plus fortement ce qu'ils sont, ce « soi » qu'ils travaillent et exposent apparait en réalité comme obéissant de plus en plus strictement aux profilages des normes du néolibéralisme – là encore, occasion pour elles de produire chez les sujets une « seconde nature ». Pour le dire autrement, il y a fort à parier que, faute d'observer le présent qu'il habite avec un regard critique, le sujet du développement personnel, attentif à la réalisation de son potentiel, soit en définitive un individu qui ne fait que s'ajuster obstinément à certaines normes, notamment celles mettant en jeu les ritournelles de la libération, de l'expression de soi et de ses désirs, et de l'autonomisation. Lancé à la recherche de lui-même, le sujet contemporain, travaillé par les mécanismes du développement personnel, ne rencontre que la silhouette pré-dessinée d'un sujet-projet économisé, condamné à *se gérer* lui-même, courant indéfiniment après son bien-être et sa propre efficacité.

---

[1] V. Brunel, *Les Managers de l'âme*, *op. cit.*, p. 41.
[2] *Ibid.*, p. 42.
[3] Cette notion aura également une grande importance pour les normes éducatives contemporaines. Cf. *infra*, partie IV, chap. deux, A : « La redéfinition des normes éducatives autour du concept de "potentiel" ».

4. La gestion de soi

Selon la définition proposée par É. Pezet, le *coaching* est « un accompagnement professionnel, destiné à l'apprentissage comportemental, avec un double objectif d'aider les personnes et de répondre à des objectifs de gestion des ressources humaines organisationnelle. Le coaching met en relation un coach, un coaché, une entreprise[1] ». Il s'agit de conduire les coachés à veiller en permanence à ce qu'ils pensent, à ce qu'ils désirent, et à mener une série d'actions susceptibles de transformer leurs comportements. F. Gros montre que le coaching partage un point commun avec la direction antique de conscience : l'un comme l'autre mettent en place un travail sur soi, qui rend le sujet capable de se transformer à partir d'une application de soi, d'un souci de soi[2]. L'objectif du coaching, comme du développement personnel, sera bien de développer le potentiel créatif et l'aptitude au changement chez les sujets. Pour autant, si le souci de soi renvoie à un travail de construction de soi qui concerne toute l'existence, le coaching a toujours pour objet de rendre le sujet plus performant, dans un cadre déterminé. Il s'agit de parvenir à une meilleure *gestion* de soi – et ce terme de gestion, comme on l'a déjà noté, revêt une importance particulière dans les dispositifs actuels.

Les discours managériaux, relayés notamment par les pratiques du coaching, mettent en en place un idéal de soi et un imaginaire social, qui concernent tout autant les individus que l'organisation des entreprises. Un ordre symbolique se structure, qui contribue à énoncer la bonne façon d'être, en rapport à soi et à autrui, et les objectifs stratégiques assignés au gouvernement de soi. Il y a assimilation du gouvernement de soi, tel qu'il est défini par le développement personnel et le coaching, au projet managérial, dans la mesure où il s'agit, à travers les mécanismes qu'ils mettent en œuvre et les techniques de soi qu'ils promeuvent, de se gérer soi-même, afin de toujours mieux s'adapter aux contraintes externes.

---

[1] É. Pezet, « Le coaching : souci de soi et pouvoir », in É. Pezet, *Management et conduite de soi*, *op. cit.*, p. 77.

[2] F. Gros, « Le "souci de soi" antique chez Michel Foucault : tentative de comparaison avec le coaching contemporain », art. cit., p. 106. Si F. Gros signale d'autres rapprochements possibles entre coaching et souci de soi, et par exemple une recherche commune de la construction d'un sujet pratique et fort, combatif et efficace, il souligne également un grand nombre de différences. En effet, si le coaching intègre des éléments de la psychologie moderne, se présente comme un savoir structuré et une compétence, le souci de soi est un art, et non une science. Par ailleurs, le coaching, en tant qu'il lit le rapport à soi sur le mode de la gestion, suppose des attitudes éthiques spécifiques, telles qu'une position d'immanence ou l'importance donnée au calcul. Le souci de soi est plus politique : c'est une maitrise de soi, puisqu'il s'agit pour le sujet du souci de soi d'apprendre à combattre ses passions. Enfin, il y a une auto-finalité dans le souci de soi qu'on ne retrouve pas dans le coaching, qui est une technique utilitariste mise au service de l'individu productif et de l'entreprise.

Si le développement personnel travaille une forme d'intériorité qu'il contribue en même temps à produire, production qui s'apparente à un processus de normalisation identitaire, on l'a vu, le coaching, qui vise généralement les mêmes objectifs de recherche de performance et d'efficacité, consiste plus directement en une série d'exercices que les sujets s'administrent, ou se font administrer, afin de lever « les obstacles intérieurs » qui les empêchent d' « atteindre leur niveau de performance optimal[1] ». Le modèle managérial, associé aux logiques de connaissance et d'amélioration de soi du développement personnel et du coaching, vise donc la production de sujets aptes à se gérer eux-mêmes, afin de maximiser leur potentiel.

Une meilleure gestion de soi passe par une régulation de ses comportements en vue de remplir des objectifs individuels. Les principales modalités de la gestion de soi sont l'autocontrôle, l'engagement raisonné dans des expériences qui puissent apporter du plaisir ou de la joie, la capacité à prendre du recul, dans toutes les situations, vis-à-vis de soi et des évènements[2]. Elle se présente donc comme une façon réfléchie de se comporter, qui vise à prendre conscience de ses émotions ou de ses schémas d'action, pour les modifier si besoin. Il s'agit en même temps d'une recherche d'efficience et de sens : adopter un comportement plus efficace dans un contexte donné, ou encore plus en rapport avec le sens que le sujet capable de se gérer lui-même veut donner à son existence.

Ces injonctions à la gestion et au contrôle de soi se diffusent également dans les autres sphères de la société, telles que les sphères familiales ou pédagogiques, politiques, médiatiques ou culturelles. Dans le cadre de ces projets qu'ils sont amenés à devenir eux-mêmes, on incite les sujets de la gestion de soi à se connaitre eux-mêmes, ce qui revient ici à connaitre leur valeur, à s'autonomiser en se responsabilisant, à avoir une bonne estime d'eux-mêmes.

Pour maximiser ainsi leurs potentialités, les sujets, grâce à la connaissance d'eux-mêmes qu'ils acquièrent à travers les techniques de soi du développement personnel et du coaching, sont conduits à se corriger, à se transformer, afin de devenir pleinement compétents, mais également d'accompagner au plus près les bouleversements du monde. On retrouve ici en partie le modèle du sujet-entreprise, puisqu'il s'agit bien de gérer l'ensemble de son existence comme une entreprise, de lui appliquer les principes de l'organisation managériale. Si ce sont initialement les techniques du management qui incitent à se contrôler pour pouvoir se rendre plus efficace, il est aisé de constater que le langage de la gestion de soi a essaimé dans tous les domaines, éducatifs comme amoureux, des plus pratiques aux plus existentiels. On *gère* sa relation amoureuse tout autant qu'on invite les enfants ou les adolescents à *gérer* leurs émotions

[1] V. Brunel, *Les Managers de l'âme*, *op. cit.*, p. 42.
[2] É. Pezet, « Le coaching : souci de soi et pouvoir », art. cit., p. 78.

ou leurs parents à *gérer* leur stress ; les banquiers espèrent que leurs clients sauront *gérer* leur épargne, tandis qu'on invite partout à *gérer* leur temps ceux qui en manquent de plus en plus[1]. La Commission Européenne elle-même, en définissant un cadre pour ses politiques éducatives, invite à « relever le niveau des compétences personnelles et sociales et de la capacité d'apprendre à apprendre, pour qu'il soit possible de mieux *gérer sa vie*, d'une manière saine et tournée vers l'avenir[2] ».

On se produit comme activité constante, sujet-projet en perpétuelle recherche de soi-même, d'objectifs à atteindre, d'actions à réaliser pour cela. À l'intérieur de ces mécanismes, on se surveille en permanence, on s'évalue, on se récompense ou se motive, on se punit ou se déprécie, selon la rapidité avec laquelle on atteint ses objectifs, sa capacité à s'améliorer ou son habileté à diriger sa carrière : bref, on se gère. Et pour se gérer efficacement, on s'appuie sur les techniques du développement personnel et du coaching bien au-delà des seuls murs de l'entreprise. Ce déploiement des modes de gestion de soi, hors du cadre restreint du management, dans toutes les sphères de l'existence, traduit, une fois encore, les mécanismes d'économisation symptomatiques des dispositifs contemporains.

Pour finir, soulignons de nouveau à quel point la gestion de soi, ensemble de pratiques appuyées sur des représentations et des savoirs issus en grande partie de la psychologie, mettant en œuvre l'idée d'un « soi » conçu comme intériorité, est en même temps une opération de mobilisation de soi. Il s'agit de gérer également son implication dans ses activités : être impliqué, certes, enthousiaste, toujours, mais jamais débordé, et encore moins englouti. Les sujets contemporains, en effet, se doivent d'être *épanouis* s'ils veulent rester efficaces.

Dans la perspective que nous examinons ici, et qui est celle, pour le dire vite, des pratiques de soi informées par le cadre normatif du management contemporain, le travail se doit d'être nécessairement vécu comme une expérience épanouissante, au travers de laquelle le sujet se réalise lui-même, et parvient à trouver le sens de son existence[3]. Le travail, comme activité

---

[1] Pour apprendre à se gérer soi-même, l'offre de subjectivité qui correspond à celle du manager performant est largement concurrencée par la figure du sportif de haut niveau. C. Liu écrit ainsi, lorsqu'elle cherche à décrire la « raison managériale », qui est, selon elle, la rationalité gouvernementale contemporaine, que « le sujet imaginaire et idéal des marchés libres ressemble […] à un athlète professionnel : perpétuellement engagé dans un processus de choix stratégique, il tire profit des informations dont il dispose sur ses adversaires », C. Liu, « Questions de choix : théorie critique et nouveau savoir managérial », art. cit., pp. 217-218.

[2] Nous soulignons. Voir Conseil de l'Union Européenne, « recommandation du conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », p. 4. Consultable ici : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR. Consulté le 22/04/19.

[3] Ce présupposé est largement contesté par tout un pan de la recherche, et par les expériences vécues par une grande partie des travailleurs. On renverra, parmi de nombreuses références, aux ouvrages du psychiatre,

et comme expérience, n'est pas seulement un moyen d'augmenter les performances de l'entreprise, mais il est présenté aux sujets contemporains comme une occasion pour eux d'atteindre leur véritable « moi » et d'obtenir la reconnaissance d'autrui. Cette reconnaissance s'offre comme une gratification narcissique, corrélée au degré de performance ou de réussite mesurable des sujets. À travers les nouvelles modalités d'organisation du travail, un sujet doit se montrer capable – en cela aussi, l'ensemble des discours managériaux s'assimile bien à des injonctions, plus qu'à des prescriptions – de se produire soi-même, ou tout au moins d'apparaitre, comme un « moi » triomphant. Un joueur, toujours, mais cette fois habile à remporter la partie. Dans une forme d'aller-retour logique qui confine, une fois encore, à la tautologie, l'engagement au travail est perçu comme un facteur d'épanouissement et de réalisation de soi, tandis que l'épanouissement et le bonheur sont censés favoriser l'investissement au travail et la réussite.

Dans tous les cas, le sujet créatif et performant, engagé dans une série interminable mais hachée de projets, doit refouler toute passivité. Chaque temps mort est contre-productif[1]. La question n'est jamais celle de la justice ou de la justesse d'un acte professionnel, mais celle de son efficacité. Est-ce que ça fonctionne, ou pas ? se demande-t-on, la question de la morale étant nécessairement indexée à celle de l'efficacité. Or cette réussite réclame un engagement total des travailleurs, et celui-ci se fonde sur des techniques de mobilisation et de motivation, déjà évoquées pour certaines. Ainsi, un sujet sera d'autant plus efficace qu'il sera enthousiaste, et d'autant plus enthousiaste qu'il sera motivé, et d'autant plus motivé qu'il sera épanoui – on verra, dans la partie suivante de ce travail, à quel point la même logique est à l'œuvre dans les normes éducatives, telles qu'elles s'écrivent notamment depuis le début des années 2000, en léger décalage, donc, avec la diffusion massive des discours du néomanagement et du développement personnel[2], puisque c'est à partir des années 1990 qu'il s'agit de faire converger l'objectif du bien-être et celui de la performance dans l'entreprise[3].

---

psychanalyste et psychologue français Christophe Dejours, et notamment *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, 1998.

[1] Voir les textes d'Hartmut Rosa sur l'accélération : *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive*, trad. T. Chaumont, Paris, La Découverte, 2012, ou encore *Accélération : Une critique sociale du temps*, trad. D. Renault, Paris, La Découverte, 2013.

[2] Voir également, à ce sujet, *infra*, partie IV, chap. premier, D, 1 : « "Psychologie positive" et "culture de la positivité" ».

[3] Voir C. Cederström et A. Spicer, *Le Syndrome du bien-être*, trad. E. Jacquemoud, Paris, L'échappée, 2015. Dans ce texte, les auteurs cherchent à montrer comment la recherche constante du bien-être provoque, chez les sujets contemporains, un état qui s'assimile à son exact contraire : anxiété, angoisse, dépression, attitudes suicidaires, etc. Pour cela, ils étudient des cas, qu'ils jugent symptomatiques, relevant de cette quête interminable : régimes alimentaires, pratique intensive du sport, rapport angoissé à son corps, à sa santé, pratiques de quantification de soi, etc. Autant d'analyses, parfois succinctes, mais qui nous semblent avoir le mérite d'isoler et de décrire

Les sujets contemporains se doivent en effet d'être en forme. Des normes esthétiques extrêmement précises sont délivrées de plus en plus largement par un ensemble de canaux étoffé : textes, discours, images, se diffusent à travers des livres, des magazines, les réseaux sociaux, des émissions de télévision, des sites internet, ou les conversations les plus banales. Il s'agit, pour le sujet, de soigner son apparence, de sa tenue vestimentaire à sa coiffure, de ses expressions faciales à son langage, de la manifestation de ses émotions à ses attitudes corporelles. Soigner, ou plutôt, *gérer*, devrait-on dire. Les individus assimilent, pour accéder à la vérité de ces sujets qu'on attend qu'ils deviennent, le fait qu'ils doivent obéir à un ensemble d'injonctions normatives relatives à l'impression qu'on peut avoir d'eux. On se gouverne soi-même afin de contrôler les perceptions d'autrui, et de maximiser la reconnaissance qu'on pourra obtenir et le désir qu'on pourra susciter. On devient pour soi-même son propre projet esthétique, qu'il s'agit, comme pour le reste des projets qui nous constitue, de valoriser, afin d'en retirer le plus grand crédit possible. Dès lors, ce seront des exercices physiques réguliers auxquels on s'astreint, un soin médical personnalisé intensif, des régimes alimentaires calibrés, un conditionnement psychologique continu, l'appui ponctuel ou permanent de diverses substances chimiques[1]. Le corps et le visage, les habitudes et les goûts, les humeurs et les affects, sont façonnés, travaillés et codés, par des normes qui permettent aux dispositifs de pénétrer et de modeler les singularités somatiques, le psychisme et les attitudes des individus, afin de les produire en sujets. Ces pratiques et ces savoirs, incorporés par les sujets, relèvent strictement de la rationalité des dispositifs du néolibéralisme.

Le *bien-être*, en tant qu'il s'assimile à un projet tactique à concevoir, est transformé par la rationalité contemporaine, telle qu'elle s'exprime à partir des années 1980[2]. En effet, le bien-être sera désormais poursuivi en tant qu'il pourra faire gagner en efficacité et accroitre la

---

certaines des pratiques de soi les plus banales, ou anodines en apparence, des dispositifs contemporains, mettant ainsi au jour leur rationalité commune.

[1] On pourra lire, à ce sujet, les analyses critiques de Paul B. Preciado, qui, s'inspirant des thèses foucaldiennes relatives à la biopolitique, et de celles de J. Butler concernant la performativité de genre, développe l'idée selon laquelle le capitalisme serait entré dans une phase de contrôle des corps par la « pharmapornographie ». Voir P. B. Preciado, *Testo Junkie : sexe, drogue et biopolitique*, Paris, Grasset, 2008.

[2] Eva Illouz et Edgar Cabanas écrivent que « le bonheur est devenu au XXIème siècle la marchandise fétiche d'une industrie mondiale, pesant des milliards, et dont les produits de base sont les thérapies positives, la littérature du *self-help*, les prestations de coaching et de conseil professionnel, les applications pour smartphones et les méthodes diverses et variées d'amélioration de soi. Le bonheur est désormais fait d'un ensemble […] de services, thérapies et produits qui promettent une transformation émotionnelle et aident à la mettre en œuvre. […] La maitrise de soi et de ses émotions, la quête d'authenticité et d'épanouissement personnel ne font pas que pousser le moi à se façonner constamment : elles permettent aussi à diverses institutions de faire circuler dans le corps social des marchandises émotionnelles », E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie, Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*, trad. F. Joly, Paris, Premier Parallèle, 2018, pp. 18-19.

productivité. C'est un impératif, un principe éthique, un style[1]. Il s'apparente à l'un des éléments d'une *vie bonne* telle qu'elle pourrait s'écrire au tournant des XXème et XXIème siècles : une personne en forme, qui se sent *bien* et fait attention à elle, sera considérée comme une personne *bonne*, une personne déprimée, négligée, sera rapidement rangée dans la catégorie des personnes *mauvaises*. Il s'agit pour les sujets contemporains tout autant d'être heureux que d'être en forme, de se montrer souriants et de bonne humeur qu'en bonne condition physique.

Mais, s'ils sont invités à libérer leur créativité, à optimiser leur potentiel, à renforcer leur efficacité et à accéder au bien-être, c'est, on l'a vu, pour entrer pleinement dans le jeu de la compétition généralisée, et affronter les (en)jeux du néolibéralisme. Acteurs préparés à ces jeux, en connaissant et en maitrisant les règles, étant incités à y jouer, on attend d'eux, à présent, qu'ils sachent prendre des risques. Dès lors, le sujet du bien-être et de la valorisation de soi se comprend également comme celui qui est prêt à se *sacrifier*.

C. …un rapport au monde et aux autres

Le sujet contemporain, tout occupé de lui-même qu'il soit, est néanmoins aux prises avec un contexte historique et social, un monde, auquel il doit faire face. Il est par ailleurs engagé dans des relations aux autres, qui, elles aussi, prennent une forme particulière dans les dispositifs contemporains.

Dans un premier temps, nous verrons comment ce sujet en quête perpétuelle de crédit est nécessairement à la fois un sujet de la dette et du sacrifice, et un sujet prêt à prendre des risques, en permanence connecté aux enjeux économiques globaux.

Puis, nous nous intéresserons, dans un deuxième moment, aux pratiques éthiques et politiques des sujets contemporains, sujets du choix, qui se construisent à la fois comme des sujets responsables et incités à évoluer, par rapport aux autres, sur le mode de la coopération.

En guise de transition avec la troisième partie de ce travail, nous nous arrêterons sur le cas déterminant des sujets hors-projets, à la fois informés par les modèles de subjectivités

[1] À la suite de Foucault, Marielle Macé assimile les styles de vie aux « formes de vie ». Elle analyse « la solidarité entre la question du style et l'engagement de valeurs » tout en cherchant à débarrasser la notion de style de toute tentation d'en faire une « présentation de soi "en beau" », M. Macé, *Styles. Critique de nos formes de vie*, Paris, Gallimard, 2016, p. 35 et 12. Pour sa part, G. Le Blanc explique que « le style n'est pas une affaire d'art. Ce n'est même pas la revendication sublimée d'un art de vivre au sens où il faudrait absolument formuler une esthétique de l'existence pour laisser la part belle à des processus de subjectivation libérés au maximum, enfin, des pouvoirs assujettissants. […] Le style, dans la vie ordinaire, est bien plus banal […]. Le style est un certain rendu de la vie ordinaire », G. Le Blanc, *Les Maladies de l'homme normal*, *op. cit.*, pp. 144-145.

définis précédemment, mais qui, échouant en partie ou totalement à s'y conformer, échappent au cadre normatif fixé par les dispositifs contemporains, et, en cela, ne sont plus reconnus, s'invisibilisent, voire disparaissent.

1. Un sujet économique contemporain : le sujet du pari et du risque, de la dette et du sacrifice

On a déjà vu comment l'articulation des discours managériaux, notamment à partir des années 1990, aux bouleversements économiques à l'œuvre dès la fin des années 1970, avaient contribué à modéliser des processus et des flux de subjectivation spécifiquement contemporains. Dès lors, une figure inédite et dominante d'*homo œconomicus* émerge, qu'on définira comme un sujet-projet en quête de crédit, cherchant à se valoriser en investissant en lui-même. Ce sujet économique, économisé, doit, s'il ne veut pas suspendre sa participation à la compétition généralisée, savoir *parier*, *spéculer*. À travers ses prises de *risque*, le sujet contemporain apparait extrêmement fragile. S'il échoue, toute la responsabilité lui incombe. Il est alors « vulnérable jusqu'au péril de sa vie, et rendu disponible pour un sacrifice légitime[1] ».

Pour prendre pleinement part aux jeux définis par le cadre normatif des dispositifs du néolibéralisme, les sujets-joueurs doivent donc se montrer capables de prendre des risques. Ils sont invités à parier sur le cours des composantes de leur capital humain, plutôt que de simplement optimiser leurs revenus par le biais du calcul d'utilité, comme l'*homo œconomicus* de la seconde moitié du XXème siècle avait appris à le faire. Les « projets qui tentent de se faire apprécier comme y invitent les marchés financiers » cherchent à susciter « des spéculations haussières sur leur valeur[2] ». On gouverne donc la conduite des sujets en quête de valeur en les incitant à spéculer, à jouer, à parier.

Ceux-ci obtiennent du crédit à partir de projections sur la capacité de leur propre créativité à produire des richesses, à innover, ou, pour les moins dotés, à s'adapter à toutes les demandes, à se montrer flexibles. Et cette faculté à se projeter s'assimile nécessairement à une prise de risque. Les projets, en tant que tentative de maitrise de l'avenir, demeurent en partie des supputations et des paris. Toutes les sphères et tous les éléments de l'existence du sujet, de

---

[1] W. Brown, « La citoyenneté sacrificielle », in F. Cusset, T. Labica, V. Rauline (dir.), *Imaginaires du néolibéralisme*, *op. cit.*, p. 57.

[2] M. Feher, *Le Temps des investis*, *op. cit.*, p. 38. « L'égale liberté que le capitalisme financiarisé reconnait à tous, investisseurs et investis, et qui leur confère donc une condition commune, n'est plus tant la liberté de négocier dont s'autorisait le capitalisme industriel pour faire de l'employeur et de l'employé deux commerçants égaux en droits, mais plutôt la liberté de spéculer sur les spéculations des autres et, par ce biais, de s'ingénier à orienter leurs estimations » (*ibid*).

son corps à son logement, de ses affects à ses échanges, de son véhicule à ses diplômes, sont traités comme des capitaux susceptibles de produire des revenus dans le futur. Il s'agira d'apprendre à réaliser des plus-values : tout autant grâce à ses formations diverses qu'aux contraintes esthétiques par lesquelles on se modifie, grâce à ses relations (son « réseau ») qu'aux thérapies auxquelles on s'astreint afin de se rendre pleinement opérationnel. On parie, en investissant dans tel ou tel domaine, et chaque pari se lance sous la forme du choix, dans la mesure où aucune sphère, existentielle ou pratique, physique ou psychique, n'échappe plus à la possibilité d'en obtenir revenus et rendements. Le « soi » qu'on façonne en « moi », et ses différents prolongements, deviennent un portefeuille de biens et de compétences qu'on doit valoriser sur des marchés. C'est ce « moi », performant, productif, toujours épanoui, qui se donne comme la meilleure garantie de son avenir.

Le futur, à la fois nécessairement programmé et finalement inprogrammable, des sujets contemporains, prend la forme de la spéculation. La prise de risque apparait comme la « marque de la condition néolibérale », et le risque s'apparente à un ensemble d'« opportunités d'investissement spéculatif ». Le sujet contemporain est « appelé à se construire et se réaliser à travers la gestion spéculative de ses investissements », il est incité à « multiplier ses investissements et se diversifier soi-même dans une multiplicité de projets, selon une stratégie de maîtrise par distribution du risque spéculatif »[1]. Mais cette prise de risque, considérée comme une technique de soi permettant à l'individu de se muer en sujet des dispositifs néolibéraux, n'est rendue possible que par le recours à la *dette*, et par la capacité de tels sujets à offrir « leur sacrifice potentiel pour la santé de la nation et la croissance économique[2] », ce qui permet d'envisager selon une perspective assombrie le rapport au monde des sujets-projets.

On sait que c'est à travers les transformations économiques entamées à partir des années 1970, et aux crises financières qui en sont issues, qu'une figure de sujet, qui existait déjà, mais de façon plus périphérique, acquiert une place centrale dans les dispositifs contemporains : celle de l'homme endetté. La condition existentielle de cet homme, responsable et coupable de son sort, est issue des réalisations subjectives promises par les dispositifs économisés du néolibéralisme. On commande en effet aux sujets de devenir, sinon tous actionnaires ou entrepreneurs, au moins tous propriétaires[3]. Le gouvernement par la dette s'exerce sur un

[1] L. Paltrinieri et M. Nicoli, « Du management de soi à l'investissement sur soi », art. cit., p. 12, p. 13.
[2] W. Brown, « La citoyenneté sacrificielle », art. cit., p. 58.
[3] Nicolas Sarkozy, en 2006, menant campagne en vue de devenir président de la République française, et en cela promoteur « décomplexé » des politiques néolibérales, déclarait ainsi, de manière symptomatique, en clôture du congrès de la Fédération Nationale de l'Immobilier, qui fêtait son 60ème anniversaire : « Mon premier projet en

homme libre, c'est-à-dire que les actions, les désirs et les comportements des sujets sont conditionnés par leurs dettes, dans la mesure où ils doivent assumer un mode de vie compatible avec le remboursement de celles-ci. La contrainte exercée par les créanciers sur les débiteurs ressemble à « cette action sur les actions » dont Foucault nous explique qu'elle définit la relation de pouvoir. L'utilisation de techniques pour dresser les sujets à vivre avec la dette commence très tôt, avant l'entrée dans le marché de l'emploi. Le cas des étudiants américains est aujourd'hui très connu, mais il n'en reste pas moins emblématique du gouvernement par la dette des dispositifs actuels, et des processus de subjectivation qu'ils mettent en œuvre[1].

M. Lazzarato, lorsqu'il se propose de réaliser la généalogie et l'exploration de la fabrique à la fois économique et subjective de l'homme endetté, précise qu'à la faveur de la crise financière de 2008, les caractéristiques conceptuelles rattachées aux sujets contemporains, créatifs et indépendants, travaillées, on l'a vu, par les injonctions managériales, telles qu'implication, valorisation, travail de soi ou sur soi, sont reconfigurées. Le travail sur soi se transforme ainsi en une invitation à *prendre sur soi*. On demande de plus en plus explicitement au sujet des années 2010 de faire des efforts pour *prendre sur soi* les coûts et les risques de la catastrophe financière. On lui réclame aussi de la patience : il lui faut en effet en trouver des trésors, pour continuer à espérer obstinément les effets positifs des politiques néolibérales menées, qui ne viennent jamais, mais sont toujours annoncés, puis différés.

L'idée générale de M. Lazzarato est donc que, à la faveur de l'accumulation des crises financières depuis les années 1980/1990, la figure subjective dominante du capitalisme contemporain devient l'homme endetté : le travailleur endetté, l'usager endetté (cf. les déficits des programmes sociaux comme la sécurité sociale ou les assurances chômage ou maladie, ou encore ceux des services ou entreprises publics), jusqu'au citoyen endetté (cf. la Grèce). L'hypothèse du philosophe est que c'est la dette qui, en premier lieu désormais, dresse et apprivoise les individus, modèle et module leurs subjectivités, et informe leur devenir-sujet.

Il souligne également un point décisif, qui entre en écho avec ce que nous disions de la condition de projet des sujets contemporains, et de la qualification de leur rapport au temps futur. L'avenir est, en effet, tout entier happé par les projets qui l'organisent et structurent l'existence des sujets. Les techniques de la dette servent ainsi également à neutraliser le temps,

---

matière de logement est de faire de la France un pays de propriétaires car la propriété est un élément de stabilité de la République, de la Démocratie et de la Nation », assimilant quasiment le bon exercice de la citoyenneté au fait de posséder sa maison ou son appartement.

[1] M. Lazzarato, *La Fabrique de l'homme endetté*, *op. cit.* ; W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.* Ces techniques de subjectivation opèrent en économisant les subjectivités. Elles s'établissent comme des rapports économiques, qui, pour se réaliser, impliquent une modélisation et une programmation spécifique de ces subjectivités.

ou plutôt le risque qui lui est inhérent. Se risquer dans le temps, à travers les relations entre créanciers et débiteurs, revient à estimer ce qui ne peut l'être : les comportements ou les évènements futurs. Ainsi, la dette n'est pas seulement un dispositif économique, mais aussi une technique sécuritaire de gouvernement, qui vise à réduire l'incertitude des comportements des gouvernés. Promettre engage les sujets de la dette : les obligations de la dette rendent capable de prévoir, de calculer, d'établir des équivalences entre comportements actuels et à venir. Ce sont les effets de pouvoir de la dette sur les subjectivités, à travers les notions de culpabilité et de responsabilité, qui permettent aux dispositifs du capitalisme contemporain de lier présent et futur. Les possibles contenus dans le futur sont objectivés, d'où l'impression de vivre dans un monde sans rupture possible. Il s'agit de réduire le futur et ses possibles aux relations de pouvoir actuelles, ce que M. Lazzarato appelle, en termes foucaldiens : rabattre l'actualité sur le présent.

Dans l'économie de la dette, devenir capital humain ou entrepreneur de soi signifie donc assumer soi-même les coûts et les risques d'une économie flexible et financiarisée. Selon M. Lazzarato, les concepts foucaldiens d'entrepreneur de soi et de capital humain doivent être réinterprétés à partir du rapport créancier/débiteur, qui constitue le rapport de pouvoir le plus général par lequel les dispositifs néolibéraux gouvernent les sujets qu'ils produisent. L'*homo œconomicus* ainsi fabriqué est également appelé à se sacrifier.

Dans la mesure où les opérations de subjectivation lient les sujets à la dette, leurs dettes privées, mais également celles des institutions qui les gouvernent et celles des États auxquels ils appartiennent, l'*homo œconomicus* contemporain attache son existence à des mécanismes économiques globaux qui le dépassent. Si le sujet-projet est bien responsable de lui-même, de sa propre valorisation et de son futur, ceux-ci sont toutefois indexés à une entreprise plus vaste, dont il ne maitrise pas le programme d'ensemble, ni les aléas, ni les exigences, ni les contraintes, et qui se joue au niveau des multinationales ou des États, et des rapports qu'ils entretiennent. Cela a une conséquence directe, et tragique, pour le sujet : « ni sa responsabilité ni sa loyauté ne garantissent sa survie[1]. »

En effet, l'homme économique de la dette, projet en perpétuel quête de crédit, peut être sacrifié au nom d'impératifs macroéconomiques trans-nationaux, sacrifice qui pourra passer pour légitime même à ses propres yeux. Son destin individuel est désormais clairement lié au projet de développement macroéconomique, et s'il se sacrifie, c'est dans la mesure où on exige de lui qu'il accepte des pertes de revenus, une couverture sociale moins étendue, des services publics toujours moins efficaces, afin de ne pas entraver la compétitivité des entreprises et des

[1] M. Feher, *Le Temps des investis*, *op. cit.*, p. 231.

États auxquels il appartient. La demande de sacrifice adressée aux sujets contemporains est permanente : moins d'allocations, des emplois moins bien rémunérés, un âge de départ à la retraite repoussé, etc.

Les politiques d'austérité appliquées dans le monde euro-atlantique, de manière encore plus drastique et généralisée à partir de la crise de 2008, constituent l'expérience du sacrifice en expérience partagée par l'ensemble des sujets. Comme l'écrit W. Brown, « on ne nait pas *homo œconomicus*, on est transformé en *homo œconomicus*, et *homo œconomicus* intervient dans un contexte chargé de risques, de contingences et de mutations potentiellement violentes, depuis l'éclatement de bulles […] jusqu'à la disparition de secteurs d'activités[1] ». Cette subordination sacrificielle, qui attache les sujets contemporains à des enjeux de croissance économique, et les incite à rechercher sans cesse du crédit s'ils veulent non seulement prospérer, mais simplement se maintenir, n'est toutefois rendue possible que par l'un des mécanismes les plus décisifs par lequel *l'ethos* de ces mêmes sujets se fabrique : la responsabilisation.

2. Un sujet libre et responsable, incité à coopérer avec ses semblables

La gouvernance, on l'a vu, conçoit les opérations de pouvoir comme autant de résolutions de problèmes techniques, contribuant ainsi à les dépolitiser. Or, cette mécanique s'accompagne d'une dynamique de déresponsabilisation de l'État : tandis qu'on demande à l'individu de se *responsabiliser*, l'État se déclare irresponsable[2]. Celui-ci délègue désormais à des unités plus petites, collectivités locales, services, associations, et, au bout de la chaine,

[1] W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, pp. 90-91. Ailleurs, W. Brown liste certains éléments de ce « sacrifice partagé » qu'elle tâche de cerner, et dont elle fait l'un des constituants de l'expérience commune des sujets contemporains : il « peut aller de la souffrance du chômeur, de l'externalisation du travail, et des baisses de salaire, de protection sociale, de congés ou de pensions de retraite, jusqu'à la stagflation, les compressions de crédit, les crises de liquidité, et plus encore. Ce sacrifice peut être partagé à grande échelle, comme l'est la réduction des dépenses publiques dans l'éducation, il peut être enduré individuellement sur le mode du "dernier recruté, premier viré", ou bien, comme c'est le plus souvent le cas, il peut être la souffrance disproportionnée d'un groupe ou d'une classe vulnérable, par exemple avec les congés non payés ou la suppression des services sociaux », W. Brown, « La citoyenneté sacrificielle », art. cit., p. 73.

[2] Ce qui n'est pas incompatible avec la mainmise toujours plus marquée que celui-ci exerce, par ailleurs, sur ses citoyens, notamment en mettant de plus en plus, dans certains contextes, leurs libertés publiques sous contrôle. En France, par exemple, cela aboutit à la situation suivante, qui n'est paradoxale qu'en apparence : tandis que des cas de brutalités et de violences policières (enracinées dans les quartiers populaires depuis de longues années et se répandant désormais dans tout l'espace social, en particulier lors des manifestations) de plus en plus nombreux, qui excèdent le cadre du maintien de l'ordre, sont clairement avérés et documentés, notamment par certains journalistes ou par l'intermédiaire des réseaux sociaux, témoignant d'une pression accrue, et directe, exercée sur les citoyens par l'État, celui-ci affirme, par l'intermédiaire de l'administration comme des gouvernements, qu'il n'est pas « responsable » de ce phénomène, mais que ce sont bien les citoyens eux-mêmes qui, en l'initiant, le sont. En somme, c'est en mettant en scène sa propre « irresponsabilité » que l'État justifie ici sa violence.

individus, les missions que, progressivement, il ne prend plus en charge, dans la mesure où il cherche à réduire ses dépenses. En France, dans le domaine de l'éducation, cela peut donner le schéma suivant : l'État réduit ses subventions aux collectivités locales – régionales, qui ont la charge des lycées, départementales, celle des collèges, et municipales, celle des écoles –, qui, à leur tour, doivent baisser leurs budgets, les conséquences de ces baisses devant être assumées par les personnels, enseignants ou non, travaillant directement dans ces établissements. Or, dans le même temps, à travers les projets d'établissement notamment, on invite ces mêmes personnels à se responsabiliser et faire preuve d'initiatives. En cela, celles réclamées aux personnels des établissements scolaires consistent en partie à s'arranger avec la réduction de leurs dotations, et la liberté qu'on leur laisse s'assimile dès lors à un choix plus que contraint[1].

Il s'agit donc, pour produire le sujet-projet, de le rendre responsable, et, en un sens très particulier, *libre*[2]. La liberté qu'on prétend construire pour lui est un mélange d'absence d'entrave, liberté négative, et de capacité à prendre des décisions conscientes, en suivant sa volonté propre, liberté positive[3]. Si les dispositifs du néolibéralisme se légitiment grâce aux ritournelles de la liberté, celle des marchés, des États, des sujets-économiques, ils s'attaquent dans le même temps, aux libertés politiques effectives des sujets-citoyens qu'ils prennent en charge[4], contribuant, de ce fait, à circonscrire à certains domaines seulement (notamment économiques) la liberté dont jouissent, dans les faits, ces mêmes citoyens. Dès lors, la figure du sujet libre, telle qu'elle émerge, est celle d'un individu appelé à délibérer rationnellement sur des alternatives, à arbitrer entre plusieurs options, à assumer ses responsabilités (individu

---

[1] « Ces unités petites et vulnérables ont le choix mais pas les ressources, la responsabilité mais pas le pouvoir ; elles disposent d'un mandat entrepreneurial, mais issu de pouvoir invisible et toujours hors d'atteinte », W. Brown, « La citoyenneté sacrificielle », art. cit., p. 75.

[2] « Vous êtes responsables de vos choix, vous êtes libres ! », s'écrie ainsi O. Babeau, in *Devenez stratège de votre vie*, *op. cit.*, p. 6.

[3] I. Berlin, *Two Concepts of Liberty*, Oxford, Clarendon Press, 1958.

[4] « Le gouvernement néolibéral opère une centralisation et une multiplication des techniques autoritaires de gouvernement qui rivalisent avec les politiques des États dits totalitaires ou planificateurs », M. Lazzarato, *Gouverner par la dette*, p. 79. M. Lazzarato relève, ici, deux périodes de la gouvernementalité néolibérale : l'une, qui correspondrait à ce qu'il retient de l'analyse foucaldienne, qui serait une forme de gouvernement par le milieu, d'incitation à se gouverner soi-même, à conduire sa propre conduite, et l'autre, s'imposant après la crise de 2008, qui serait une période beaucoup plus autoritaire. Il défend l'idée selon laquelle il y aurait ainsi une gouvernementalité « dans la crise », qui ne ferait pas que solliciter ou inciter les sujets. Cette gouvernementalité « interdit, elle norme, elle dirige, elle commande, elle ordonne et elle normalise » (p. 137). Dans une publication plus récente, il est encore plus catégorique (tout en étant moins attaché à la périodisation pré-citée) : le pouvoir « ne se limite pas à exercer une action sur une autre action, il implique également la possibilité d'imposer sa volonté par la force, par la violence, par une action qui, au lieu d'agir sur une autre action, agit directement sur la personne ou sur les choses (non-humains). Dans l'atelier comme dans les techniques biopolitiques, les deux types de violence (agir sur la virtualité des comportements et agir sur les choses et les personnes) coexistent, comme le savent celles et ceux qui les subissent (ouvriers, migrants, femmes, etc.). Le capital n'est pas production sans être en même temps destruction, destruction des personnes, des choses et du vivant », M. Lazzarato, *Le Capital déteste tout le monde, Fascisme ou révolution*, Paris, Amsterdam, 2019, p. 67.

pour lequel le paradigme du consommateur représente un modèle particulièrement attractif), plutôt que celle d'un *homo politicus* éclairé et émancipé. Le gouvernement de tels sujets permet ainsi aux États de n'en être plus responsable. Il faut, dès lors, que les sujets créatifs soient, pour eux-mêmes et en toute circonstance, leur propre ressource[1]. Il ne s'agit pas tant d'un démantèlement de l'État et de ses capacités d'actions ou d'interventions que d'un principe opératoire pour une gouvernementalité reconfigurée : on déplace les compétences régulatrices des États sur les individus eux-mêmes, responsables, aptes à l'autocontrôle par la gestion de soi, assumant des choix rationnels, leur devenir-sujet étant façonné par des représentations stylisées de subjectivités économisées, entrepreneurialisées, créatives et performantes.

L'*homo œconomicus* dans sa version la plus actuelle abandonne la simple recherche de son intérêt, dans la mesure où il se responsabilise[2]. La responsabilisation est une normalisation qui contraint le sujet à s'ajuster toujours plus aux exigences des dispositifs. Dès lors, ils investissent convenablement en eux-mêmes, savent se valoriser et se mobiliser, structurent avec habilité les projets qui donnent forme à leurs subjectivités et à leurs existences. Ils savent se sacrifier à la cause des besoins macroéconomiques, tout autant qu'ils excellent à modeler le rapport esthétique qu'ils entretiennent à eux-mêmes. Être responsable, en ce sens, revient à *jouer le jeu*, c'est-à-dire à s'adapter constamment aux aléas, aux accidents, aux risques, aux contingences qui jalonnent désormais les existences des sujets – de préférence sans se plaindre.

En ce sens, la *responsabilisation*[3], processus contemporain de subjectivation lié à la notion de *choix*, est bien à comprendre comme une technique de gouvernement du sujet. On attend, en effet, en même temps de ce dernier qu'il s'en sorte seul, et qu'il permette à l'économie de bien se porter. Dans les deux cas, s'il, ou si elle, échoue, c'est à lui, à elle, qu'on demandera des comptes. La responsabilisation est alors une entreprise de moralisation, au sens où elle prescrit des comportements et en délégitiment d'autres[4]. Toute forme de dépendance est ainsi dénigrée, et notamment l'appartenance à des collectivités, ce qui contribue à détruire les solidarités. En outre, à travers la délégation à l'individu de prises de décisions, à travers la valorisation de l'initiative et l'appel à la responsabilité, la liberté et l'autonomie des sujets semblent non plus seulement promises, mais désormais entièrement mises en œuvre[5]. C'est

[1] À la limite (et cela dépasse le seul cas, en partie folklorique pour des européens, des « libertariens » américains), toute intervention de l'État, extérieure aux décisions prises par l'individu, sera considérée comme une entrave à sa liberté.
[2] W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*, pp. 90-91.
[3] Voir les pages très convaincantes que consacre G. Chamayou à ce « procédé », in G. Chamayou, *La Société ingouvernable*, *op. cit.*, pp. 197-201.
[4] Voir à ce sujet les analyses de W. Brown, in « La citoyenneté sacrificielle », art. cit., p. 76.
[5] Pour autant (et dans la mesure où les dispositifs néolibéraux travaillent à retourner le sens des termes en leur contraire), les concepts comme ceux d'autonomie ou de liberté sont en partie vidés de leur substance. Et, tandis

dans la mesure où ils se réfléchissent comme créateurs (d'eux-mêmes, de leur style de vie) que les sujets sont contraints d'effectuer des choix, choix par lesquels ils vont donner une forme adaptée, valorisante, à leur existence. Car établir les « bons » choix permet de réussir : d'ailleurs, « gagner, c'est choisir[1] ». Le degré d'autonomie des sujets dépend ainsi de leur capacité à se prendre en charge et à prendre soin d'eux-mêmes, c'est-à-dire à assurer leur subsistance tout autant qu'à assumer leurs ambitions. *L'autonomie* telle qu'elle se comprend ici est bien loin du concept kantien[2], et le sens moral s'y réduit à une affaire de délibération sur les coûts, les bénéfices, les conséquences attendues des investissements, sur la forme à donner à ses projets, aux risques qu'on est prêt à prendre afin de mener ceux-ci à bien.

Ces modes de subjectivation individualisants, qui opèrent grâce à la responsabilisation et une intenable (et non-tenue) promesse de liberté, ont des conséquences dans les domaines politiques et économiques, tout autant qu'ils se déduisent des réaménagements que ceux-ci subissent à partir des années 1980. Dans le cadre de leurs activités professionnelles, les sujets sont incités à prendre des initiatives individuelles. C'est sous cette forme que le néomanagement conçoit l'autonomie et la responsabilité : de là naissent des procédures de mobilisation de soi, cherchant à lier l'expérience du sujet libre de choix et celle du travailleur subordonné[3].

Mais comment un tel sujet, libre et autonome, responsable de ses choix, peut-il se rapporter aux autres, et notamment dans le cadre le plus compétitif qui soit, celui de l'entreprise et du monde professionnel ? On se souvient que, dès les origines intellectuelles du néolibéralisme, et les travaux de Lippmann, on concevait l'organisation économique, sociale et politique, comme un terrain de jeu (et le droit comme les règles de ce jeu), certes, mais où la compétition devait se dérouler de manière loyale, et où tout antagonisme, toute violence, tout

---

que l'État social se déresponsabilise, les sujets « responsabilisés », libres et autonomes, qui sont incités à arbitrer entre des choix (qui n'en sont pas vraiment) toujours plus nombreux, se retrouvent, plus fragiles que jamais, prêts à être sacrifiés : « au lieu d'être protégé, le citoyen responsabilisé doit tolérer l'insécurité, la privation et la précarité extrême, pour que soient maintenus la productivité, la croissance, la stabilité fiscale, […] d'une entreprise ou de la nation (ou, encore une fois, de la nation *comme* entreprise) », *ibid.*, p. 78.

[1] C. Liu, « Questions de choix : théorie critique et nouveau savoir managérial », art. cit., p. 218.

[2] L'autonomie désigne pour Kant, on le sait, la capacité de l'être raisonnable à se donner à lui-même sa propre loi. Dès lors, seul un sujet moral maitre de ses actes peut assumer sa propre responsabilité. On peut trouver la définition kantienne in E. Kant, *Critique de la raison pratique*, trad. F. Picavet, Paris, PUF, 1965, p. 33.
On lira par ailleurs attentivement l'analyse de W. Brown au sujet de l'autonomie des citoyens du néolibéralisme : si l'acte de se faire responsable devient une condition, celle d'être responsabilisé, il ne relève plus du libre choix du sujet, mais bien d'une injonction extérieure à laquelle celui-ci doit se plier. Par ailleurs, le vocable de responsabilisation signale un processus, « déplaçant ainsi la notion d'une capacité individuelle vers un projet plus large de gouvernance », W. Brown, « La citoyenneté sacrificielle », art. cit., p. 76.

[3] Elles prennent tout autant la forme de plans individualisés de formation que de bilans de compétences, par exemple. Pour plus de détails sur ce point, on peut lire en particulier V. Brunel, *Les Managers de l'âme*, *op. cit.* ou J.-P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, *op. cit.*

conflit devaient se résoudre par la forme que des joueurs, nécessairement *fair play*, donneraient à leurs rapports : celle de la coopération, de la « compétition coopérative, ou coopération compétitive », écrit B. Stiegler[1]. De manière symptomatique, cet héritage « lippmannien » est parvenu jusqu'au domaine du management contemporain presque à l'état pur, et il porte un nom : « ce mélange de coopération et de compétition est appelé en management *coopétition*. Ce mot exprime bien le mélange de rivalité et de connivence qui existe en pratique avec la plupart des personnes qui nous entourent[2]. » Au-delà de l'étonnante actualité du projet « lippmannien », que nous apprend cette tentative de modérer, par le thème de la *coopération*, la brutalité de rapports uniquement réglés par la compétition, à la fois au sujet des dispositifs actuels, et des processus de subjectivations qu'ils conduisent ? Pour le comprendre, effectuons un détour par (ou plutôt un retour à) Foucault et la notion de « société civile », relu(s) par C. Marazzi[3]. On se rappelle, à ce sujet, que Foucault associe d'abord de manière étroite *homo œconomicus* et société civile[4], puis, analysant les textes d'Adam Ferguson, avance que, pour celui-ci, « il n'est pas utile de se poser la question de la non-société », dans la mesure où « le lien social est sans préhistoire »[5]. Pour C. Marazzi, c'est bien ce lien de sympathie irréductible et originaire, qui attache les individus les uns aux autres à l'intérieur de la « société civile », qui va être capté, requalifié, et mis sous contrôle, par le néolibéralisme, à partir des années 1980, et notamment par l'un de ses dispositifs : le capitalisme cognitif[6]. Pour expliquer ce phénomène, le politologue avance que, face au risque que représenterait « une multiplication des sujets ingouvernables », conséquence d'une « extension de la rationalité économique à la totalité du corps social », qui « aggrave l'irréductibilité de la multitude qui peuple la société civile », les ordo-libéraux allemands cherchent à instaurer une forme de « coopération » entre les sujets

---

[1] B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*, p. 187.

[2] O. Babeau, *Devenez stratège de votre vie*, *op. cit.*, p. 203. À ce propos, O. Babeau remarque également que « dans beaucoup de secteurs économiques, les concurrents savent aussi joindre leurs forces l'espace d'un instant pour défendre des intérêts communs » (*ibid.*), et que, la réalité étant « rarement univoque », « chaque partie prenante de notre environnement ne se différencie que par le degré de mélange entre » coopération et compétition, « nos parents et nos enfants » étant « les plus proches de la connivence parfaite », tandis que « nos collègues de bureaux seront plutôt des concurrents, mais dans de nombreuses situations », aussi, « des alliés objectifs » (*ibid.*).

[3] C. Marazzi, *Le Socialisme du capital*, *op. cit.*, pp. 5-25.

[4] « *Homo œconomicus* et société civile font partie du même ensemble, c'est l'ensemble de la technologie de la gouvernementalité libérale », M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, p. 300.

[5] *Ibid*., p. 302, p. 303.

[6] Dans un article, C. Marazzi remarque que, dans une économie où le travail cognitif devient central, toute une série de fonctions productives sont transférées dans le corps vivant de la force de travail (d'où un brouillage et un affaiblissement des frontières travail/non-travail, dont la figure du producteur-consommateur est symptomatique), ce qui aboutit, dès lors, à étendre les processus de captation de la plus-value hors des entreprises, et à les diriger de manière de plus en plus directe vers la puissance productive qui se constitue grâce aux liens, affectifs, cognitifs, langagiers, qui associent les individus les uns avec les autres. C. Marazzi, « Sur le devenir rente du profit », in D. Lebert et C. Vercellone, *Travail, valeur et répartition dans le capitalisme cognitif*, European Journal of Economic and Social System, vol. 24, n°1-2, 2011.

économiques[1]. Les règles de l'économie de marché vont ainsi être mises à profit afin de constituer cette « société civile » néolibérale. Pour cela, on s'avise de transformer l'*homo œconomicus* selon deux lignes : l'une, celle de la flexibilisation, concerne l'organisation du travail elle-même ; l'autre, qui consiste à capter et rendre productives, par le capital, les compétences relationnelles, affectives, cognitives, langagières les plus universelles, s'assimile à une requalification de la force de travail : « la mise au travail de la vie rend compte du processus […] qui fait que tous les aspects de la vie sont désormais traversés par le calcul économique.[2] » Ainsi, ce lien entre individus, pré-politique, et, selon certaines modalités, trans-historique, est ce qui est saisi, évidé, puis reconstruit par les dispositifs contemporains, à travers la notion de coopération.

Au-delà de ses conséquences économiques et managériales évidentes (réorganisation du travail par le co-working, web 2.0, *crowdsourcing*, ou encore espaces d'échanges et forums gratuits, sur le mode du *wiki*, qui deviennent une source de savoirs construits collectivement, dont on peut tirer profit, etc.), le concept de coopération semble subir le même sort que celui de créativité : comme ce dernier, il essaime dans toutes les sphères d'activité (et prend par exemple une grande importance en pédagogie), et, en étant réinvestit et requalifié par les normes du néolibéralisme, va servir au capitalisme contemporain à opérer une forme de mue, ou tout au moins à se diversifier[3]. Celui-ci, en effet, doit affronter un problème nouveau, qui émerge à

---

[1] C. Marazzi, *Le Socialisme du capital*, *op. cit.*, p. 12, p. 14. Analyses qui recoupent, en s'appuyant sur d'autres sources intellectuelles, et selon des modalités différentes, celles de B. Stiegler, quant aux tendances du néolibéralisme à favoriser la « coopération » entre individus.

[2] *Ibid.*, p. 15.

[3] Par exemple grâce au motif de « l'intelligence collective ». Ainsi, dans un livre consacré à cette notion (qui, en tant que concept et qu'ensemble de pratiques qualifiés par les normes contemporaines, prend véritablement son essor à partir des années 2010), celle-ci est définie de la manière suivante : elle se « réfère aux capacités cognitives d'une société, d'une communauté ou d'une collection d'individus. […] D'une part, l'individu hérite et bénéficie des connaissances, des institutions et des outils accumulés par la société où il s'insère. D'autre part, des processus distribués de résolution de problème, de décision ou d'accumulation de connaissances émergent de conversations et plus généralement d'interactions symboliques », O. Piazza, *Découvrir l'intelligence collective*, Malakoff, Dunod, 2018, p. 6. « L'intelligence collective » se repère ainsi comme l'une des formes théorico-pratiques par lesquelles la coopération entre individus est captée par les techniques capitalistes d'extraction de la richesse, d'une part, tandis que, de l'autre, elle apparait saturée par les normes de la rationalité néolibérale. Ainsi, dans la mesure où elle n'est « féconde qu'en articulant ou en coordonnant les singularités, en facilitant les dialogues, et non pas en nivelant les différences ou en faisant taire les dissidences » (p. 8), on y identifie aisément les procédés de la gouvernance. D'ailleurs, le modèle de « l'intelligence collective » « invite les entreprises à aller vers une organisation non hiérarchisée, horizontale, à se tourner vers une structure en réseau faite d'unités autonomes » (p. 26). Enfin, opérant l'un de ces brouillages du sens dont les dispositifs discursifs contemporains ont le secret, l'auteur se permet une référence aux ouvrages de M. Hardt et A. Negri, et de P. Dardot et C. Laval, consacrés au commun (pp. 133-135), confondant allègrement les exigences associées à l'élaboration de celui-ci, et de décidément moins enthousiasmants projets collectifs et coopératifs managériaux. Ce paradigme de « l'intelligence collective » se déclinant sous différentes formes, on le retrouve également sous celle d'un « Réseau cérébral global », qui « peut être défini comme un ensemble de pratiques employant des technologies numériques permettant de démultiplier, d'une part, les capacités de l'individu […], et, d'autre part, les relations […]. La démultiplication des coopérations et des échanges passe par un système technico-social où chacun contribue *automatiquement* à un *effet* coopératif que les acteurs appellent « intelligence collective » – cet effet démultipliant

partir de la fin des années 1960, mais va prendre de plus en plus d'ampleur dans les années 1980, et, devenir quasi-existentiel dès les années 2000, avec la généralisation de l'usage des outils numériques : dès lors qu'il devient de plus en plus difficile, en effet, de mettre sous contrôle efficacement le lieu et le temps de travail des salariés, comment continuer à les contraindre à produire avec intensité, indépendamment de ces deux facteurs ? L'une des solutions sera de redéployer la production, dans le sens d'un réinvestissement du temps de la vie elle-même, au-delà d'un temps et d'un lieu de travail (et *pour* le travail) strictement délimités. Il ne s'agit plus seulement de contrôler la vie comme condition de possibilité de la production (par une biopolitique gouvernant les domaines de la santé ou de la démographie, par exemple), mais la vie elle-même. Ce qui valorise la marchandise n'est plus l'investissement du corps, mais celui de la personnalité, de ce qui est subjectif. En cela, la question des échanges entre sujets, de leur manière de se lier les uns aux autres, va devenir décisive pour les dispositifs de pouvoir contemporains : il va falloir extraire de la richesse, et donc en partie contrôler, ce qui l'est le moins, et qui concerne les affects, les cognitions, le langage des individus, toutes les modalités par lesquelles ils peuvent se rapporter les uns aux autres. Ce sera un enjeu à la fois pour la gouvernementalité et le capitalisme contemporains. L'importance actuelle prise par le thème de la coopération est donc l'une des conséquences d'une crise du capitalisme, que celui-ci résout en partie en s'emparant de ce concept, et en le requalifiant selon ses propres objectifs stratégiques, cette requalification ayant des conséquences pratiques : sur l'organisation du travail et de l'économie en général, sur les rapports entre sujets, et sur les sujets eux-mêmes.

La coopération devient dès lors le support d'une nouvelle forme de compétitivité, attachée à un modèle relationnel basé sur le consensus, le travail d'équipe, et le projet commun. Ce modèle, qui se diffuse hors du strict cadre de l'entreprise, se signale (et le fait qu'il soit une ruse du capitalisme pour se régénérer redouble ce phénomène) comme une opération de dépolitisation des sujets, contribuant, dans une certaine mesure, à renforcer leur atomisation. En effet, c'est en promouvant le modèle de la coopération, au détriment de celui de la solidarité, qu'on peut affaiblir certains affects politiques, comme ceux se déduisant de la conscience d'appartenir à une classe sociale commune, et donc possédant, avec d'autres, des intérêts convergents, susceptibles de mener à la poursuite de luttes sociales. Tandis qu'une coopération réussie se conclut par la réalisation d'un projet valorisant, la solidarité entre travailleurs ou

lui-même les capacités individuelles », Alain Ehrenberg, *La Mécanique des passions. Cerveau, comportement, société*, Paris, Odile Jacob, 2018, p. 235. Ainsi, l'objectif d'une telle forme de coopération (dont on voit quel lien elle entretient avec les neurosciences cognitives), n'est pas, on le constate, de transformer l'addition d'expériences individuelles en fabriquant du « commun », mais d'augmenter les performances individuelles de ses participants, donnant à l'ensemble un tour strictement, sinon économique, pour le moins « économisable ».

citoyens peut nourrir une lutte politique et/ou de classes, autrement plus dangereuse pour les capitalistes. Ainsi, la coopération entre sujets responsables, au contraire de la solidarité entre travailleurs exploités ou dominés, permet plus difficilement de dépasser l'individualisation des conditions d'existences et des expériences[1] (même si, bien sûr, des luttes de plus en plus nombreuses, en partie renouvelées et reposant sur le principe du « commun », se font jour[2]).

Les conséquences sur les comportements et les représentations politiques de tels sujets, gouvernés par la responsabilisation, et dont le rapport aux autres est investi et contrôlé par certaines procédures capitalistes contemporaines, sont nombreuses. La figure du sujet qui s'autogouverne par l'autorité morale, et qui gouverne avec les autres, se défait, au profit de celle d'un individu avant tout responsable de lui-même, et qui peut accepter, en cela, de se soumettre aux exigences sacrificielles des projets de développement macroéconomiques des États et des entreprises qui l'emploient. S'il continue à participer, plus ou moins massivement et régulièrement, aux rituels de la démocratie libérale, et principalement ceux associés au droit de vote, il s'agit souvent d'une participation résignée ou anxieuse, et peu enthousiaste[3]. Un phénomène partiel, mais profond, de désintérêt des individus pour le bien commun, ou tout au moins un bien qui prenne une autre forme que celle de l'enrichissement personnel (économique, culturel, existentiel) parait programmé par les dispositifs contemporains : la citoyenneté est réduite à n'être qu'un processus de responsabilisation et d'autonomisation contraintes, qui consiste en une série d'adaptations aux opérations de pouvoir de la gouvernance, et à répondre aux exigences économiques de la nation et des entreprises. Le sujet-projet sait se débrouiller

[1] Notre approche elle-même, qui entend explorer la fabrique des sujets actuels en s'intéressant en priorité aux mécanismes de subjectivation et aux opérations de pouvoir qui façonnent et gouvernent les individus, plutôt que les groupes, est la reconnaissance, en creux, d'une spécificité de tels sujets (atomisés) de la coopération. La manière dont ils sont produits et se produisent, à l'intérieur du cadre posé par les normes néolibérales, les incitent à s'isoler, à se gouverner avant tout eux-mêmes, à prendre avant tout soin d'eux-mêmes. La plupart des offres de subjectivités, entre lesquelles arbitrent les individus afin de se faire sujets, sont assimilables à des pratiques de *soi*, des formes d'expression de *soi*, des représentations de *soi*. L'idée selon laquelle des phénomènes d'individualisation très poussés structurent les sociétés contemporaines est suffisamment répandue pour que nous n'ayons pas à l'étayer ici. Pour autant, il n'est pas inutile de rappeler que nous ne voyons pas en quoi on pourrait la contester dans sa globalité. On peut renvoyer, à ce sujet, aux analyses précises, prolongeant les concepts de Deleuze et Guattari, de M. Lazzarato, in *Gouverner par la dette*, notamment pp. 151-161. La citation qui suit condense ces analyses : « L'injonction à être sujet, à se donner des ordres, à négocier en permanence avec soi-même, à obéir à soi, porte l'individualisme à son accomplissement. », p. 152.

[2] Sur ce point décisif, que nous n'aurons pas le loisir de traiter ici, nous renvoyons à deux ouvrages de référence : M. Hardt et A. Negri, *Multitude. Guerre et démocratie à l'âge de l'Empire*, trad. N. Guilhot, Paris, La Découverte, 2004 ; P. Dardot et C. Laval, *Commun. Essai sur la révolution au XXI*^{ème} *siècle*, Paris, La Découverte, 2014.

[3] Certains sujets-projets paraissent ainsi « a-démocratisés », ou « dé-démocratisés », pour prolonger une formule de W. Brown, au sens où, s'ils ne refusent pas nécessairement de front les principes de la démocratie, il semble que, dans une large mesure, ils ne les désirent plus, voire qu'ils ne les pratiquent plus. Encore une fois, au-delà du constat, que nous ne développerons pas ici, notre travail vise à analyser les raisons qui mènent à cette situation, plus que leurs conséquences, nécessairement néfastes, voire funestes.

seul – en tout cas, on le lui demande. Lorsqu'il se rapporte aux autres, il n'est pas nécessairement solidaire de ses semblables, mais coopère avec eux.

À l'issue de cette généalogie, on peut identifier les offres de subjectivités diverses, voire contradictoires en apparence, qui sont proposées aux sujets contemporains. Celles-ci prennent la forme de styles, de paradigmes, de destins singuliers et héroïsés, de récits d'expériences ou d'exhibition de soi, de manières de se réfléchir et de se rapporter à soi et aux autres, de conseils ou de recommandations, mais aussi d'injonctions, d'ordres ou de rappels à l'ordre, de règles ou d'assujettissements. Nous avons tenté d'en repérer certaines parmi les plus saillantes, et de les analyser, en les replaçant dans le contexte des dispositifs économisés du néolibéralisme et de leur rationalité gouvernementale, tels qu'ils se structurent à partir des années 1980. Pour autant, quelle logique commune le sujet-projet, investissant en lui-même tout en coopérant avec ses semblables, adhérant, heureux et épanoui, aux injonctions du développement personnel, partage-t-il avec le sujet endetté, prêt à se sacrifier, d'autant moins libéré qu'on lui demande de se responsabiliser ? Comment comprendre, en d'autres termes, que des sujets puissent, d'un côté, se valoriser en se sacrifiant, et de l'autre, se représenter comme autonomes et compétitifs ? On touche ici du doigt, sans doute, le propre des dispositifs, et des normes qui en profilent et en aménagent les opérations. Celles-ci fonctionnent en effet comme des principes reliant entre eux des contenus hétérogènes, qu'elles contribuent à homogénéiser en produisant des effets pratiques, sous la forme d'habitudes comportementales comme d'idées réflexes. Les normes relient, lissent, font admettre l'inadmissible et paraitre banal et cohérent l'incroyable et le paradoxal. Elles parviennent, en un mot, à organiser, ou à ordonner, cette hétérogénéité, à la fois à l'intérieur des sociétés et au sein des individus eux-mêmes[1], au profit d'une rationalité et de « séquences » communes : celles de l'économisation.

Nous nous sommes efforcés, dans les deux premières parties de ce travail, de définir d'abord nos outils conceptuels, assumant en cela un héritage foucaldien, puis de tirer, à partir d'eux, une analyse des idées, des logiques, des discours, des représentations et des pratiques, qui contribuent à caractériser notre présent, et définir notre actualité. Nous avons ensuite tenté de dresser une généalogie des sujets des dispositifs contemporains, marquant, à l'intérieur de

[1] L'individu est en effet, lui-même, le lieu où se définissent ces rapports complexes, voire contradictoires, aux normes. G. Le Blanc écrit ainsi, d'une belle formule, que « la normalité, si elle a un sens, n'est jamais rien d'autre que l'effet d'équilibre processuel précaire engendré par ces mixtes de désir », ceux d'un attachement aux normes, qui se jouerait dans « la possibilité même du détachement ». De cette tension entre « l'acceptation des normes » et « ses devenirs créateurs », « nait le moi proprement dit en tant qu'il est arbitrage du conflit des normes », G. Le Blanc, *Les Maladies de l'homme normal*, *op. cit*, p. 27.

celle-ci, une discontinuité : entre un moment de formation et de maturation des processus de subjectivation néolibéraux, de l'entre-deux guerres à la fin des années 1970, et une période d'intensification et de requalification des flux qui les soutiennent, à partir des années 1980. Si tous les sujets ne se conforment pas exactement aux modèles dominants de subjectivités[1], si un jeu, un « tremblé[2] », un bougé, apparaissent nécessairement à l'intérieur même des processus de subjectivation, ces modèles normatifs, théoriques et pratiques, influencent pourtant l'ensemble des sujets, qu'ils contribuent tout autant à gouverner qu'à produire.

Désormais, dans la suite de notre travail, nous nous intéresserons exclusivement à cet « évènement » historique, qui s'ouvre avec la décennie 1980, n'est toujours pas (ou pas entièrement) refermé, et constitue notre actualité. L'objet de la troisième partie de notre travail sera ainsi d'explorer attentivement les normes d'éducation contemporaines, qui occupent une place centrale dans les dispositifs de subjectivation, telles qu'elles s'affirment à partir des années 1980. Qu'on encadre, qu'on instruise, qu'on éduque, on cherche à produire des sujets. On connait déjà la forme – les formes – qu'on cherche à leur donner. Mais comment s'y prend-on ? Comment, avec des normes, des idées et des discours, des gestes et des pratiques, des affects, des pensées, des imaginaires et des représentations, des classements et des recommandations, à l'intérieur des établissements scolaires comme au sein des familles, travaille-t-on à fabriquer ces sujets dont on s'est attaché, jusque-là, à tracer les contours, et à faire émerger les flux qui les profilent et les façonnent ?

Avant d'en venir là, il nous faut évoquer ces individus si éloignés des modèles de subjectivation dominants, dans leur réalisation et leur expression d'eux-mêmes, qu'ils sont à peine reconnaissables, encore moins reconnus – et, en cela, placés tout au bord du cadre des dispositifs contemporains[3]. Leur existence même permet de faire apparaitre, en creux, les hiérarchies invisibles que ces matrices de subjectivation dominantes contribuent à organiser.

---

[1] « La vie ordinaire est une tentative de jeu subjectif pour s'accorder aux différentes normes » (*ibid.*, p. 86).

[2] Tout vie déploie « une qualité de tremblé de l'existence et qui doit être comprise en son sens strict. L'existence est tremblante, elle se décale légèrement mais en permanence. […] Il n'y a pas d'attachement aux normes pour un sujet sans un désir d'évasion ou même sans une façon de bégayer, de trembler dans l'attachement lui-même. Trembler c'est ne jamais répéter à l'identique » (*ibid.*, p. 145).

[3] J. Butler, *Ce qui fait une vie. Essai sur la violence, la guerre et le deuil*, trad. J. Marelli, Paris, La Découverte, 2010, analyse comment nos réactions face à l'injustice, à la violence, aux existences d'autrui et aux nôtres, sont modelées par des cadres perceptifs imposés. Elle travaille notamment à partir des photographies, devenues tristement célèbres, des tortures infligées par des soldats américains à des prisonniers irakiens, dans les geôles d'Abou Graïb, lors du second conflit irakien. Elle interroge ainsi ce qui apparait dans le cadre de l'image, et ce qui n'y apparait pas, et se demande comment cette sélection entre le montré et l'invisibilisé s'opère. Elle analyse ensuite, à partir de là, la façon dont certains sujets peuvent, ou non, être reconnus comme vivants, visibles et intelligibles, et, ce qui est particulièrement frappant, les raisons pour lesquelles le cadre photographique est en même temps un cadre normatif, à la fois incluant et excluant certains sujets, certaines existences. Ce sont ces sujets hors-du-cadre, ou prêts à disparaitre, que nous aimerions évoquer ici.

3. Des sujets hors-projets

Certains sujets n'ont pas de projet. Ou bien alors poursuivent des projets qu'on juge illégitimes. Ou bien encore, utilisent des moyens, pour parvenir à inscrire leurs existences dans le cadre normatif imposé par les dispositifs du néolibéralisme, qu'on refuse de reconnaitre comme acceptables. Ces sujets, on les désignera comme des sujets hors-projets. Ce sont tout autant : les sans-abris des grands centres urbains, qui semblent avoir mis de côté toute prétention à participer aux grands *jeux* néolibéraux de la compétition généralisée ; les pauvres, qui, conservant quelques moyens de subsistance, essaient de se maintenir coute que coute, et qu'on rend sans cesse « responsables » de leurs soi-disant « échecs » ; les exilés et les migrants, qui cherchent à gagner les rives européennes de la Méditerranée, et qu'on laisse mourir en mer, parce qu'on ne leur reconnait pas le droit à occuper cet espace qu'ils cherchent pourtant à gagner pour pouvoir survivre ; ou encore ces habitants, jeunes ou moins jeunes, racisés le plus souvent, mais pas exclusivement, de quartiers plus ou moins périphériques, qu'on refuse de compter comme faisant partie d'une communauté nationale par ailleurs largement fantasmée, sous divers prétextes – celui d'une violence supposée apparaissant comme le plus évident[1].

Si ces sujets échappent au portrait qu'on a tenté de dresser du sujet contemporain, en examinant les offres de subjectivités et les normes de subjectivation avec lesquelles ils se débattent, cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne soient pas informés par celles-ci. En d'autres termes, on pourrait dire que les projets qu'ils sont, ou qu'ils poursuivent, ou que les moyens dont ils se dotent pour les poursuivre, ne sont pas reconnus, et sont ainsi exclus du domaine de l'intelligible, du visible – raison pour laquelle ces sujets sont privés, pour une large part, de l'empathie de sujets-projets légitimés[2]. S'ils demeurent sans ou hors-projets, ils n'échappent pour autant pas aux opérations de pouvoir. Ils sont par exemple d'autant plus vulnérables aux injonctions sacrificielles que leurs projets sont jugés illégitimes. Ainsi, il semble que la crise économique de 2008, et le durcissement des politiques austéritaires qui l'ont suivie, à partir de 2009, contribuent largement au déclin de la promesse d'émancipation portée, dans les décennies

[1] À ce sujet, parmi une multitude de titres, et parce qu'il concerne directement les thèmes que nous allons développer par la suite, on pourra lire J. Revel, *Qui a peur de la banlieue ?*, Montrouge, Bayard, 2008.

[2] Voici ce qu'écrit M. Lazzarato, à propos de cette question : « si vous ne pouvez pas payer, vous pouvez mourir, au sens où s'accroit votre exposition à la mort (appauvrissement, misère, exploitation, domination, inégalités) et de mort politique (exclusion, rejet) », M. Lazzarato, *Gouverner par la dette*, *op. cit.*, p. 140. On peut lire également, à ce propos, un texte de R. Kurz, écrit en 2003, mais publié en France seulement en 2018, et qui, à travers la problématique qui est la sienne, celle de la critique de la valeur, analyse ce qu'il appelle « la pulsion de mort » du capitalisme lui-même, en tant qu'il organise « la lutte de tous contre tous » : R. Kurz, *Impérialisme d'exclusion et état d'exception*, trad. S. Besson, Divergences, 2018.

précédentes, par les dispositifs néolibéraux. Pour le dire autrement : la tendance sacrificielle des processus de subjectivation est sortie renforcée de la dernière décennie, tandis qu'ont été marginalisées (en partie, et particulièrement pour certains) les pratiques d'investissement de soi. L'impression persiste en effet que ces dernières concernent de moins en moins d'individus, notamment en raison de la baisse des ressources allouées aux programmes qui consistent à « aider à s'aider » les sujets contemporains (en particulier ceux qui ont trait aux processus de formation tout au long de la vie et aux structures d'éducation[1]). Dès lors, une gouvernementalité nouvelle prend peut-être forme (ou tout au moins certaines configurations de pouvoir, brutales, se renforcent-elles au détriment d'autres, plus relâchées), qui chercherait à écarter et à invisibiliser de plus en plus fortement un nombre accru de sujets, auxquels serait refusé violemment le statut (ou la possibilité même de postuler au statut) de sujet-projet légitime– qu'on pense, encore une fois, aux migrants, aux chômeurs de longue durée qu'on pousse hors des statistiques par divers procédés, ou encore à l'installation durable, en France notamment, d'établissements scolaires dans lesquels les conditions, pour les élèves et les professeurs, ne sont pas remplies pour que les premiers puissent suivre une scolarité satisfaisante, et que les seconds soient en situation d'exercer de manière satisfaisante leur métier – et c'est à présent ces questions qui vont nous occuper : celles qui concernent les normes éducatives contemporaines.

[1] « L'économie de la dette organise ainsi une précarisation économique et existentielle qui est le nom nouveau d'une réalité ancienne : la prolétarisation, notamment des classes moyennes et des travailleurs des nouveaux métiers de ce qu'on appelait autrefois, avant l'explosion de sa bulle, la *new economy* », M. Lazzarato, *La Fabrique de l'homme endetté*, *op. cit.*, p. 74.

III. Des normes éducatives néolibérales : comment éduquer les enfants ?

Chapitre premier – Transformer l'École et économiser les expériences familiales

Comme nous l'annoncions, nous allons désormais changer de perspective, et prolonger nos analyses en nous centrant, dans les pages qui vont suivre, et jusqu'à la fin de notre travail, sur un problème spécifique : celui qui touche aux reconfigurations des dispositifs d'éducation dans les pays du monde euro-atlantique, et notamment en France, à partir des années 1980 (reconfigurations qui se poursuivent encore aujourd'hui). En effet, après avoir tenté d'élaborer notre présent sous la forme d'un évènement historique, celui des dispositifs du néolibéralisme (se signalant comme un ensemble de normes, qui produisent un « régime de nécessité » et une « seconde nature » pour les sujets), et après avoir bâti, à partir de là, la proposition d'une généalogie d'un sujet contemporain, nous nous consacrerons à présent à l'étude des processus éducatifs. Ceux-ci ciblent les enfants, en même temps qu'ils influencent les existences de leurs parents ; mais ils sont eux-mêmes façonnés, définis et conduits par des institutions. Ils seront donc abordés selon des points de vue différents, mais resteront, jusqu'au bout, au centre de nos attentions : ils sont, en effet, impliqués au premier titre dans la fabrique des sujets.

Nous souhaitons donc entamer cette partie en prenant pour objet d'analyse certaines pratiques qui (se situant au sein des deux principales formes d'organisation sociale prenant en charge l'éducation des enfants, l'École, d'abord, la famille, ensuite[1]) se déduisent des normes éducatives. Celles-ci, nous le savons, ont des implications matérielles : elles se produisent, et ont des effets (notamment en tant qu'elles subjectivent). Les formes de privatisation des processus et des structures d'éducation, que nous allons tenter d'observer à présent, grâce à deux types de récits (l'un prendra la forme d'une tentative de « philosophie de terrain », l'autre s'attachera à analyser les pages d'un blog qui met en scène l'éducation de deux fillettes au sein d'une famille), doivent, en effet, être identifiés comme des mécanismes de normalisation : de l'École, d'une part ; d'une famille, de l'autre. Car, à l'école, comme à la maison, la même question se pose : comment éduquer les enfants ?

[1] L'ultime partie (IV) de notre travail est, elle, consacrée à une étude des normes qui influencent directement les existences et les expériences enfantines contemporaines. On peut le dire autrement : la présente partie (III) sera centrée sur l'École et les parents ; la suivante (IV), sur les enfants.

A. Ne pas avoir le choix de son école. Privatisation du système scolaire

1. « Mais pourquoi les met-on tous ensemble ? »

« Mais pourquoi les met-on tous ensemble ? Le problème, c'est qu'on les mette tous ensemble. » La femme dont on retranscrit ici les paroles[1], oscillant dans ses propos entre interrogation en partie feinte et constat plus ou moins amer, est une mère de famille, une femme noire, musulmane[2]. Elle est fonctionnaire dans une administration, exprime très clairement et

---

[1] Il ne s'agit pas d'un compte rendu à proprement parler, au sens qui pourrait être celui de l'enquête sociologique, ou même de la simple recension journalistique. Pour autant, la scène, telle qu'elle est décrite ici, a bien eu lieu. Mais nous n'en avons gardé aucune autre trace que celle de notre mémoire. Nous ne pouvons produire aucune note pour prouver qu'elle s'est déroulée telle que nous l'évoquons. D'ailleurs, peut-être les mots que nous prêtons à cette femme ne sont-ils pas exactement ceux qu'elle a prononcés. Pour cette raison, sans doute devons-nous admettre qu'il s'agit ici, et dans les lignes qui suivent, d'une stylisation. Stylisation du moment évoqué, des paroles proférées et de la scène décrite, qui se voudrait philosophique, c'est-à-dire produite dans le cadre d'une analyse philosophique, et dans le but d'enrichir son argumentation.
La retranscription stylisée de ces paroles, et la participation de l'auteur de ces lignes aux moments et conversations relatés, interrogent sans doute la place de ce qu'on pourrait appeler, de manière trop imprécise, « le terrain » dans la réflexion philosophique. Les questions relatives au statut de ce « terrain », et les problèmes que l'intégration de celui-ci, au sein d'une analyse philosophique, peuvent poser, mériteraient d'être précisés, et poursuivis de manière plus approfondie que le strict cadre de cette étude ne le permet. À ce sujet, on peut lire C. Vollaire, *Pour une Philosophie de terrain*, Grane, Créaphis, septembre 2017. On peut également citer ces propos de M.-A. Dujarier, au début de son *Management désincarné*, au moment où elle tâche d'exposer la méthodologie qu'elle a tenté de suivre pour son étude. Celle-ci renvoie en effet à certains aspects de notre propre démarche, sans pour autant que nous puissions assimiler nos tentatives à la méticulosité méthodologique de la sociologue M.-A. Dujarier : « j'ai cherché à utiliser mon expérience comme ressource pour la recherche, plutôt que de la dénier ou de la cacher. L'objectivation du rapport subjectif du chercheur à ce qu'il étudie, en vue de rendre son analyse utilisable sociologiquement, passe par des procédés précis tels que l'écriture, l'explicitation à un tiers, la mise à distance […]. Dans mon cas, ce point est important puisque j'ai exercé des fonctions de planneur pendant douze ans. J'ai donc cherché à "apprendre à utiliser au profit du travail intellectuel l'expérience acquise dans la vie". […] L'expérience m'a offert, en outre, une "compréhension de l'intérieur" », M.-A. Dujarier, *Le Management désincarné*, *op. cit.*, p. 29. C'est de cette « compréhension de l'intérieur » dont il pourrait être question dans les pages qui vont suivre. Enfin, on citera quelques lignes d'un texte d'un autre sociologue, W. Lignier, qui peuvent venir éclairer un point important pour notre étude, mais délicat à qualifier : le rapport entre observations « de terrain » d'une part, prenant pour objet une certaine réalité ordinaire qui a trait, pour nous, aux existences enfantines elles-mêmes, et, d'autre part, principes politiques ou structures normatives associés à des analyses philosophiques, les unes et les autres relevant habituellement d'échelles différentes : « Il m'a fallu enfin considérer des forces sociales auxquelles les enfants ne sont pas directement confrontés, qui ne proviennent pas du lieu spécifique d'observation, parce qu'elles sont, en réalité, beaucoup moins localisable dans l'espace et dans le temps […]. Je pense ici aux déterminations portées par les *politiques publiques* de la petite enfance, par les *conceptions scientifiques légitimes* de la prime enfance, par le *marché* des jeux et des jouets, par les *idéologies familiales* en matière de *bonne éducation*, etc. », W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*, pp. 68-69 (nous soulignons). Rappelons que, au contraire des travaux de M.-A. Dujarier ou de W. Lignier, notre étude, qui n'est pas sociologique, mais se nourrit de travaux sociologiques, ne met pas en place de systématisation de l'enquête ni de cadre méthodologique strict, et ne prétend pas être autre chose qu'une analyse philosophique de questions traitées également par la sociologie, selon des procédures et une perspective différentes.

[2] Ce pourrait être anodin, ou peu pertinent, pourtant ça ne l'est pas, pour un ensemble de raisons dont nous ne retiendrons ici que la plus évidente. Si ces caractéristiques sont importantes pour l'analyse que nous tirons des

avec aisance son point de vue. En cela, à la fois par la profession qu'elle exerce, et parce qu'elle maitrise parfaitement le Français, elle se distingue assez nettement de la majorité des mères d'élèves de l'école que fréquentent ses enfants – nous sommes au début de la décennie 2010, dans le 18ème arrondissement de Paris, dans une école classée en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), à l'époque, aujourd'hui siglée Réseau d'Éducation Prioritaire + (REP+). Les mères de cette école sont en effet souvent sans emploi, ou occupent des postes pénibles et peu valorisés socialement et économiquement, la plupart du temps d'agents d'entretien[1]. Par ailleurs, immigrées parfois récentes, elles parlent généralement plus difficilement le Français, et dans un grand nombre de cas avec un fort accent. Pour toutes ces raisons, cette femme fait ici, parmi les autres mères d'élèves, plutôt figure d'exception. Si son cas est emblématique, c'est justement parce qu'elle souhaite, comme on le verra, modifier le destin scolaire de son fils, élève de CM2, en lui faisant quitter le système d'enseignement public, au profit d'un établissement privé.

S'adressant à l'enseignant de son fils, de quoi, et de qui veut-elle parler ici ? Et que ses mots peuvent-ils nous apprendre, au-delà de la simple conversation de laquelle ils sont extraits, au sujet des dispositifs contemporains, de leur fonctionnement pratique, de leurs mécanismes de gouvernement et des opérations de subjectivation qu'ils conduisent ?

Ce qu'elle questionne, ce sont les modalités d'affectation en 6ème, dans le collège de secteur, de son fils et de ses camarades, à la rentrée prochaine, établissement dont la réputation n'est pas bonne[2] ; ce qu'elle soupçonne, c'est que ce processus d'affectation va être l'occasion de rassembler, dans un même lieu, des enfants qui, selon elles, se ressemblent, suivant une logique qu'elle fait mine d'interroger. Elle ne précise pas sur quels traits elle fait reposer cette ressemblance, qui lui parait toutefois évidente, et il n'est pas aisé de savoir exactement ceux qu'elle évoque : parle-t-elle de la religion des familles des enfants affectés dans ce collège, de

---

paroles échangées, c'est avant tout parce qu'elles permettent de mettre au jour, par un effet de contraste, la manière dont les systèmes scolaires, plutôt que d'éduquer, ou même en éduquant, classent et sélectionnent. En effet, si les propos de cette femme se distinguent de ceux des mères qu'on évoquera dans la suite de ces lignes, alors qu'elles abordent toutes le même problème, celui du parcours scolaire de leurs enfants, c'est parce qu'ils renvoient à une histoire sociale et culturelle différente. Ainsi, dans son cas, inscrire son fils dans un collège privé revient à tenter de séparer celui-ci d'enfants qui lui ressemblent, alors que, en ce qui concerne les autres mères, il s'agit plutôt d'éloigner et de distinguer leur progéniture d'enfants qui ne leur ressemblent pas.

[1] À ce sujet, on peut lire par exemple I. Puech, « Femmes et immigrées : corvéables à merci », *Travail, genre et sociétés*, vol. 16, n°2, 2006, pp. 39-51. Ou encore F. Vergès, *Un Féminisme décolonial*, Paris, La Fabrique, 2019.

[2] Pour comprendre « Le fonctionnement de la carte scolaire dans le second degré », on peut consulter https://www.education.gouv.fr/cid5509/le-fonctionnement-de-la-carte-scolaire.html. Voir également, sur des questions qui s'y rapportent, B. Delvaux, « Compétition entre écoles et ségrégations des élèves dans six espaces locaux européens », *Revue française de pédagogie*, 2006, pp. 63-73 ; X. Dumay., V. Dupriez, C. Maroy, « Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats », *Revue française de sociologie*, vol. 51, n°156, 2010, pp. 461-480.

leur couleur de peau, de l'origine migratoire plus ou moins lointaine de leur famille, de leur appartenance à une classe sociale modeste, ou de leur niveau scolaire ? Sans doute un peu de tout cela à la fois.

Ce qu'elle expose brutalement, en revanche, et qui va intéresser notre étude, est assez clair : le système éducatif, tel qu'il s'est désormais réaménagé, et tel qu'il continue de le faire de plus en plus nettement, notamment du fait de sa privatisation accélérée, en vient à trier les élèves en fonction de leur appartenance sociale et/ou culturelle[1], de manière à peine dissimulée. Ce « on » qu'elle fait intervenir, lorsqu'elle se demande pourquoi « on les met tous ensemble », parait désigner les mécanismes d'une organisation sociale qu'elle contribue ainsi à identifier, ses opérations de pouvoir administratives et politiques, plutôt que les acteurs particuliers qui les mettent en pratique. Il renvoie directement au « on » que nous utilisons nous-mêmes pour désigner ces mêmes processus, ces mêmes techniques de gouvernement : à savoir les modalités d'exécution pratiques des dispositifs de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, directement impliquées, on l'a vu, dans la fabrique de leurs sujets – leurs normes, devrait-on dire. Car, bien sûr, c'est également en les classant, en les séparant ou en les assemblant selon certains critères, en les hiérarchisant selon certains traits, bref, en les gérant, qu'on produit des sujets.

Le « on » du discours de cette mère décide, impose, trie, sélectionne, organise. Ce « on » privatise ; il gouverne. En quelques mots ordinaires, elle met au jour des opérations de pouvoir d'autant plus efficaces qu'elles sont rarement décrites aussi crûment : celles qui, avec constance, et notamment dans la période qui va nous intéresser, qui débute à la fin des années 1970 et mène jusqu'à nos jours, restructurent les institutions scolaires des pays du monde euro-atlantique, et notamment celles du système d'enseignement français[2].

---

[1] Dans cette étude, nous ne distinguerons pas les deux, et nous n'interrogerons pas spécifiquement ces catégories. Il faudrait élaborer un travail d'analyse (sociologique) beaucoup plus fin pour savoir si le tri évoqué ici s'opère avant tout en fonction de critères raciaux, culturels, ou strictement sociaux et économiques. Ce qu'on sait déjà, en revanche, c'est qu'en France, comme ailleurs, les effets des dominations sociales et culturelles, qu'elles soient d'ailleurs raciales, sexuelles ou de genre, se cumulent. Pour une approche sociologique des questions de reproduction sociale par les systèmes éducatifs, on lira avec attention C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, et notamment « chapitre 4 – Concurrence scolaire et reproduction sociale », pp. 111-144. Voir également G. Felouzis, F. Liot, J. Perroton, *L'Apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005.

[2]Plutôt que ces techniques de gouvernement elles-mêmes, on s'intéresse en général à leurs conséquences immédiates, qu'on appelle « inégalités scolaires », et dont on fait mine de s'émouvoir ou de se lamenter. Sur ce sujet, largement connu et commenté, notamment dans les médias, on peut lire un article, paru en 2013, et donc un peu ancien, mais qui pose clairement les enjeux et les termes d'un débat qui, depuis, n'a pas fondamentalement évolué. Il permet également de constater la place centrale tenue par les études de l'OCDE, et notamment l'enquête PISA, lorsqu'il est question d'éducation – nous reviendrons sur cette prééminence et les questions qu'elle pose, cf *infra*, partie III, chap. deux, C, 3 : « Influence de l'OCDE sur les politiques éducatives françaises ». Voir M.

2. Éduquer, c'est trier

On fabrique des sujets, au sein des systèmes d'éducation, et grâce à certaines des procédures qui les organisent, en gérant des flux, d'élèves, de jeunes en formation. Cette gestion consiste donc, en partie, et pour le dire simplement, à séparer certains enfants, et à en rapprocher d'autres, qui, dès lors, partageront les mêmes espaces, et y vivront des expériences similaires. On ordonne donc, on oriente, on évalue, on distingue, on établit des hiérarchies, et on produit ainsi des sujets, et du sujet ; on valorise des parcours plus que d'autres, on investit dans certains destins, on capitalise sur certains profils. Il existe de ce fait une rupture nette avec la période précédant les années 1980, où l'on cherchait – au moins dans les discours, mais ce n'est pas rien – à promouvoir le modèle d'une école, en partie démocratisée, capable, à travers la fréquentation d'une culture et l'acquisition d'un certain type de savoirs, d'offrir aux jeunes la possibilité, plus ou moins effective, plus ou moins importante, d'une forme d'ascension sociale et d'émancipation intellectuelle[1]. Désormais, chacun, semble-t-il, doit rester à sa place – selon que cette place est enviable ou non, il s'agira donc soit de la conserver, soit d'être empêché de la quitter, par un ensemble de mécanismes objectifs, mais qui touchent également aux subjectivations[2]. Le temps d'une École émancipatrice, c'est-à-dire capable d'offrir à tous l'opportunité de s'extraire de son milieu d'origine, est révolu. On ne bouge plus, pourrait-on dire ; ou plutôt, on ne bifurque pas. L'École ne libère plus (si elle l'a jamais fait), elle gère, et, dans la plupart des cas, elle renforce les positions, elle maintient en place. En imposant des « parcours » scolaires (qu'elle prétend pourtant de plus en plus confier à la responsabilité des parents, voire des élèves eux-mêmes, sans toutefois mettre en œuvre les conditions pratiques qui pourraient permettre à ceux-ci d'effectuer des choix déliés de toute contrainte), elle gouverne. Si les discours des promoteurs des politiques néolibérales vantent les mobilités, elles seront plutôt, on l'aura compris, capitalistiques que sociales.

Battaglia et A. Collas, « Classement PISA : La France championne des inégalités scolaires », *Le Monde*, 3 décembre 2013.

[1] Il faudrait largement nuancer, et faire la part entre, d'un côté, les intentions et les discours, et de l'autre, la réalité des mécanismes sociaux et leurs conséquences. Pour cela, on renverra bien sûr à P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, et, des mêmes auteurs, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

[2] Pour une analyse sociologique de ce type de mécanismes, qui participent de la reproduction sociale, on peut bien sûr se référer au concept d'*habitus* bourdieusien, et à son idée de « causalité du probable ». Voir, pour cette dernière notion, P. Bourdieu, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n°1, 1974, pp. 3-42. Pour la définition d'*habitus*, voir, par exemple, P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

Désormais, lorsqu'on parle de « parcours » scolaire[1], c'est d'une trajectoire sans détour dont il est question. Une ligne droite, sans chemin de traverse, sans modification possible de son destin ; un parcours fluidifié, libéré sans être émancipateur, au sens où il doit s'accomplir sans entrave, c'est-à-dire sans retard. On ne doit pas quitter son milieu d'origine, ou le moins possible, et on doit aller vite. Les places sont chères, la concurrence féroce. Comme l'écrit O. Babeau : « À partir de la naissance, la compétition commence[2]. » Il s'agit donc d'être efficace, de ne pas se perdre en route, l'éducation est un domaine sérieux car l'école coûte cher – mais l'éducation rapporte, également, raison pour laquelle on la confie de plus en plus à des intérêts privés.

Il faut donc trouver le moyen de se rendre, et le plus vite possible, du contexte scolaire vers son premier emploi. La fonction essentielle de l'éducation est ainsi aujourd'hui de permettre à chaque jeune de construire, de développer puis d'affirmer, son employabilité, sa capacité productive, sa faculté à s'adapter efficacement à un monde économisé en mutations constantes, le plus tôt et le plus habilement possible. Il ne doit plus apprendre à penser ou critiquer, à acquérir et réfléchir les savoirs nécessaires à l'exercice de ses droits politiques, par exemple[3] : on le veut créatif, autonome, responsable, capable de développer pleinement son potentiel et de mener des projets, de prendre des risques, d'investir en lui-même. En d'autres termes, on cherche des joueurs efficaces et motivés, enthousiastes, dans la mesure du possible ; en aucun cas, on n'attend de l'éducation, scolaire ou familiale, qu'elle produise des sujets projetant de modifier les règles du jeu, ou, pire, de changer de terrain de jeu. De plus en plus, les institutions scolaires, et, de manière différente mais conjointe, les familles, joueront le rôle de terrains d'entrainement, espaces saturés de normes, où les processus de subjectivation fonctionnent de manière intensive, et où l'on répète inlassablement les gestes, les comportements, les discours, qui sont ceux des joueurs compétents – gestes, comportements, discours, dont on attendra, très tôt, de ces apprentis joueurs, qu'ils les connaissent et les maitrisent. Dans les écoles, dans les familles, désormais, on s'échauffe, on prend ses marques, on se prépare à affronter la compétition qui structure et organise le fonctionnement des dispositifs contemporains. On produit des intériorités qu'on colonise, des psychologies qu'on modèle, des imaginaires qu'on recharge, des offres de subjectivité qu'on façonne, et auxquelles on attache des pratiques et des attitudes spécifiques – l'ensemble devant donner forme à ces

[1] Cf. *infra*, partie III, chap. deux, D, 1 : « Parcours scolaires et modalités de gestion des flux ».
[2] O. Babeau, *Devenez stratège de votre vie*, *op. cit.*, p. 8.
[3] Pour approfondir ce point, voir W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.* Brown y expose les conséquences désastreuses que ce type de conception de l'éducation dans les dispositifs contemporains engendre pour la vie démocratique.

sujets-projets capables d'habiter et d'occuper le terrain de jeu véritable, celui que constituent les dispositifs de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme.

C'est donc, en partie, en mettant en avant les notions d'employabilité et d'orientation dans leurs discours et les politiques qu'ils préconisent, que les producteurs et les promoteurs des normes éducatives contemporaines cherchent, et parviennent le plus souvent, à masquer la réalité des mécanismes de tri que ceux-ci mettent en œuvre, et des opérations concrètes de partage des populations qu'ils conduisent. Il est ainsi évident que nulle parole ministérielle ou technocratique, quelle qu'elle soit, ne va revendiquer, pour les systèmes d'éducation, une telle fonction de classement – on parlera, pour la dissimuler, de l'importance cruciale de l'orientation des élèves, comme si celle-ci constituait un processus indépendant de toute détermination ou disposition sociale, entièrement libre et reposant uniquement sur la responsabilité et les choix forcément éclairés des jeunes et de leurs familles[1]. De l'inégale répartition des élèves en fonction de leur origine sociale, on fera mine de s'offusquer. On affirmera même vouloir lutter contre (au choix) le décrochage scolaire ou les difficultés d'apprentissage des enfants de milieux populaires, etc. Mais à aucun moment il ne sera question de remettre réellement en cause les mécanismes qui figent les inégalités de destins scolaires, anticipations, et reconductions à la fois, d'inégalités sociales, culturelles, économiques et politiques plus larges. Et l'idée de faire de ces questions de véritables priorités budgétaires ne sera pas non plus évoquée – dans la mesure où, en ces temps austéritaires, il semble même urgent de se désengager financièrement, notamment d'espaces ou de structures déjà déclassés ou relégués[2].

Avant d'éduquer, donc, ou, plutôt que d'éduquer, ou, pire encore, *en éduquant*, les systèmes scolaires, tels qu'ils s'organisent dans les dispositifs contemporains séparent et conduisent des flux de sujets, à qui, de ce fait, ils donnent une forme ; qu'ils fabriquent. Dès lors, il est difficile de comprendre ces opérations de tri ou de conduite des flux comme des

---

[1] C'est ainsi que le rapport remis par P. Mathiot au ministre de l'Éducation nationale, J.-M. Blanquer, le 24 janvier 2018, et qui a servi de base à la réforme du lycée français et du baccalauréat votée dans la foulée, s'intitule « Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles ». Consultable ici : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Janvier/44/3/bac_2021_rapport_Mathiot_884443.pdf.

[2] Car, en réalité, l'action de l'État, dont dépend la mise en place des politiques éducatives, là où elle était historiquement faible, a désormais tendance à se réduire. À ce sujet, on peut consulter (ici : http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/rap-info/i1014.pdf) le « Rapport d'information sur l'évaluation de l'action de l'État dans l'exercice de ses missions régaliennes en Seine-Saint-Denis », présenté le 31 mai 2018, à l'Assemblée Nationale, par deux députés, F. Cornut-Gentille et R. Kokouendo. On y apprend, par exemple, que « le moins bien doté des établissements parisiens est mieux doté que le plus doté des établissements de la Seine-Saint-Denis. Selon une note de France Stratégie de septembre 2017, la moitié des collèges hors éducation prioritaire apparaît mieux dotée que la moitié des collèges éducation prioritaire classés "REP" de l'unité urbaine de Paris, celle-ci englobant les académies de Paris, Créteil et Versailles et, donc, le département de Seine Saint Denis. 10 % des collèges hors éducation prioritaire sont même plus dotés qu'un collège REP+ sur deux – cette catégorie regroupant les collèges les plus "défavorisés" sur le plan social – de cette unité urbaine ».

échecs ou des dysfonctionnements. Il faut, au contraire, les regarder pour ce qu'ils sont, à savoir des réussites totales. En effet, ces mécanismes ne font qu'occuper une fonction stratégique : ils reproduisent et renforcent les inégalités sociales, économiques, culturelles ou politiques sur lesquelles se fondent les dispositifs contemporains, grâce auxquelles ils fonctionnent et auxquelles ils aboutissent[1]. Dès lors, en quelques mots simples, à la fois suspicieuse et désabusée, ce que nous donne à entendre cette mère de famille, sur le mode de la suggestion, ce sont bien ces normes éducatives contemporaines – leur nature, leurs objectifs, leurs modalités de fonctionnements – dont l'analyse constituera désormais le cœur de notre étude.

3. La « bonne » éducation

Mais, sans trop anticiper sur celle-ci, poursuivons notre confrontation aux paroles de cette mère d'élève, qui voudrait qu'on lui explique pourquoi l'école sélectionne et trie plus efficacement qu'elle n'éduque ou n'instruit, et, en cela, révèle ce qui normalement devrait être tu.

Elle et son mari travaillent, ils souhaitent, explique-t-elle, offrir une « bonne » éducation à leurs enfants ; et pour cela, même si c'est un sacrifice, si cela grèvera leur budget, ils tâcheront d'inscrire leur fils dans un collège privé à la rentrée prochaine[2]. Cela a un coût, mais ce n'est

[1] On se contentera de rappeler que les rapports inégalitaires ne sont pas propres aux dispositifs contemporains – même si leur accroissement caractérise bien ces derniers. En effet, qu'ils soient fondés sur des différentiels de puissance ou de position, ils sont indispensables à l'ensemble des jeux de pouvoir pour s'actualiser, se produire et produire leurs effets. Au niveau des sujets, les relations de pouvoir opèrent ainsi à partir des déséquilibres de leurs forces et des dissymétries de leurs capacités d'action.

[2] Cette assimilation de la « bonne » éducation à une scolarité suivie dans un établissement privé apparait comme une norme, à la fois discursive et pratique, des dispositifs contemporains. Elle engendre pourtant, on va le voir, des contradictions majeures chez certains sujets, contradictions qui reposent sur l'écart entre les valeurs dont ils se réclament et leurs actes – entre leur attachement proclamé à l'École publique et leur choix effectif (présenté sous la forme d'un non-choix), pour leurs enfants, de l'enseignement privé. À ce propos, voici comment on peut repérer ces contradictions dans un texte, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir ponctuellement, qui est l'œuvre d'une « professeur de psychologie et de philosophie à l'université de Berkeley », présentée en même temps, sur la quatrième de couverture de l'ouvrage en question, comme « une grand-mère experte en crêpes à la myrtille » : « J'étais persuadée – et je le suis encore – que les bonnes écoles publiques sont ce qu'il y a de mieux pour les enfants. Mais aurais-je dû envoyer mes deux fils aînés, malheureux dans leur lycée public, dans une bonne école privée, chic, comme je l'ai fait pour mon troisième fils ? », écrit-elle. Voir A. Gopnik, *Anti-Manuel d'éducation, l'enfance révélée par les sciences*, trad. M. Ordinaire, Paris, Le Pommier, 2017, p. 10. Si les « bonnes écoles publiques » – notons que cette observation ne concerne apparemment pas *toutes* les écoles publiques, sans qu'aucun critère ne nous soit délivré pour nous permettre de distinguer les « bonnes » écoles publiques des « mauvaises » – sont bien ce qu'il y a de mieux, cela ne semble pas refléter, toutefois, l'expérience vécue par ses propres enfants, si « malheureux » dans le système d'éducation public qu'elle finit par opter pour « une bonne école privée, chic » pour son troisième. L'affirmation d'un choix en faveur de l'enseignement public, reposant sans doute, même si cela n'est pas explicité, sur un certain nombre de valeurs, est d'autant plus inoffensif, qu'il n'est pas, en pratique, suivi d'effets – et qu'il est même contesté par les expériences dont elle rend compte, à savoir celles de ses enfants. Par ailleurs, quelques pages plus loin, l'autrice forge, sous la forme suivante, un modèle

pas si cher finalement, et, après tout, elle est inquiète pour l'avenir de ses enfants, elle voit que sans éducation, sans diplôme, il est difficile de trouver un emploi convenable et de gagner suffisamment d'argent. Alors, c'est un investissement, bien sûr, mais elle se sent responsable, et elle se dit qu'*elle n'a pas le choix*.

Une « bonne » éducation, donc, si on prête l'oreille à ce que nous disent ces propos, s'assimile à une éducation reçue dans un établissement privé, c'est-à-dire un établissement qui, plutôt qu'il ne délivrerait un enseignement particulier, se réserve le droit d'accepter, ou non, certains enfants. En d'autres termes, il trie et distingue, sépare ou rassemble, constitue des stocks et gère des flux, et, à partir de ces techniques de gouvernement, produit non seulement des groupes – des populations – spécifiques, mais également les modes de socialisation qui les structurent et se déduisent de leur assemblage, et les effets de subjectivation qui s'y associent[1].

Le problème, donc, « c'est qu'on les mette tous ensemble ». Au contraire, la mère de famille souhaiterait de la mixité, car elle soupçonne que c'est la solution – encore une fois, elle ne précise pas si elle parle de mixité plutôt culturelle, sociale, ou qui prenne en compte les différences de niveaux scolaire des élèves, même s'il est aisé de percevoir qu'elle n'ignore pas que les « parcours scolaires » sont en grande partie déterminés par l'origine sociale des jeunes qui les suivent. Elle souhaiterait, en prônant les mélanges (mais sans l'énoncer ainsi, aussi nettement), contester les effets d'homogénéisation qui, partout, s'affirment[2]. Elle parait

---

d'héroïsme parental : « une mère pauvre dans un quartier difficile qui grappille le moindre sou et économise pour pouvoir envoyer son enfant dans une bonne école privée […] est héroïque », p. 18. Dès lors qu'on est pauvre, l'héroïsme reviendrait donc à utiliser ses maigres finances à bon escient : en choisissant, pour ses enfants, une école privée. Ce qui, d'une part, relativise toujours plus l'éloge initial des écoles publiques, même bonnes, et d'autre part, interroge sur le refus de prendre en compte toute forme, même modeste, de critique sociale – concernant le fait, par exemple, qu'un tel système éducatif parait, à tout le moins, particulièrement injuste et inégalitaire, et que, pour une mère pauvre et « héroïque » identifiée, combien ne le seront-pas (ne pourront pas l'être) ?

[1] Pour une étude (qui peut intéresser nos analyses) de la manière dont les enfants perçoivent et s'approprient le monde social, en fonction de leur genre, et de leur origine sociale et culturelle, on lira l'ouvrage des sociologues J. Pagis et W. Lignier, *L'Enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017.

[2] À ce propos, on consultera avec intérêt un rapport récent (avril 2019) de France Stratégie, institution rattachée au Premier ministre, et chargée d'évaluer les politiques publiques et d'anticiper les mutations à venir, intitulé « Écoles primaires : mieux adapter les moyens aux territoires ». (Consultable ici : https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-na-76-ecoles-primaires-avril-2019_0.pdf) Ce rapport préconise, indirectement, de réduire la mixité sociale qui existe encore parfois dans certains établissements scolaires, sous le prétexte d'ajuster plus finement l'attribution à certaines écoles des labels REP et REP+ (et les moyens financiers qui s'y attachent) aux caractéristiques sociales des familles des élèves qui les fréquentent. En effet, la logique, à la fois cohérente administrativement, et inquiétante politiquement, est la suivante : trop d'enfants de familles de classes moyennes ou favorisées bénéficient des avantages (budgétaires, puisqu'ici, même si les sommes sont modestes, il n'est question que d'argent) normalement dévolus aux écoliers issus de milieux sociaux « défavorisés », car ils vivent sur des territoires où règne (encore) une certaine mixité sociale, notamment dans les grandes villes, ou certaines de leurs banlieues. Par exemple, une école va être classée REP, parce qu'elle se situe sur un territoire « défavorisé », alors qu'elle accueille néanmoins les enfants de quelques familles moins pauvres, voire plus aisées, que la majorité de celles qui vivent dans le quartier en question. Pour France Stratégie, l'argent dont ces élèves bénéficient, par l'intermédiaire du label décerné à l'école qu'ils fréquentent, est donc indu – et, en ces temps d'austérité budgétaire, ceci n'est pas supportable. Dès lors, pour

songeuse, légèrement butée, et en même temps met au défi, sans trop insister, son interlocuteur de répondre.

Mais il se sent impuissant. Le professeur des écoles de son fils, qui enseigne depuis peu de temps, hausse les épaules, il ne sait pas trop quoi dire, il la comprend, elle exprime avec une telle clarté ce que lui-même n'oserait pas expliquer à ces parents qui, pourtant, mériteraient de savoir ce qu'il en est, afin de comprendre pleinement le sort qui leur est fait, qu'il en est ébranlé. Il rappelle tout de même que les équipes pédagogiques du collège public de secteur sont très compétentes, très engagées. Les effectifs des classes sont réduits, les projets nombreux, les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté très structurés. Mais la mère n'en doute pas ; pire même : elle le sait. Elle affirme qu'elle n'ignore pas que les enseignants ne seront pas meilleurs dans le privé, mais « ce n'est pas le problème ». Elle l'explique à nouveau : elle pense qu'*elle n'a pas le choix*, si elle veut que son fils puisse poursuivre ses études dans de bonnes conditions.

Le professeur des écoles souffle, il a beau travailler dans une école publique et croire au service public d'éducation, comme il le souligne par acquis de conscience, il n'a rien à opposer à la mère. Aucun argument – il sait qu'elle a raison. C'est-à-dire que le problème n'est pas que tout cela ne fonctionne pas bien, mais, au contraire, que cela fonctionne trop bien. Dit autrement, les flux de ces sujets en devenir que sont les élèves sont presque trop bien gérés, les populations trop bien constituées, gouvernées avec efficacité par une série de techniques profilées par les normes, structurées par leur rationalité : ici, il s'agit des procédures d'affectation et des mesures de carte scolaire, et de la tendance à la privatisation des systèmes éducatifs. Ce qu'exprime cette mère de famille est ainsi ce non-choix organisé par la gouvernance des dispositifs contemporains. Ou plutôt, cet enchainement de choix contraints, dirigés, toujours présenté comme relevant de la responsabilité de chacun[1].

Presque dix ans plus tard, à quelques centaines de mètres de la première école, dans un établissement où la mixité sociale et culturelle des familles est une réalité, le même professeur des écoles, lesté d'un peu plus d'expérience, reçoit des parents d'élèves pour leur remettre les

---

mieux « ajuster », selon la terminologie technocratique en vigueur, les labels des écoles aux caractéristiques sociales de leurs élèves, il faut donc veiller, par des mesures de carte scolaire, à homogénéiser les catégories sociales d'origine des élèves inscrits dans telle ou telle école. Conséquence : de nombreuses écoles vont perdre leur « labellisation », et, sous le prétexte (économiciste) de mieux allouer les ressources financières, on ne fait qu'entériner, et renforcer, l'existence de « ghettos scolaires », et empêcher, de manière irrémédiable, que des enfants d'origines sociales et culturelles diverses vivent des expériences communes.

[1] Qu'on pourrait représenter schématiquement sous la forme de cet enchainement logique d'énoncés : je souhaite que mon fils/ma fille ait une bonne situation matérielle lorsqu'il/elle sera adulte ; je dois donc être capable de lui offrir une « bonne » éducation ; pour cela, je dois effectuer le « non-choix » d'un établissement d'éducation privé.

livrets scolaires de leurs enfants – dans la plupart des cas, mais pas toujours, ce sont les mères qui se déplacent, comme si l'éducation, l'école, étaient avant tout une affaire de femmes[1].

Cette fois, ses élèves sont plus jeunes, ils ne sont pas en CM2 mais en CE2, ils ont entre huit et neuf ans, le collège est un horizon, certes, mais encore lointain. Pourtant, la question du collège, et, derrière elle, le plus souvent encore informulée, celle de l'orientation, du parcours scolaire puis professionnel des élèves, taraude leurs parents. On parle d'avenir ; mais c'est bien de cela, plus précisément, dont il est question quand on parle d'École, désormais : d'un métier, et donc d'une employabilité à construire et à entretenir. De plus en plus, à mesure que les années passent, cette question du collège et de la suite parait angoisser et mobiliser les parents. Elle semble déterminante, et de plus en plus tôt dans la scolarité de leurs enfants, est-on contraint de constater. Comme s'il était clair qu'il était impossible de se relever d'un parcours scolaire mal entamé. Comme s'il était clair, également, que, plus que le contenu même de l'enseignement délivré, c'était le contexte dans lequel celui-ci était transmis, qui revêtait de l'importance : un établissement, une équipe pédagogique, certes, des projets, sûrement, mais d'autres élèves, surtout[2]. En tout cas, c'est bien ce qui continue de percer dans les préoccupations des parents de cette nouvelle école.

Les mères de famille, que rencontrent l'enseignant, affirment de plus en plus clairement et de plus en plus souvent, comme si cela n'allait pas de soi, qu'elles veulent offrir à leurs enfants *une « bonne » éducation*, et que, pour cette raison-là, elles se posent des questions. Lesquelles ? Elles s'interrogent, certes, mais certaines déclarent qu'elles savent déjà : *elles n'ont pas le choix*. Plus *personne n'a le choix*. Elles désirent le meilleur pour leur enfant, et, de ce fait, déclarent-elles, *elles n'ont pas le choix*. D'autres, tout de même, questionnent encore l'enseignant : et le collège de secteur, que vaut-il ? On dit qu'il a mauvaise réputation – et c'est vrai, pour les parents de cette école, il a « mauvaise réputation[3] ».

---

[1] D'ailleurs, le professeur des écoles est ici le seul homme d'une équipe composée par ailleurs d'une quinzaine d'enseignantes.

[2] Les parents « désirent surtout une école où leurs enfants retrouveront d'autres enfants qui seront proches des leurs, voire mieux que les leurs, en tout cas qui seront pour leur progéniture une "bonne fréquentation" », C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, p. 124.

[3] Quelques années auparavant, pourtant, dans le premier établissement, plus défavorisé, lorsque, par le jeu des options, l'enseignant réussissait à envoyer des enfants de la première école dans ce collège-ci, qui n'était pas leur collège de secteur, et qu'aujourd'hui, dans ce nouveau contexte, il sait dévalorisé, il avait presque le sentiment de les sauver, de leur permettre d'échapper à une forme de destin scolaire trop vite tracé, comme si cet établissement représentait la promesse pour ces jeunes d'étudier dans de meilleures conditions que dans le collège où ils auraient dû être normalement affectés ; les réputations sont relatives, et elles sont indexées en partie sur les standards en vigueur dans différents contextes. Celui de la seconde école est, on le comprend, différent de celui de la première, et ce qui paraissait attirant dans le premier environnement est perçu comme repoussant dans le second.

L'une de ces mères explique ainsi à l'enseignant que l'an prochain, sa fille, petite-fille d'un ancien homme de pouvoir de premier plan, va devoir changer d'école. La famille déménage-t-elle ? Non. Et, ajoute précipitamment la mère, il n'y a pas de problème avec cette école, au contraire, elle est formidable, tout le monde est formidable, mais la seule inquiétude concerne le collège.

Le collège ? Oui. Car elle connait sa fille, elle sait de quoi sa fille a besoin. Et elle s'inquiète. Elle risquerait d'être perdue. Elle risquerait de mal vivre…certaines choses. Et puis, « les abords du collège de secteur, quand on passe devant…vous avez vu ? » Le professeur des écoles hoche la tête, il s'efforce de ne pas porter de jugement, il l'écoute. Elle précise qu'elle sait pourtant que les enseignants de ce collège sont très bien, ils ont de nombreux projets, « les profs sont toujours très bien », mais le problème ce sont les autres enfants, l'environnement, les fréquentations. Sa fille a besoin de calme pour travailler, pour apprendre.

L'enseignant ne sait pas comment répondre. Il hausse les épaules. Il est habitué. Il ressent seulement, comme toujours dans ces cas-là, une profonde tristesse – il pense que c'est ainsi, à cause de décisions microscopiques, ordinaires, toujours motivées mais en réalité largement contraintes, même si cela passe la plupart du temps inaperçu, que les liens sociaux se délitent, que les solidarités s'effritent, que les gens finissent par s'affronter, les inégalités par se creuser irrémédiablement, et les différences par devenir des sources de conflits insolubles. Il le sait, mais considère qu'il ne peut rien asséner d'aussi tranché à une mère qui, simplement, s'interroge au sujet de la scolarité de sa fille. Ce n'est pas le lieu, pas le moment, décide-t-il.

Elle poursuit. Sa fille va donc quitter l'école à la rentrée, car le collège privé qui lui a été conseillé, et qui appartient à un groupe scolaire qui comprend également une école primaire et un lycée, a été très clair : si elle veut être certaine de pouvoir permettre à sa fille d'intégrer le collège à l'entrée en 6ème, il faut que, le plus tôt possible, celle-ci soit inscrite dans le groupe scolaire en question – et donc, préalablement, dans l'une des classes de l'école primaire. Les élèves de l'école élémentaire rattachée à ce collège sont, en effet, « et c'est bien normal », prioritaires pour poursuivre leur scolarité dans celui-ci, et, s'il reste des places disponibles dans les petites classes, celles-ci se raréfient à l'entrée en 6ème. Bref, les places sont chères, prévient-on apparemment dans les écoles privées, et de plus en plus. Et une scolarité poursuivie dans un bon établissement détermine tellement de choses…La mère est donc désolée. Elle sourit à l'enseignant, comme si elle allait raconter une bonne blague : c'est une école catholique et elle n'est pas catholique, c'est vrai, mais tant pis ; cela la fait rire. Elle s'excuse encore. Le professeur des écoles rappelle qu'il est favorable à l'enseignement public. La mère se redresse,

comme prise en faute. Elle aussi, elle aussi, bien sûr. Mais *elle n'a pas le choix*. Elle ne sait pas vraiment quoi ajouter, lui non plus, et la conversation en reste là.

La même année, une autre mère, cadre supérieure, énergique, souriante : son fils obtient d'excellents résultats scolaires, lui apprend l'enseignant lorsqu'il la reçoit ; elle affirme en retour qu'elle est contente de l'école, contente de l'enseignant lui-même car son fils est ravi d'être dans sa classe[1], mais, avant de partir, elle souhaiterait seulement savoir ce qu'il en est du collège. Le collège de secteur est-il un bon collège ? Elle s'inquiète – elle tempère : c'est bien tôt, c'est vrai, dans plus de deux ans pour son fils, mais tout de même, elle s'informe, elle voudrait savoir. Elle anticipe. Elle souhaite offrir à son fils une « bonne » éducation.

L'enseignant sourit. Il est mélancolique. Il explique à la mère qu'avant, il aimait enseigner en classe de CM2, mais qu'il a préféré changer de niveau, car il ne sait plus quoi répondre aux parents qui l'interrogent au sujet de l'orientation de leurs enfants. Il ne sait plus, non plus, comment faire face à l'angoisse de plus en plus évidente de ces mêmes parents. Il déroule son discours habituel : il connait bien le collège de secteur, il connait l'engagement des enseignants, il sait aussi qu'il accueille presque exclusivement des élèves issus de familles de milieux populaires, et d'immigrations diverses et plus ou moins lointaines – mais ce n'est pas tout à fait ce qu'il explique à la mère, blanche, aisée, ce n'est pas tout à fait le genre de propos qu'il est simple de tenir, même si, sans doute, tout le monde sait à peu près ce qu'il en est.

Il sent la mère attentive, consciente, réceptive. Il voudrait lui faire comprendre que la décision qu'elle prendra est importante, décisive non seulement pour elle-même ou pour son enfant, mais également pour la marche du monde dans son ensemble – c'est un peu grandiloquent, mais il sait bien que, dans certains endroits, inscrire son enfant dans un collège public est devenu en partie un acte politique. D'ailleurs elle hésite, il le voit bien, il la sent capable d'entendre ce genre de discours. Il semblerait qu'elle se dise encore qu'*elle a le choix*. Il n'est pas certain que dans deux ans elle finisse par opter pour un établissement privé. Il lui explique alors, comme il le fait toujours, qu'il est favorable à l'enseignement public, et que, s'il est bien obligé de reconnaitre que le collège de secteur reçoit peu – pas ? – d'élèves qui ressemblent à son fils, cela ne signifie pas qu'il n'y sera pas bien. Il sait que certains parents – il voudrait préciser : « blancs, cadres supérieurs ou appartenant à des professions intellectuelles, bref, comme vous, madame » – font le choix du collège de secteur pour leurs enfants, et s'il ne

[1] C'est ainsi, désormais, que les parents d'élèves bien intentionnés remercient les enseignants de leur progéniture : en leur expliquant à quel point leurs enfants sont contents d'être dans leur classe – ce qui, dans le contexte des dispositifs contemporains, s'apparente à l'expression d'une forme de « satisfaction client ».

peut pas certifier que son fils y rencontrera des camarades qui ont les mêmes préoccupations que lui – encore une fois, il voudrait être plus clair : qui ont les mêmes expériences de vie que lui – cela vaut peut-être la peine d'essayer.

La mère l'écoute. Elle s'interroge, elle ajoute qu'elle comprend, qu'elle aussi est favorable à l'enseignement public, évidemment, et que, pour cette raison, elle souhaiterait réellement inscrire son fils dans un collège public. Mais bon. Elle va réfléchir. L'enseignant lui conseille de s'entretenir avec les parents d'élèves scolarisés dans le collège de secteur, pour se faire une idée plus précise. Elle reconnait que c'est une bonne idée. Qu'elle va y penser, mais qu'elle a peur, finalement, dans deux ans, de *ne pas avoir le choix*.

4. « Micro-politiques » d'un non-choix

Ces trois mères tiennent des discours différents, leurs enfants sont différents, même s'ils ont tous trois de bons niveaux scolaires, elles-mêmes ne sont pas semblables et occupent des positions diverses dans l'espace social – deux sont aisées, et, parmi elles, l'une des deux seulement travaille ; la troisième travaille également, mais appartient à une classe moyenne plus modeste ; par ailleurs, deux sont blanches et l'une est noire, l'une se déclare athée, et on sait qu'une autre est musulmane. Malgré les caractéristiques qui les distinguent, elles s'apprêtent, ou réfléchissent, à effectuer un choix identique, celui d'inscrire leur enfant dans un établissement scolaire privé sous contrat. Elles affirment souhaiter offrir à celui-ci une bonne éducation, et cela passe, selon elles, par le fait d'intégrer un collège privé. L'apparente contradiction de leur conduite repose sur le fait que, si elles se déclarent favorables au service public d'enseignement, elles projettent pourtant de le quitter, et, ce faisant, indirectement, de l'affaiblir – en le privant de certains de ces élèves dont la présence, comme chaque enseignant le sait, profite à tous les autres, et notamment à ceux qui éprouvent des difficultés à apprendre, que ce soit grâce à leur savoir ou à leur attitude. Ainsi, en pratique, et très concrètement, la fuite des meilleurs élèves vers les établissements privés dégrade mécaniquement les conditions d'apprentissage dans les écoles publiques.

Par ailleurs, et c'est aussi en cela que les paroles de ces femmes nous paraissent particulièrement intéressantes pour notre étude, elles se déclarent contraintes d'agir ainsi. Contraintes ? Elles affirment en tout cas qu'elles n'ont pas le choix. À les écouter, à prendre en compte le contenu de leurs propos, que révèle l'absence de choix qu'elles identifient ?

Afin de le savoir, on peut tirer trois remarques des discours qu'elles tiennent : la première, à propos de la question *du choix* qu'elles soulèvent ; la seconde, au sujet des conséquences pratiques, et notamment en ce qui concerne les subjectivations, *des mécanismes de gestion*, de sélection et de tri des élèves qu'elles mettent au jour ; la troisième, qui a trait à *l'efficacité* de ces mêmes mécanismes.

D'abord, donc, on pourra rétorquer à ces mères qu'il est formellement faux d'affirmer qu'elles n'ont pas *le choix*. En effet, chacune pourrait tout à fait laisser son enfant occuper la place qui l'attend dans le collège public de secteur, dans lequel elle ou il devrait être affecté(e). Dès lors, ce qu'il faut comprendre est plutôt qu'elles n'ont pas le choix, *dans la mesure où elles veulent offrir à leur enfant une « bonne » éducation*. Or, les équipes pédagogiques ne paraissant pas être remises en cause dans ce cadre-là, il faut donc pouvoir trouver ailleurs ce qui empêcherait ces enfants, dans ces collèges, de recevoir une « bonne » éducation. Il s'agirait d'éviter, plutôt que des enseignants, un contexte général spécifique (un environnement dégradé ? un milieu hostile ?), et, en particulier, la fréquentation d'enfants identifiés comme problématiques, sans que cela ne soit jamais explicité, ni caractérisé – ces jeunes auraient-ils des comportements trop violents, des niveaux scolaires trop faibles[1] ? Il faudra donc séparer d'eux ses propres enfants, les distinguer. Voilà comment s'opère, ici, une forme de tri. Et voilà comment la responsabilité de cette mécanique de gestion des flux est confiée en partie aux parents eux-mêmes – elle leur est d'ailleurs présentée comme une forme de liberté qu'ils pourraient faire valoir. Une liberté, certes, associée à une injonction déguisée à la responsabilisation, mais une liberté sans choix, qui semble les laisser largement insatisfaits[2], et qu'on identifiera comme l'une des conséquences du fonctionnement particulièrement efficace des normes de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme.

Deuxième remarque : quelles sont donc *les conséquences pratiques* de ce sentiment de n'avoir pas le choix ? Non seulement, il contribue à affaiblir les établissements publics, en les privant d'une partie de leurs « bons » élèves, on l'a vu, et donc à renforcer l'idée selon laquelle l'éducation reçue, et les enseignements délivrés, sont de meilleure qualité dans les collèges

[1] Il n'est pas anodin que celle qui tient le discours le plus clair à ce propos – même si cette clarté reste toute relative – soit la mère de famille noire, c'est-à-dire celle qui pourrait le moins facilement se voir accusée d'être raciste, la peur d'être considérée comme telle, ou de se représenter soi-même sous ce visage-là, étant sans doute ce qui rend les paroles des autres femmes plus nébuleuses, voire fuyantes.

[2] À propos de l'injonction au tri domestique des ordures, à partir duquel G. Chamayou fait émerger la figure d'un « *homo ethicus*, sujet "responsable" chargé à son échelle de combattre par sa micro-vertu des macro-vices systémiques », le philosophe montre comment « la responsabilisation est aussi le nom de ce report de la contradiction dans la vie psychique des individus, celui d'une nouvelle figure de la conscience malheureuse associée à une forme de *gouvernement par le dilemme* », G. Chamayou, *La Société ingouvernable*, *op.cit.*, p. 200. À ce titre, il se pourrait que ce soit à l'une des formes prises par ce *gouvernement par le dilemme* que nos mères de famille aient à s'affronter.

privés[1], mais les socialisations et les subjectivations qui résultent de ces effets de tri et de classement, de séparation et de regroupement, s'en trouvent aussi modifiées. Dès lors, que ce soit à l'intérieur des établissements publics, comme des établissements privés, une forme d'homogénéité sociale, voire culturelle ou raciale, s'instaure. De là, naitra nécessairement une société morcelée, éclatée, mais également des expériences éducatives et socialisantes distinctes, qui informent fortement les processus de subjectivation : on s'imagine ainsi plus facilement occuper des fonctions professionnelles valorisantes, des postes importants et bien rémunérés, mener à bien des projets d'envergure, lorsqu'on est élève dans un établissement du centre d'une grande ville, que lorsqu'on suit sa scolarité dans un collège ou un lycée de banlieue ou d'une commune rurale, par exemple[2]. Dès lors, on retrouvera plus aisément nos sujets performants, compétents, épanouis, prêts à investir en eux-mêmes et à prendre des risques, au sortir de ces établissements de centre-ville ; et sans doute, symétriquement, les élèves qui n'auront à offrir, sur le marché du travail, que leur flexibilité et leur capacité d'adaptation illimitées aux marchés, auront-ils plus souvent suivi leur scolarité dans des établissements situés dans certaines des périphéries de ces mêmes villes.

Troisième remarque : le choix, présenté comme une absence de choix, est à comprendre comme *une réussite totale* pour les modes de gouvernement des dispositifs du néolibéralisme, une technologie de pouvoir extrêmement efficace. Ce que les paroles de ces mères de famille nous révèlent, c'est qu'elles sont incitées, par un ensemble de procédures, à effectuer certains choix, ici, celui d'un établissement privé, plutôt que d'y être formellement obligées. Elles ne se sentent pas libres, mais contraintes, d'arbitrer en ce sens, et contraintes dans la mesure où elles se sentent responsables de l'éducation de leurs enfants – où elles sont amenées à se sentir responsables *sous cette forme-ci*, celle de l'inscription dans un établissement privé, de l'éducation de leurs enfants. Ce qui est à l'œuvre ici, on le constate, ce sont bien des techniques

[1] De fait, les systèmes d'enseignement public et privé sont placés en situation de concurrence. Celle-ci, propre à l'organisation sociale associée à la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, est indispensable au fonctionnement des dispositifs d'éducation contemporains. Sur ce point, on peut lire G. Combaz, « Concurrence entre établissements et choix de l'école : les personnels de direction mis à l'épreuve ? », *Éducation et sociétés*, vol. 31, n°1, 2013, pp. 157-170 ; J.-M. Plassard et N. Tran Thi Thanh, « Liberté de choix des élèves et concurrence des établissements : un *survey* de l'analyse du pilotage des systèmes éducatifs par les quasi-marchés », *Revue d'économie industrielle*, 126, 2009, pp. 99-130 ; ou encore P. Merle, « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé », *Revue française de sociologie*, vol. 52, n°1, 2011, pp. 133-169.

[2] La sociologie traite très régulièrement de ces questions. On peut citer, parmi de nombreux autres titres : S. Broccolichi, C. Ben-Ayed, C. Mathey-Pierre, D. Trancart, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves », *Éducation et formations*, vol. 74, 2007, pp. 31-48 ; M. Crahay et C. Monseur, « Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale », *Revue française de pédagogie*, n°164, 2008, pp. 55-65.

de gouvernement, redoutables parce qu'invisibilisées, déjà relevées par ailleurs : une manière de modeler les conduites en touchant à l'environnement, en agissant sur l'offre de choix disponible, rendant presque inéluctables certains d'entre eux ; un appel à la responsabilisation qui agit comme une incitation supplémentaire à adopter certains comportements plutôt que d'autres ; l'invocation perpétuelle d'une liberté sans contenu qui finit par se retourner en son contraire, sans que plus personne ne le remarque.

Le philosophe G. Chamayou, commentant le texte d'un « néolibéral britannique[1] » assez obscur, Madsen Pirie[2], définit le cadre d'intervention posé par une « micro-politique[3] ». G. Chamayou expose cette micro-politique comme « une technologie politique », ayant pour but « la privatisation » de tous les secteurs d'activité, qui cherche à réorienter « les choix individuels » en n'utilisant ni les discours, ni la contrainte par la force, « mais une ingénierie sociale qui reconfigure des situations de choix par des mécanismes d'incitations économiques ». Cette micro-politique s'appuie sur une « ruse » essentielle : « faire en sorte que des micro-choix individuels travaillent involontairement à faire advenir au détail un ordre social que la plupart des gens n'auraient sans doute pas choisi s'il leur avait été présenté en gros[4]. » On ne saurait mieux caractériser, sans doute, l'entrelacs complexe de décisions individuelles, contraires aux valeurs revendiquées des sujets qui les prennent, et d'incitations nombreuses, discrètes jusqu'à l'effacement, tant elles appartiennent profondément au « régime de nécessité » tramé par les normes contemporaines, qui conduisent ces mêmes sujets à opérer leurs choix, et contribuent à définir, à produire et à diffuser ces normes.

Plusieurs décennies après la rédaction de l'ouvrage oublié de M. Pirie, force est de constater, à entendre ce que nous disent ces mères de famille, que les visions qu'il y développe se sont en partie réalisées : toutes favorables au service public d'enseignement, elles déclarent pourtant n'avoir « pas le choix », estimant, en partie à juste titre, au moins de leur point de vue, qu'elles sont contraintes d'inscrire leurs enfants dans des établissements privés de plus en plus précocement[5].

---

[1] G. Chamayou, *La Société ingouvernable*, *op. cit.*, p. 249.
[2] Il est le chef de file du « groupe de Saint Andrews », ainsi nommé à cause de l'université écossaise dans laquelle ses membres ont étudié, qui soutenait les politiques menées par M. Thatcher au Royaume-Uni.
[3] M. Pirie, *Micropolitics*, Aldershot, Wildwood House, 1988, p. 279, cité in G. Chamayou, *La Société ingouvernable*, *op. cit.*
[4] *Ibid*, p. 249.
[5] Ainsi, « dans un univers organisé selon un principe de compétition, chercher à obtenir les meilleures conditions de scolarisation apparait comme une contrainte dans un "jeu stratégique". Le "libre choix" est en réalité une *obligation de jouer*, quand bien même on réprouverait les règles du jeu et que l'on aurait les plus grandes craintes quant à ses conséquences sociales et politiques », C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, p. 120.

C’est ainsi qu’on trie et qu’on distingue aujourd’hui les enfants. C’est ainsi que s’organisent les sociétés contemporaines – en faisant peser sur les individus le poids de décisions qu’ils n’ont en réalité pas le choix de prendre. On ne leur impose rien, on les gouverne en les décrétant à la fois libres de leurs décisions et responsables de celles-ci, mais devant les assumer dans un contexte saturé par des normes qui elles-mêmes imposent certaines options comme des évidences.

Les joueurs jouent, doivent jouer, mais, on le sait, ne sont pas censés établir les règles qui gouvernent ce terrain de jeu que constituent les dispositifs contemporains. Ils s’y plient, se déterminent en fonction d’elles. Si on exige d’eux qu’ils jouent, c’est dans la mesure où il y a peut-être une chance qu’ils puissent gagner, ou, à défaut, que leur participation au jeu lui permet de se poursuivre. Dans celui-ci, on s’affronte, on entre en concurrence. Mais on espère s’opposer, le plus souvent, à des joueurs qui nous ressemblent, de niveau équivalent. Tous les joueurs ne se valent pas : les plus talentueux, les plus créatifs, les plus innovants, ceux qui possèdent le plus haut potentiel et qui acceptent le plus évidemment de prendre des risques, doivent être mis en avant. Les autres, moins bien dotés, moins audacieux, ayant moins travaillé, ou encore ne sachant pas saisir leur chance, observent, et attendent leur tour. Lorsqu’on aura besoin d’eux, bien sûr, ils devront se tenir prêts. Ils sauront s’adapter, ils sont entraînés pour ça. Mais inutile qu’ils se projettent dans des parties ou des combats où leurs adversaires leur seront trop supérieurs. Chacun doit se tenir à sa place, les oppositions trop inégales n’ont pas de sens, ou peu d’intérêt : elles sont dé-raisonnables, dévalorisées, voire dévalorisantes. Dès lors, il s’agit de classer, de sélectionner. L’École et les familles s’y emploient.

Pour parvenir efficacement à éduquer (et donc subjectiver) les individus de manière différenciée, et par là inégalitaire, il faut donc parvenir à hiérarchiser et à distinguer à la fois les établissements scolaires, et les élèves qu’on y admet. Pour cela, privatiser les systèmes scolaires constitue sans doute l’un des moyens les plus sûrs – sans doute pas le seul, on le verra. Privatiser a, de plus, le mérite d’ouvrir le domaine de l’éducation aux mécanismes du marché, d’une part, mais également de l’économiser en un second sens, dans la mesure où les normes qui vont y primer et l’organiser désormais sont celles, économicistes, des dispositifs du néolibéralisme[1]. Pour autant, privatiser directement et totalement le système d’enseignement dans son ensemble pourrait s’avérer contre-productif, idéologiquement dangereux, et déclencher une opposition politique trop forte. Alors, comment s’y prendre ?

[1] Voir par exemple, à ce sujet, C. Laval, *L’École n’est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l’assaut de l’enseignement public*, Paris, La Découverte, 2003.

Ce que G. Chamayou, à la suite de Pirie, appelle « micro-politique », et dont il étudie les modes de fonctionnement, peut ici être utile à notre analyse. Cette notion permet en effet de repérer la mécanique dont usent les dispositifs contemporains pour agir, se déployant sous la forme d'une série d'opérations concrètes, normatives, façonnées par une rationalité commune, qui en assure la cohérence : ils s'imposent et triomphent *en pratique*, à défaut de remporter la bataille idéologique. Ce sont bien, en effet, si on en croit la parole de ces mères de famille, des défenseures du service public d'éducation qui vont finir par inscrire leurs enfants dans des établissements privés. Si la contradiction idéologique ou éthique est criante, elle se résout dans les faits – et c'est bien *en pratique* également, et notamment, mais pas seulement, en affaiblissant budgétairement le service public d'éducation, qu'on crée les conditions nécessaires à cette absence de choix dont se plaignent les mères d'élèves, et qui les poussent à contredire en acte ce qu'elles déclarent en paroles.

Les mécanismes par lesquels s'exécutent les « micro-politiques » sont les suivants, et ils permettent d'éclairer les modalités successives par lesquelles s'est instauré, en deux ou trois décennies, le « régime de nécessité » qui est aujourd'hui le nôtre : Pirie préconise de laisser d'abord « l'offre publique intacte, tout en développant une alternative à ses côtés dans le secteur privé ». On propose alors aux gens, dans un premier temps, « un choix alternatif efficace[1] ». Encore une fois, se dit-on, commençons par modifier les règles et le terrain de jeu, puis les joueurs et le jeu lui-même finiront mécaniquement, presque *naturellement*, par changer de forme. Comme le remarque G. Chamayou, ce sont « les individus eux-mêmes, par leur microchoix de consommateurs, qui deviennent les moteurs du changement[2] ». Ces mêmes individus sont donc incités à effectuer des choix dans un environnement dans lequel c'est bien l'offre de choix elle-même qui a été profilée, travaillée, orientée par les normes. Ainsi, en optant pour un collège ou une école privée, de nombreux parents estiment qu'ils effectuent un choix par défaut : la conversion à l'école privée n'est pas idéologique, mais pratique – ce qui la rend d'autant plus assumable, et légitimée par leur expérience concrète, « réelle ».

G. Chamayou écrit :

> La micropolitique néolibérale pense à long terme et sait prendre son temps. Même si elle a par moments besoin d'opérer des percées rapides afin d'emporter des positions-clés, la campagne d'ensemble n'est pas et ne peut pas être un Blitzkrieg. Le calcul stratégique opère ici à l'échelle de plusieurs générations. De fait, nous y

[1] M. Pirie, *Micropolitics*, *op. cit.*, p. 206, cité in G. Chamayou, *La Société ingouvernable*, *op. cit.*, p. 249.
[2] *Ibid.*, p. 254.

sommes encore. Plusieurs décennies après que les principes ont été thématisés, leur actualité est encore frappante. C'est le signe que le processus n'est pas achevé[1].

Non seulement, ce dernier se poursuit encore, donc, mais il se présente également sous d'autres formes. Car privatiser les dispositifs éducatifs ne revient pas seulement à réaménager les systèmes scolaires en s'inspirant des mécanismes du marché et de leurs logiques. En effet, on privatise (littéralement) l'éducation en la réduisant à un processus de « domestication », de repli sur la sphère la plus privée, la plus intime qui soit : la famille, recluse en son foyer.

B. Le choix de l'école à la maison. Privatisation de l'éducation, dans et par la famille

1. Une famille…

Trois images défilent : une fillette brune enlace un arbre ; une autre, de dos, les cheveux détachés, illuminés par une lumière claire, semble contempler l'orée d'un bois ; les branches d'un cerisier en fleurs s'élancent vers un ciel ensoleillé[2]. Ève Herrmann, « auteur, blogueuse et photographe et maman de deux petites filles instruites librement[3] », passionnée par « la pédagogie Montessori et les apprentissages autonomes », également conceptrice d'ouvrages et

[1] *Ibid.*, p. 259.

[2] Voir http://www.eveherrmann.com/blog/2016/4/2/-lducation-doit-briser-les-schmas-tablis-. Consulté le 23/02/2019. Précisons d'emblée que, si nous allons, dans les pages qui suivent, proposer une lecture critique des différents écrits d'È. Herrmann, c'est en gardant à l'esprit que la prise de parole de celle-ci est déterminée socialement, et devrait être également envisagée d'un point de vue genré. On ne doit donc pas oublier que, lorsqu'È. Herrmann s'exprime, et décrit et justifie ses pratiques éducatives, c'est, certes, un.e sujet du néolibéralisme qui le fait, mais un.e sujet *femme*, et, en tant que *femme*, elle doit se présenter en tout point comme une « bonne mère ». Être une « bonne mère » est une injonction sociale majeure, et cela excède largement la période contemporaine. Pour autant, cette prescription influence bien, aujourd'hui, les discours et les pratiques d'È. Herrmann, comme de toute *femme*. Toutefois, notre lecture ne portera pas ici sur ce fait social en particulier, mais sur la manière dont être mère, ou être parent, devient un motif de valorisation de soi dans le cadre des dispositifs contemporains. Être une « bonne mère » est donc un mode de valorisation de soi à la disposition des femmes, raison pour laquelle, sans doute, les textes que nous analyserons dans les pages qui vont suivre sont le plus souvent produits par des femmes, qui, très souvent, légitiment leur propos sur l'éducation par le fait qu'elles sont mères. Pour une analyse des déterminations sociales qui incitent les femmes à être de « bonnes mères », on peut lire notamment C. Cardi, « La "mauvaise mère" : figure féminine du danger », *Mouvements*, vol. 49, n°1, 2007, pp. 27-37, ou A.-S. Vozari, « "Si maman va bien, bébé va bien." La gestion des risques psychiques autour de la naissance », *Recherches familiales*, vol. 12, 2015, pp. 153-163.

[3] Pour cette citation et les citations des lignes et paragraphes suivants, voir http://www.eveherrmann.com/-propos/. Consulté le 23/02/2019.

de matériel Montessori pour un grand éditeur[1], d'albums qui mettent en scène ses deux filles chez le même éditeur, et cheffe d'une « petite entreprise familiale » qui réalise du « matériel créatif » pour accompagner les enfants dans leurs apprentissages, décrit, sur son blog, le cheminement de toute sa famille « dans le monde de l'éducation lente et respectueuse » – et en profite pour proposer à la vente les produits de son entreprise. « Liberté » d'instruire ses enfants au domicile par ses propres moyens, valorisation d'apprentissages « autonomes », développement de la « créativité », le tout présenté par une entrepreneuse : on reconnait ici certains des principes, notamment éducatifs, les mieux identifiés des normes contemporaines – entrepreneurialisation, « liberté », « autonomie », « créativité »[2]. La liberté, pour la blogueuse, s'apparente, comme dans nombre de discours structurés par la rationalité du néolibéralisme, à la mise en place de mécanismes de privatisation : une privatisation familiale et domestique, dans laquelle la famille elle-même prendrait la forme d'une micro-entreprise, tandis que le domicile deviendrait son espace de production, à la fois matériel, affectif et cognitif.

La page de présentation du blog nous prévient : « Nous sommes des parents instruisant leurs enfants en famille, nous allons contre-courant. Parfois on nous qualifie de bizarres ou d'asociaux... C'est vrai, nous sommes différents et nous aimons cela. » Mais, visiblement, cela n'est pas décourageant, et inciterait même plutôt à poursuivre : « Nous en sommes fiers car nous sommes persuadés que cette manière d'apprendre ne désavantage pas nos enfants, bien au contraire ! Le chemin que nous empruntons n'est pas balisé, mais c'est celui qui est juste pour nous. » Certes, « quand les enfants sont libres d'être eux-mêmes, […] cela les rend parfois différents de la norme ». Mais, « apprendre peut être une si belle expérience quand cela arrive naturellement », que la blogueuse « appelle cela vivre pleinement, tout simplement ! » La privatisation des processus éducatifs représenterait donc une forme d'anormalité, un écart marqué par rapport à une série de normes, associées ici à un phénomène tout à fait repéré : l'enseignement, tel qu'il est délivré le plus souvent, c'est-à-dire dans une classe, dans une école, de manière collective, par d'autres adultes que les parents eux-mêmes. Pourtant cette différence, cette « bizarrerie » parait à la blogueuse plutôt positive, dans la mesure où elle « ne désavantage

[1] On peut se rendre sur le site commercial suivant, pour prendre connaissance des nombreuses références d'ouvrages réalisés par È. Herrmann : https://www.fnac.com/Eve-Herrmann/ia2121597. Consulté le 23/02/2019.
[2] Identifiés, certes, mais jamais définis. Si on se sert ici de guillemets (alors qu'on ne le fera pas systématiquement dans la suite de notre développement, de peur de l'alourdir), c'est pour signaler que l'usage de chacun des trois derniers termes de l'énumération est problématique : en effet, ils ne sont ni explicités, ni même commentés, bien qu'on y ait massivement recours dans les textes et les discours symptomatiques de la rationalité gouvernementale contemporaine, comme si, dans les ritournelles néolibérales, l'obsédante répétition d'un concept, à la présence familière mais au contenu flou, conférait à un énoncé, par sa seule présence, la valeur d'un argument irréfutable – ce flou entretenu autour des concepts permettant aussi d'en détourner le sens.

pas » les enfants. En d'autres termes, elle ne les empêche pas de rester compétitifs, si on pense leurs parcours scolaires à l'aune des normes concurrentielles qui les gouvernent désormais.

Cette famille entrepreneurialisée, libérée des contraintes d'une éducation pratiquée hors de son seul cercle, s'imagine donc « a-normale », littéralement échappant aux normes. Notre hypothèse est, néanmoins, que ses pratiques, et les principes qui les légitiment, appartiennent au contraire totalement aux régimes normatifs d'éducation tels qu'ils triomphent aujourd'hui. En effet, une « bonne » éducation prend de plus en souvent la forme d'une éducation *privatisée*, c'est-à-dire délivrée et reçue dans des établissements d'enseignement privé, ou bien directement au domicile, dans les familles[1]. Dans tous les cas, on trie, on distingue, d'une part, et, de l'autre, on réaffirme inlassablement l'emprise des parents sur les mécanismes d'éducation, soit parce qu'ils sont les clients de véritables entreprises éducatives[2], soit parce qu'ils prennent eux-mêmes la forme d'une entreprise dont l'enseignement est l'objet. Dans le second cas, la famille-entreprise garantit presque, à son domicile, l'ensemble des activités relatives à l'éducation, à l'instruction ou aux apprentissages de leurs enfants, n'en « sous-traitant » que la plus petite part possible[3]. Ainsi, en tant que la famille de cette blogueuse s'entrepreneurialise, et que les parents privatisent, de ce fait, l'éducation de leurs enfants, sa trajectoire, contrairement à ce que déclare È. Herrmann, semble éminemment « normale », en tout cas fondée et légitimée par les normes les plus identifiables des dispositifs contemporains.

[1] Si tous les parents n'éduquent pas directement leurs enfants à la maison, la perte de confiance dans l'institution scolaire, la remise en cause permanente non seulement des enseignements reçus, mais également de la qualité des pratiques enseignantes, voire des enseignants eux-mêmes, ou (encore plus fréquentes) des modalités de la vie en collectivité (critiques des menus scolaires, dénonciations par des parents des « violences » d'autres enfants que les leurs, etc.), est un phénomène perçu par tous les adultes qui travaillent auprès d'enfants, dans des structures éducatives collectives. On verra d'ailleurs que ces dernières ne peuvent maintenir une forme de légitimité qu'en tant qu'elles se présentent comme adaptant leurs pratiques aux besoins de chaque enfant, suivant en cela une logique d'individualisation, et que leur fonction traditionnelle de mise en circulation de savoirs partagés et d'expériences communes revêt de moins en moins de valeur auprès de certains parents. Si la privatisation de l'éducation, par les familles et dans les foyers, n'est pas toujours effective, donc, elle constitue bien un mécanisme tout à fait identifiable de l'ingénierie normative générale des dispositifs, et en cela influence l'ensemble de leur organisation et des pratiques qui se définissent en leur sein.

[2] Écoles, collèges, ou lycées privés, entreprises de soutien ou de coaching scolaire, etc. C. Laval, reprenant le titre d'un ouvrage de R. Ballion, parle de « consommateurs d'école ». Voir C. Laval, *L'École n'est pas une entreprise*, *op. cit.* Et R. Ballion, *Les Consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock, 1982.

[3] Par exemple à une association sportive, une école de musique ou de langues.

2. …normale[1] *?*

Au-dessus des quelques lignes d'introduction de la page du blog[2], une autre image, de nouveau irradiée de lumière, illustre cette forme d'éducation domestique. La famille, rassemblée autour d'une table, se met en scène au milieu d'une séance d'activités qu'on devine intense : les deux fillettes sont penchées au-dessus de leurs travaux, absorbées par ceux-ci, sous le regard bienveillant de celui qu'on imagine être leur père, debout derrière elles, élégamment vêtu, en tenue sombre, tandis qu'au premier plan on remarque un pot de crayons et une théière pleine, et, qu'à droite, leur mère, autrice du blog, tout aussi concentrée que ses filles, écrit quelques lignes, ou esquisse un croquis, un foulard coloré artistiquement noué autour du cou.

Si nous avons choisi de nous intéresser ici au blog, et, plus loin, au livre de « témoignage » de son autrice[3], c'est donc dans la mesure où, au contraire de ce qu'elle affirme et semble croire, nous pensons que les préceptes éducatifs qu'elle défend, le modèle d'anthropologie enfantine dont elle se réclame, et les pratiques qu'elle promeut, non seulement ne sont pas atypiques ou « anormales », mais, au contraire, expriment précisément les normes éducatives les mieux structurées des dispositifs contemporains, et amplifient leur diffusion[4]. En

---

[1] La question de la normalité, et celle de savoir comment les normes sociales prennent en charge et façonnent les structures psychiques individuelles (jusqu'à un certain point), qui est au cœur de nos propres questionnements, est admirablement traitée par G. Le Blanc. À propos du « jugement de normalité », jugement qui « ne va pas de soi alors même qu'il est constamment utilisé », il écrit qu'il « n'a pas de valeur absolue. À l'instar de tous les jugements il est lié à un arbitraire de la situation qu'il ne peut entièrement juguler », G. Le Blanc, *Les Maladies de l'homme normal*, *op. cit.*, p. 15. Il ajoute que ce jugement, « littéralement, lie l'esprit aux normes sociales. Il assure un développement cognitif dans les limites des normes sociales. Il est, en ce sens, le modèle de tout jugement, puisqu'il dit ce qu'il est possible de dire à l'intérieur des normes sociales » (p. 19). Puis, montrant en cela comment les normes influencent et agissent sur le psychisme de l'individu *dès l'origine*, et les premiers moments de l'élaboration de ce dernier, sous la forme du sujet, en un « "Je" [qui] apparait comme flottant dans l'univers des normes sociales » (*ibid.*), le philosophe affirme que ces normes ne sont « efficaces que parce qu'elles acquièrent cette valeur mentale », et qu'elles « développent des contenus cognitifs qui sont intégrés à la structure psychique de chacun *dès la plus petite enfance* et qui sont donc quasiment indétectables tellement ils semblent inscrits dans une hypothétique nature humaine » (*ibid.*, nous soulignons). Ce « dès la plus petite enfance » intéresse notre propos, car il signale, en creux, la manière dont les normes « accueillent » un enfant immédiatement, et le prennent en charge *d'emblée*, ce qui rend d'autant plus décisif d'interroger les normes sociales qui se présentent sous la forme de normes éducatives. C'est bien ce *d'emblée*, qu'on retrouve également, selon d'autres modalités, sous la plume de J. Pagis et W. Lignier, lorsqu'ils écrivent, que s'intéresser, comme ils le font, « à la question de l'ordre social tel qu'il apparait aux yeux des enfants », implique de prendre en considération « qu'ils participent *d'emblée* à cet ordre », le créant en partie, le reconduisant le plus souvent. Voir *L'Enfance de l'ordre*, *op. cit.*, p. 13-14.

[2] Voir http://www.eveherrmann.com/-propos. Consulté le 26/03/2019.

[3] È. Herrmann, *Grandir librement. Témoignage pour une enfance naturelle et créative*, s. l., Solar, 2017.

[4] Il n'est ainsi pas rare que, tout en propageant les normes éducatives contemporaines les plus repérables, certains auteurs se montrent très critiques à l'égard des dispositifs économisés du néolibéralisme, comme si les unes et les autres fonctionnaient indépendamment. Leurs critiques apparaissent alors non seulement inefficaces, mais dangereuses, dans la mesure où elles contestent des mécanismes logiques et pratiques qu'elles contribuent pourtant à renforcer. On verra que c'est le cas de Céline Alvarez (in *Les Lois naturelles de l'enfant*, Paris, Les Arènes, 2016) ou, dans le même ordre d'idées, de la psychologue A. Gopnik. Cette dernière, dans son *Anti-Manuel d'éducation*, *op. cit.*, qu'elle présente comme une critique d'un modèle de la parentalité conçue comme un véritable métier, et ayant pour but de façonner un type d'adultes particulier, se contente en réalité de substituer un nouveau modèle normatif à celui qu'elle prétend combattre, fondé en particulier sur une conception anthropologique de

cela, l'analyse de ses écrits nous permettra d'explorer ces normes, et d'identifier plus précisément les mécanismes éducatifs de fabrique des sujets contemporains, et des savoirs et discours par lesquels ils façonnent leur intelligibilité, et sur lesquels ils fondent leur légitimité[1].

Sur la page d'accueil du blog, elle résume en quelques mots son projet : « Ce journal raconte mon cheminement et mes questionnements sur la voie d'une éducation lente, créative et humaniste. Nous avons fait le choix de l'instruction libre pour vivre en harmonie avec nos idées[2]. » Mais quelles sont ces idées, dont la blogueuse redoute qu'elles les contraignent, elle et sa famille, à vivre « à contre-courant » ? Que nous apprennent, immédiatement et en première analyse, ses réflexions, sur la nature et le fonctionnement des normes ?

Premièrement, elles expriment un *désaveu de l'institution scolaire*. Il faut la fuir ou l'éviter, dans la mesure où l'École se montre incapable de s'adapter aux caractéristiques individuelles de chaque enfant. En cela, elle menace de brider la créativité et les talents des jeunes dont elle a la charge, et, pire, de gâcher le potentiel qu'ils représentent[3]. Ainsi, même si

---

l'enfance tout à fait identifiable, et qu'elle partage, entre autres, avec È. Herrmann ou C. Alvarez : la vision d'un enfant bon par nature, dont le seul désir serait de comprendre le monde, et d'apprendre *naturellement*, selon des modalités qu'il aurait lui-même choisies, et suivant ses besoins *naturels*, dans la mesure où on lui laisserait, en quelque sorte, le champ libre – modèle qui fait en réalité de l'*adaptation*, tout autant que le premier, le concept essentiel de toute éducation. En effet, si, dans le premier modèle, il s'agit d'adapter les enfants au monde social qui les entourent, dans le second, il s'agit cette fois d'adapter le monde social aux particularités – nécessairement et totalement innées, *naturelles*, selon A. Gopnik, car inscrites dans les gènes – de chaque enfant. Si on comprend comment le premier modèle fonctionne, et si on est tout à fait d'accord, avec ses contempteurs, pour en établir la critique, on voit toujours assez mal comment le second modèle pourrait concrètement être mis en pratique – c'est-à-dire au-delà de la proclamation de quelques principes et valeurs – alors qu'il est aujourd'hui largement dominant.

[1] Voir J. Pagis et W. Lignier, *L'Enfance de l'ordre*, *op. cit.* En effet, grâce aux outils de la sociologie, les deux auteurs s'intéressent, comme nous, à la manière dont s'articulent les structures sociales et les subjectivités enfantines, à travers l'élaboration par les enfants de leur sens pratique, de leur cartographie sociale, de leurs représentations de soi et des autres, des moyens d'action dont ils disposent et des intérêts qu'ils ont à agir. On peut lire ici les premières lignes du texte, auxquelles nous souscrivons entièrement : « L'enfance n'est pas l'expérience libre d'un monde à part, mais l'appropriation réglée du monde existant. Chacun d'entre nous, dès ses plus jeunes années, a été d'emblée pris dans un univers achevé bien avant lui, pré-structuré, pré-orienté, un monde qu'il fallait apprendre à maitriser, pour agir au quotidien » (p. 6).

[2] Voir http://www.eveherrmann.com. Trois termes se repèrent, ici aussi, comme les symptômes de l'inscription des « idées » dont se réclame la bloggeuse dans le strict cadre défini par les normes éducatives du néolibéralisme : ceux de *créativité* et de *liberté*, d'abord, qui renvoient directement à deux de ces opérateurs d'homologie dont nous avons plusieurs fois signalé l'importance ; celui d'*humanisme*, ensuite, qui se réfère, sans que ce lien ne soit explicité, à un courant de la psychologie, sur lequel nous reviendrons – cf. partie IV, chap. premier, C : « La psychologie humaniste » – initié par Carl Rogers au milieu du XXème siècle. Celui-ci se définissait en effet comme un psychologue *humaniste*, et il a fondé une branche de la psychologie très clairement identifiée, appelée « Approche Centrée sur la personne ». L'une des spécificités de C. Rogers est de s'être beaucoup intéressé aux conséquences de ses thèses sur la pédagogie. Il a notamment écrit un ouvrage au titre éloquent : C. Rogers, *Liberté pour apprendre*, trad. D. Le Bon, Paris, Dunod, 1972. On ne sera pas surpris, par ailleurs, d'apprendre que le mieux-être défini et programmé par les thérapies rogériennes doit prendre la forme d'une *libération*, qu'il se fonde sur le développement de *la créativité individuelle* de la personne, et que liberté et créativité ont également une grande place, selon Rogers, dans les mécanismes d'apprentissage. L'examen plus approfondi des théories et pratiques thérapeutiques et pédagogiques rogériennes sera l'occasion de montrer comment, au sein des dispositifs contemporains, s'articulent souvent savoirs, pouvoirs et pratiques économiques, pédagogiques et psychologiques.

[3] Là encore, renvoyons à W. Lignier, *La Petite Noblesse de l'intelligence*, *op. cit.*, ouvrage dans lequel le sociologue montre comment l'appropriation du diagnostic de précocité par certains parents, issus de milieux plutôt aisés socialement, passe nécessairement par une dévaluation de l'institution scolaire dans son ensemble,

l'on ne désertera pas totalement les institutions d'éducation collective, il faudra de plus en plus influencer les modalités d'éducation, d'enseignement, et l'organisation même de ces institutions, instaurant, entre celles-ci et les parents, un rapport qui s'apparente à une relation entre une entreprise et ses clients – clients dont la particularité est de n'être pas eux-mêmes directement les consommateurs, mais, en quelque sorte, d'être les représentants de ces derniers, à savoir leurs enfants. Ainsi, la légitimité des parents-clients à agir sur les systèmes collectifs d'éducation repose sur des expériences, qui, en grande partie, ne sont pas les leurs[1].

D'autre part, la réponse à cette incapacité de l'École, système d'enseignement collectif, à optimiser le potentiel individuel de chaque enfant, consiste, pour les familles, *soit à prendre en charge elles-mêmes, et complètement, l'éducation de leurs enfants, soit, à défaut, à intervenir de plus en plus explicitement afin d'influencer les modalités de fonctionnement des institutions collectives d'éducation*. On fera donc, par exemple, le choix de « l'école à la maison[2] », en s'érigeant soi-même en instance d'éducation infaillible, et presque universelle, ne supportant pas, ou mal, que d'autres adultes interviennent dans l'éducation de ses enfants, et gardant, dans tous les cas, en permanence un œil sur l'enseignement délivré. Ainsi, et à plus d'un titre, le fait d'être parent se décline sous la forme d'un ensemble de compétences, voire s'identifie à un véritable métier – dans la famille de notre blogueuse, on sera à la fois *professeur*, parce qu'il faut enseigner à ses enfants, *artisan et commerçant*, puisqu'on fabrique de petits objets, cahiers ou stylos, qu'on vend en ligne, *auteur*, car on produit albums et ouvrages (le tout

---

soupçonnée de ne pas faire assez pour leurs enfants, et notamment de ne pas prendre en compte leurs particularités individuelles. On retrouve, sous une autre forme, une dévaluation identique dans l'ouvrage d'A. Gopnik, *Anti-manuel d'éducation*, *op. cit.* Mais également dans une série d'autres textes, sur lesquels nous reviendrons, et dont nous ne citerons ici que deux des plus emblématiques : celui de C. Alvarez, déjà cité, et celui d'Idriss Aberkane (I. Aberkane, *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*, Paris, Robert Laffont, 2016), que nous évoquerons plus bas. Dans tous les cas, une raison unique justifie cette dévaluation : l'incapacité de l'institution scolaire à s'adapter précisément aux caractéristiques singulières de chaque enfant, et, ce faisant, l'entrave qu'elle constituerait à l'expression et au plein développement des multiples potentialités et talents de chacun d'entre eux.

[1] Ce qui pose une question importante, mais rarement formulée, et à laquelle nous n'aurons pas le temps de répondre ici : que savent, exactement, du fonctionnement d'une classe ou d'une école, des parents d'élèves qui ne la fréquentent pas, ou très rarement ? Si, évidemment, ils se fient à ce que leur disent leurs enfants, dans quelle mesure ne sont-ils pas largement influencés par les ritournelles éducatives contemporaines, éditoriales ou médiatiques, majoritairement critiques d'un fonctionnement, là aussi, en partie fantasmé ?

[2] Voir http://www.eveherrmann.com : « Tout d'abord, grande nouveauté cette année avec l'inscription des filles dans une école hors les murs. Il s'agit de *Clonlara school*, une école américaine de type Sudbury, qui propose un suivi à distance. Donc l'idée n'est pas du tout un cours par correspondance ou autre chose de ce type dans lequel nous aurions pu nous sentir coincées. Donc que nous apporte cette inscription, puisque dans ce type d'école, les enfants sont libres de suivre leurs intérêts (ce que nous faisions déjà avant) ? En effet, de ce point de vue-là ça ne changera pas beaucoup notre façon de fonctionner. Cependant nous bénéficions d'un suivi et d'une validation des acquis. Avec notre conseillère, nous allons voir comment valoriser ce que font les filles et de quelle manière faire entrer cela dans les attendus de fin de cycle de l'éducation nationale. Cela permet également aux filles de faire le point sur leur travail, ce qu'elles ont appris, les efforts qu'elles ont fourni [*sic*] et d'avoir un regard extérieur – et ça c'est un point important. » Consulté le 25/02/2019.

en s'appuyant sur les pratiques des fillettes, et en s'inspirant de leurs existences, poussant la logique de privatisation jusqu'à une forme de commercialisation des expériences enfantines, qui, semble-t-il, n'apparait pas problématique). Être parents, en ce sens, s'identifie à un processus de mise au jour et d'entretien d'un ensemble de compétences, qu'on peut valoriser sous la forme d'une source directe de revenus, et qui intervient, pour une part, dans la définition de sa propre employabilité. Par ailleurs, l'expérience parentale devient, comme toute expérience sociale, une problématique qu'on devra affronter à l'aide d'une série de mesures techniques, normées, codifiées, programmées par des experts dont on cherche, par imitation, à acquérir l'expertise[1]. On remarque ainsi, dans les propos de l'autrice du blog, la tendance à la professionnalisation du devenir-parents des sujets contemporains, qu'on désigne sous le terme de *parentalité*[2]. Le fait d'être parents s'y dévoile comme une expérience recodée par les normes contemporaines, à la fois source de valorisation de soi et de ses revenus. C'est bien grâce, et à travers, son statut et son existence de mère que la blogueuse gagne en partie sa vie, en légitimant ses productions sur une expertise et des compétences parentales, à la fois en tant qu'autrice, puisque son blog, ses albums, son livre, témoignent de son expérience de mère, et en tant qu'entrepreneuse[3] – les pratiques et les goûts de ses enfants sont ainsi un argument de vente, puisque les cahiers proposés à l'achat sur le site sont d'abord conçus pour ses fillettes, et que le fait qu'ils soient adaptés à celles-ci, et les enthousiasment, permet de valoriser ces produits[4]. De même, la confection, par les fillettes, de bougies pour Noël, est l'occasion de glisser un lien hypertexte renvoyant au matériel nécessaire à l'activité, et qui le propose directement à la vente[5].

Il s'agit donc, troisièmement, d'un phénomène plus général d'*économisation*, qui touche non seulement l'expérience parentale, mais englobe également l'enfance elle-même, comme un âge de la vie qu'il serait, en tant que tel, possible de valoriser, afin d'en extraire des richesses. En cela, le projet éducatif défini par la blogueuse poursuit des buts identiques à ceux des dispositifs contemporains d'éducation : produire un sujet sachant s'adapter, responsable,

---

[1] Pour acquérir cette expertise, on se tournera le plus souvent vers le vaste marché éditorial que constituent les ouvrages de conseils ou de coaching en parentalité, eux-mêmes influencés par les principes du management, les pratiques du développement personnel ou de la « psychologie positive », ou les concepts des neurosciences.
[2] Cf. *infra*, partie III, chap. trois : « Construire les expériences parentales contemporaines ».
[3] De nouveau, les mêmes procédures sont à l'œuvre dans le texte d'A. Gopnik, « la grand-mère experte en crêpes à la myrtille », qui prend appui sur son expérience de mère et de grand-mère pour, assez paradoxalement, critiquer le concept de parentalité – critique qu'elle oublie toutefois d'adresser à son propre texte.
[4] Voir http://www.cahiers-h.com/journal. Consulté le 25/02/2019.
[5] Voir http://www.eveherrmann.com/blog/2015/2/15/une-bonne-odeur-de-cire. Dans le même ordre d'idées, c'est dans la mesure où les filles aiment se déguiser pour Noël, ou peindre des aquarelles, qu'on pourra proposer un lien qui conduit à un site de commerce de foulards ou de peintures. Voir http://www.eveherrmann.com/blog/2017/11/16/pour-un-nol-cratif. Consulté le 25/02/2019.

autonome, créatif, motivé, capable de coopérer, et de mener à bien une série de projets[1] ; en un mot, éminemment employable. Dans les existences enfantines, comme dans celles des adultes, un ensemble de phénomènes immatériels, d'ordre affectif, cognitif, subjectif, permet de produire des revenus, sans pour autant, dans le cas des enfants, transgresser formellement les lois qui interdisent leur travail[2]. Si les enfants n'ont pas d'emploi, à proprement parler, ils produisent[3], et, ce faisant, se produisent.

Les textes et les images du blog d'È. Herrmann, comme les paroles des mères de famille parisiennes, permettent de mettre au jour certaines des modalités par lesquelles agissent les normes sociales éducatives : si on lit dans les premiers *le choix* assumé de l'école à la maison, et qu'on entend dans les autres *le non-choix* d'un établissement scolaire privé, les deux options appartiennent en réalité à une même ingénierie normative, qui pousse à la privatisation des processus éducatifs[4]. Ces différentes procédures de privatisation poursuivent le même but :

---

[1] On peut lire également le texte suivant : http://www.eveherrmann.com/blog/2018/9/26/notre-nouvelle-anne-dinstruction-libre-1. (Consulté le 25/03/2019). Texte dans lequel l'autrice décrit une motivation parfois défaillante chez les enfants, une agressivité entre elles, somme toute assez banale, mais que le type d'éducation qu'elles reçoivent avait pour mission de gommer ou d'atténuer, et que supporte difficilement l'anthropologie enfantine qui légitime les préceptes éducatifs d'È. Herrmann. Ce qui est intéressant est la réaction de leur mère : plutôt que d'en conclure qu'une éducation exclusivement domestique peut avoir quelques défauts, ou au contraire que celle-ci est incapable, comme toute éducation, de gommer entièrement une forme d'agressivité, de violence, ou de conflictualité propre à tous les âges de l'existence, elle affirme qu'il faut persévérer dans cette voie, afin de permettre à ses filles de retrouver l'enthousiasme qu'elles paraissent avoir perdu – ce qui rappelle, dans une certaine mesure, les discours de responsables gouvernementaux face aux contestations que leurs politiques font naitre. Il ne s'agit en effet jamais, pour eux, de modifier leurs choix ou leurs orientations, même lorsqu'on constate leur échec, mais de les amplifier – et d'en faire la « pédagogie ».

[2] À propos des règles de droit qui régulent la question du droit des enfants, voir V. Dhellemmes, « Le travail des enfants. Entretien avec Virginie Dhellemmes », *Transversalités*, vol. 120, n°4, 2011, pp. 101-110.

[3] On repère cette tendance à la mise sur le marché des capacités productives des enfants dans une infinité de domaines, le plus souvent invisibilisées comme telles, car prenant la forme d'affects, « talents » ou « passions » que les enfants auraient eux-mêmes à cœur de développer ou de suivre : qu'on pense ainsi aux concours de beauté ou de chants pour enfants, aux enfants comédiens ou « youtubeurs » (vidéastes, mineurs dans ce cas, qui, en publiant des vidéos sur différents réseaux sociaux, ou des sites d'hébergement de vidéos, comme Youtube, accèdent à des revenus, générés par la publicité, et la notoriété ainsi acquise), ou, plus simplement, à l'utilisation des expériences enfantines par le marketing, dans l'édition ou l'habillement, par exemple. À propos des problèmes soulevés par la participation d'enfants à des blogs ou des vidéos ayant des visées plus ou moins ouvertement commerciales, on lira A. Orsini, « Youtube fait face à une fronde publicitaire sur les vidéos exploitant des enfants », *Numerama*, 17 novembre 2017, consultable ici : https://www.numerama.com/tech/309119-youtube-fait-face-a-une-fronde-publicitaire-sur-les-videos-exploitant-des-enfants.html. Consulté le 26/08/19.

[4] Il est sans doute nécessaire de rappeler ici que, bien sûr, il n'est pas question d'affirmer qu'avant 1980, les familles n'avaient pas leur mot à dire sur la scolarité de leurs enfants. Le droit de regard des familles sur l'éducation de leurs enfants, quand bien même celle-ci se déroulerait en grande partie hors des murs de leur maison, est un phénomène traditionnel. En revanche, ce que nous cherchons à mettre au jour, et qui s'exemplifie dans les mécanismes de « domestication » éducative, c'est-à-dire de prise en charge totale de l'éducation des enfants par la famille elle-même, c'est une tendance, symptomatique des normes de la gouvernance, qui consiste à promettre aux individus autonomie et liberté, et à confier, pour cela, à des structures réduites (ici la famille) et privées (si possible) ce qui était auparavant largement pris en charge par des organisations sociales plus larges. Précisons, enfin, que cette tendance à la privatisation ne protège pas du tout les individus se mettant ainsi à l'écart (bien au contraire et contrairement à ce qu'ils croient souvent), de l'influence des normes sociales, qui n'ont pas besoin, pour se diffuser et agir efficacement, de vastes institutions sociales collectives comme l'École.

devant l'inefficacité des structures traditionnelles d'éducation, collectives et/ou étatisées, qui prétendent accueillir à la fois *n'importe qui* et *tout le monde* inconditionnellement, on cherche à améliorer, en les privatisant, ces mêmes processus éducatifs[1].

Mais la privatisation ne représente pas l'objectif premier des dispositifs contemporains concernant les questions éducatives : là encore, leur priorité est l'économisation, c'est-à-dire la production et la diffusion de normes économicistes, influençant non seulement l'organisation des systèmes scolaires, mais également les rapports entre parents et enfants, entre parents et école, entre enfants et école, et ainsi les modes de subjectivation. Cette tendance à l'économisation des pratiques éducatives est la conséquence de logiques normatives plus larges, qui ont trait à la manière dont les dispositifs néolibéraux se réorganisent et se structurent à partir de la fin des années 1970. En cela, les normes éducatives s'intègrent à ceux-ci, et épousent leurs logiques pratiques et discursives et leurs modes de fonctionnement, tout en les renforçant. Dès lors, si privatiser vise bien à optimiser l'efficacité des mécanismes d'éducation, c'est dans la mesure où cela permet d'influencer, selon des modalités renouvelées, la fabrique des sujets. Ce que nous appelons *normes éducatives* concerne donc en priorité les processus de subjectivation – articulés, bien sûr, aux techniques de gouvernement, ainsi qu'aux principes d'économisation.

Nous rendrons compte de ces normes *en tant qu'elles cherchent à produire, d'emblée, un sujet inédit, adapté aux dispositifs contemporains*[2]. Notre travail va donc désormais consister à analyser les développements contemporains de cette vieille idée néolibérale d'une éducation conçue comme production d'un sujet ajusté à son environnement, environnement lui-même artificiellement élaboré.

---

[1] Privatiser, dans les dispositifs contemporains, est en effet nécessairement synonyme d'améliorer.

[2] B. Stiegler, on l'a dit, a ainsi montré comment, dès l'origine intellectuelle des dispositifs du néolibéralisme, l'importance stratégique de l'éducation, et, à partir de celle-ci, de la production d'un homme économique nouveau, avait été perçue, notamment par W. Lippmann lui-même : « Derrière le thème nouveau d'une réforme proprement libérale de la société, l'enjeu est plus profondément de *réformer l'espèce humaine* afin de la réadapter aux besoins de l'économie de marché mondialisée », B. Stiegler, *Il faut s'adapter*, *op. cit.*, p. 189. Elle écrit également que Lippmann propose « une politique publique de grande ampleur, ouvrant sur un champ immense de réformes à venir ». Ces réformes visent « à transformer une espèce humaine inadaptée en un ensemble d'individus flexibles et de plus en plus adaptables à l'accélération des changements » (pp. 189-190). Ainsi, « tandis que le libéralisme classique pensait l'éducation à partir de l'émancipation, le nouveau libéralisme de Lippmann la met autoritairement au service de la flexibilité, annonçant par bien des traits ce que le jargon des politiques éducatives contemporaines nommera "l'employabilité" » (p. 233). Pour Lippmann, ce n'est qu'au prix d'une réforme des systèmes d'éducation qu'il sera possible de produire ce sujet nouveau, apte à habiter les dispositifs contemporains. B. Stiegler montre qu'il s'agit, pour les individus tels que les envisage Lippmann, non seulement de rattraper leur retard sur les réaménagements en cours de l'environnement social et économique, mais de réussir à l'avenir à se mouvoir dans un monde essentiellement instable et changeant.

C. Produire une analyse des normes éducatives

Nous analyserons donc des normes : poursuivant ce but, nous serons amené à conduire plusieurs opérations conjointes. D'un point de vue général, il nous faudra identifier ce que nous nommons « normes éducatives contemporaines », les qualifier, et, en cela (et dans la mesure où nous nous intéresserons à leur fonctionnement tel qu'il se repère à partir des années 1980), nous demander si elles sont des normes éducatives *proprement néolibérales*[1]. Nous définirons donc leurs natures, repèrerons leurs contenus, discursifs et pratiques, désignerons les objectifs stratégiques qu'on leur assigne, qui président à leur genèse, et orientent à la fois leur production et leur exécution[2]. Les normes agissent et se matérialisent comme des opérations de mise en conformité des sujets avec les dispositifs : à la fois de leurs comportements ou habitudes, des énoncés qu'ils formulent, des pensées ou des imaginaires qu'ils forgent, mais également des modes de relations par lesquels ils se rapportent les uns aux autres. D'un autre côté, elles façonnent les institutions qui prennent en charge les individus, encadrent et régulent leurs échanges. Elles contribuent ainsi à homogénéiser les éléments hétérogènes que trament les dispositifs, et, selon une perspective qui nous intéresse particulièrement, à mettre en relation individus et offres de subjectivité, singularités psychiques et somatiques et flux de subjectivations – entités individuelles et subjectives d'une part, et institutions et processus sociaux (et politiques), de l'autre. Ainsi, les dispositifs contemporains sont structurés et réglés par une rationalité commune, et parviennent, de ce fait, à établir un maillage gouvernemental serré, et des modalités de subjectivations qui s'imposent avec intensité aux individus qu'elles ciblent. Cette rationalité s'exprime et s'applique sous une multitude de formes, parmi lesquelles celle, fondamentale, du régime éducatif qui se met en place à partir des années 1980, édictant et reproduisant des principes singuliers, qui contribuent à réorganiser les systèmes scolaires tout autant qu'à remodeler les expériences parentales (et enfantines).

[1] Ainsi, on verra que l'importance prêtée à certaines qualités par les ritournelles éducatives (autonomie, coopération, créativité, etc.), ne prend sens que dans le contexte des dispositifs contemporains. Si on insiste aujourd'hui autant sur la créativité ou la capacité d'innovation des enfants, c'est en tant que ces « compétences » sont identifiées comme étant indispensables aux sujets-projets économisés. Cela ne signifie pas, pour autant, que les questions posées par ces normes ne soient pas légitimes ou intéressantes. Seulement, la manière de les envisager et les réponses qu'on peut leur apporter sont contraintes par le cadre normatif imposé par les dispositifs.

[2] On devra identifier, en même temps, ces normes, leur rationalité et leurs modalités diverses de production – ce qui les produit, ce qu'elles produisent (subjectivités comme opérations de pouvoir) et comment elles se produisent.

Dans la suite de cette partie, nous analyserons ces normes en nous intéressant à *ce(ux) qui éduque(ent)* : l'École, et les parents[1]. Distinguer des normes éducatives conduit en effet à étudier les liens d'interdépendance qui relient *des institutions* et *des vivants*. L'identification de ces deux ensembles, de leurs articulations nécessaires, des influences réciproques qu'ils exercent l'un sur l'autre, participe du processus analytique lui-même : découper et décomposer en divers éléments, puis découpler ceux-ci, avant leur recomposition partielle en un objet légèrement modifié, la visée de l'analyse étant de rendre visible le fonctionnement du phénomène considéré (ici, celui des normes éducatives). Parmi ces institutions et ces vivants, nous en sélectionnerons certains, que nous identifierons comme des *instances*[2] d'observation. Elles nous permettront de repérer à la fois ce à partir de quoi on observe (et donc les existences enfantines, les expériences parentales, le fonctionnement pratique des classes et les gestes des enseignants, les mécaniques administratives qui commandent aux systèmes scolaires, les productions textuelles des organisations internationales qui évaluent ces derniers, et leur imposent des régulations particulières), et ce qu'on observe (à savoir les rapports des enfants ou des parents à eux-mêmes, les interactions entre enfants et parents, entre enfants et École, entre parents et École, entre organisations internationales et systèmes éducatifs nationaux, entre psychologies contemporaines et normes managériales, entre observations pédagogiques et considérations technocratiques, entre développement personnel et réussite scolaire, etc.). Ainsi, notre étude des normes d'éducation se réfèrera successivement à chacune de ces *instances*. Pour autant, même lorsqu'on observera leur fonctionnement à partir de telle ou telle instance en particulier, il faudra toujours envisager celui-ci dans la perspective d'une ingénierie globale, celle des dispositifs d'éducation, codés par une rationalité unifiante. On comptera quatre instances. Deux ont la forme d'*institutions* : *les organisations internationales*, et notamment

[1] Dans la partie IV, ce sera au tour de *ceux qu'on éduque*, les enfants, suivant en cela, comme nous l'annoncions dans l'introduction de notre étude, une logique de resserrement du cadre d'analyse : du plus global, les institutions, au plus intime, les subjectivités enfantines.

[2] On choisit ce mot à dessein, car il est sans doute, dans sa polysémie même, capable de faire entendre la complexité du type d'analyse qu'on souhaite poursuivre ici. *Instance* renvoie ainsi à trois types de termes, et à autant de champs sémantiques. La notion désigne tout autant : une sollicitation pressante, d'abord, ou *ce qui est en cours d'exécution,* traduisant en cela la dynamique d'immanence propre aux normes, sans cesse en voie de réalisation, en recherche d'un terrain nouveau où s'exécuter, sous peine de ne plus exister ; *une autorité*, détenant un pouvoir de décision, ensuite ; et, enfin, *une partie du psychisme*, dans le langage freudien, et donc de la subjectivité, l'élément d'un ensemble dynamique, celui de la personnalité (l'important pour nous étant ici la référence au psychisme et à la subjectivité plus qu'à la psychanalyse en tant que telle). Immanence, pouvoir et subjectivité, on retrouve là trois notions qui permettent d'envisager le contexte sémantique qui entoure le concept de normes. Précisons que ces instances ne peuvent entièrement s'assimiler à des structures sociales : nous traiterons ainsi les parents comme des *vivants*, et non comme les représentants d'une *institution* familiale. Répétons-le : ce qui nous intéresse étant avant tout les subjectivations, il nous paraissait nécessaire d'envisager celle des parents, en tant qu'ils sont modifiés par leur expérience de parents, justement, et non pas en tant qu'ils incarnent une structure sociale (même si, de fait, ils l'incarnent également).

l'OCDE, et *les systèmes scolaires*, et particulièrement l'Éducation nationale, en France ; deux appartiennent à la catégorie *des vivants*[1] : les *parents*, et, bien sûr, les *enfants*.

1.Des institutions : organisations internationales et systèmes scolaires

Comment s'organisent, ou plutôt se réorganisent, les systèmes scolaires ? Cette question, d'ordre institutionnel, est liée à celle de la gouvernementalité, telle qu'elle se réforme en gouvernance, à partir des années 1980. Elle revient à se demander en quoi les processus de formation et les structures éducatives contemporaines, en général, et l'École française, en particulier, ont été réaménagés et reprofilés par les dispositifs du néolibéralisme, et, en cela, économisés – cette économisation contribuant non seulement à leur faire prendre un nouveau visage organisationnel, mais à requalifier leurs objectifs[2]. Notre examen des reconfigurations institutionnelles devra donc s'attacher à montrer comment les systèmes scolaires contemporains vont devoir se réformer, afin de s'ajuster aux normes produites, reproduites et délivrées par des organisations internationales telle que l'OCDE, qui acquièrent, à partir des années 1990 notamment, une position dominante dans l'élaboration conceptuelle et discursive de ces normes.

Nos sources seront, la plupart du temps, dans ces pages, des études, des enquêtes et des rapports de l'OCDE, du Conseil européen ou de l'Union Européenne, ou émanant du ministère de l'Éducation nationale. À partir de ceux-ci, nous examinerons comment les normes, technocratiques et administratives, textuelles et économicistes, produites par une organisation internationale sans légitimité démocratique, l'OCDE, s'imposent à un État, jusqu'à définir sa politique éducative, et, en cela, affectent les processus de subjectivation à l'œuvre dans celui-ci[3]. Soulignons enfin que plusieurs concepts nouveaux nous aideront ici à suivre le fil de nos questionnements : ceux d'employabilité et de compétences, ceux d'orientation et de flux, notamment.

---

[1] On choisit ici de parler des *vivants* et pas de sujets, au sens où Foucault parle du « vivant » lorsqu'il évoque la cible des biopouvoirs ou de la biopolitique.

[2] Rappelons que ce type d'analyses a été admirablement mené, dès 2003, par C. Laval, in *L'École n'est pas une entreprise*, *op. cit.*, puis repris en 2012, in C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*

[3] Nous considérons le cas de la France comme un exemple symptomatique des politiques éducatives menées dans l'ensemble du monde euro-atlantique. Lire par exemple K. Jones (dir.), *L'École en Europe. Politiques néolibérales et résistances collectives*, Paris, La Dispute, 2011.

2. Des vivants : parents (et enfants)

La seconde série de problèmes que nous traiterons concerne des vivants : les parents dans cette partie-ci, à travers la notion de parentalité, les enfants dans la suivante (la partie IV). Si nous verrons que l'âge particulier que constitue l'enfance n'échappe plus aux mécanismes de subjectivation généraux des dispositifs, et que les enfants sont d'emblée « gouvernés » par des principes et des logiques économisés, nous constaterons que ce phénomène est facilité par les reconfigurations des expériences parentales. On soupçonne donc dès à présent qu'un enfant est aujourd'hui formé ou éduqué non seulement en tant qu'*homo œconomicus* en devenir, mais en tant qu'*homo œconomicus* déjà là, au potentiel ou à la productivité exploitables dès à présent[1]. Pour comprendre en quoi cela est rendu possible sans susciter plus de questionnements, voire d'indignations, nous répondrons préalablement à ces questions : en quoi ses parents sont-ils eux aussi subjectivés et assujettis en tant que sujets économisés, singulièrement à travers leur expérience de parents, les pratiques que celle-ci appelle, les affects qu'elle met en jeu, et les représentations sur lesquelles elle se fonde[2] ? En quoi les normes qui président aux subjectivations des parents influencent-elles l'éducation de leurs enfants ?

L'expérience contemporaine connue sous le nom de *parentalité*, qu'on identifie comme l'expression économisée et professionnalisée d'un phénomène assez commun qui consiste à concevoir puis élever des enfants, favorise ainsi l'application et la reproduction de normes éducatives néolibérales. On devra, de ce fait, repérer en même temps la parentalité comme l'une des formes de la normalisation des sujets contemporains, un processus d'ajustement de leurs caractéristiques psychiques, physiques, cognitives, émotionnelles, et comme l'une des conditions de possibilité de l'instauration d'un régime éducatif nouveau.

---

[1] Citons une fois encore le cas des jeunes « vlogeurs » ou « youtubeurs », qui commercialisent, en mettant en scène leur voix, leurs discours, leur corps, la manière dont ils l'apprêtent, bref, leurs cognitions, leurs physiques ou leurs affects : c'est-à-dire ce qui fait d'eux des êtres vivants. « Le "commerce Youtube" entier est fondé sur une telle logique : il s'agit bien d'engranger d'énormes bénéfices publicitaires en exhibant et donc en commercialisant sa vie », E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.*, p. 153.

[2] Voici comment se formule cette expérience qui consiste, pour un adulte, à devenir parent, dans un ouvrage tiré d'une littérature savante en psychologie du développement : « La parentalité est vue comme l'une des sources principales d'expériences transformatives (TE) à l'âge adulte. […] L'idée centrale de ce concept est que certaines expériences peuvent causer, catalyser ou symboliser une transformation du *self*. […] D'autres études situent la transition vers la parentalité dans la perspective de remaniements identitaires », I. Roskam, S. Galdiolo, J.-C. Meunier et M. Stiévenart, *Psychologie de la parentalité, modèles théoriques et concepts fondamentaux*, Louvain-la-Neuve, De Bœck, 2015, pp. 117-119. Les auteurs ajoutent que « les raisons pour lesquelles un individu devient parent peuvent être biologiques, psychologiques et/ou sociales », et « que la transition vers la parentalité est conceptuellement considérée comme un évènement de vie majeur, source de développement à l'âge adulte » (p. 134). La psychologie du développement considère donc le fait de devenir parent comme un évènement susceptible de provoquer de tels bouleversements identitaires qu'un sujet nouveau, reconfiguré, pourrait naitre de cette expérience.

Nos sources, pour traiter ce point, seront principalement des ouvrages de psychologie ou des textes (para-)médicaux, issus d'une littérature parfois savante, mais le plus souvent profane, de conseils en parentalité ou de témoignages de parents – on verra d'ailleurs que les différents domaines se recoupent, et qu'il est souvent difficile de distinguer ce qui relève du conseil ou du coaching, ou de matières plus identifiables scientifiquement, comme la psychologie. Bien que de nature différente de celle des textes et rapports institutionnels, que nous analyserons dans les premiers moments de cette partie, ils diffusent pourtant des normes similaires, et poursuivent des objectifs communs.

Afin de définir la nature des dispositifs d'éducation et de leurs normes, il nous faudra donc nous demander comment s'articulent, comment se font écho et travaillent aux mêmes objectifs, des éléments disparates, issus de domaines d'activité distincts. Par exemple, quelles convergences existe-t-il entre certains rapports de l'OCDE et les recommandations d'ouvrages psychologisants de conseils en parentalité ? Ou encore : en quoi gérer des flux d'élèves revient tout autant à orienter les jeunes au sein des systèmes scolaires, selon des procédures renouvelées, qu'à diagnostiquer des enfants à « haut potentiel[1] » ? Quelles logiques communes sont à l'œuvre dans les programmes de l'École française, les travaux des neurosciences cognitives, ou le contenu d'un ouvrage à succès (vendu à plusieurs centaines de milliers d'exemplaires) hybride, naviguant entre le développement personnel, le témoignage et la vulgarisation pédagogique, comme *Les Lois naturelles de l'enfant*[2] ? Qu'ont de commun le langage de la science économique et celui des psychologies, les énoncés de la pédagogie et ceux du management ? Comment, enfin, identifier certaines continuités, entre les mécanismes de subjectivation qui ciblent spécifiquement les enfants (ou les jeunes), en tant qu'on les éduque, et donc qu'on les gouverne, au sein des écoles ou des familles, et les processus de subjectivation plus généraux, qui prennent en charge les individus de tout âge, et les produisent en sujets, de manière indéfinie, et, en cela, les gouvernent également ?

Pour répondre à ces questions (et donc, à celle, générale, du fonctionnement pratique des dispositifs et de leurs normes), nous nous intéresserons d'abord, dans cette partie, aux réaménagements des systèmes scolaires, à partir des années 1980 (chap. 2), puis, nous nous

[1] Nous reviendrons dans la partie IV (chap. trois : « Enfances néolibérales ») sur la définition controversée des caractéristiques de tels enfants, et sur l'objectif stratégique, en termes de différenciation sociale, que révèle l'intérêt démesuré dont ils font l'objet dans un certain type de littérature psychologique ou neuroscientifique, et d'ouvrages de conseils en parentalité – étant entendu que les enfants semblant présenter un « potentiel » moins élevé suscitent également moins d'enthousiasme éditorial et scientifique.
[2] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*

demanderons quel type de bouleversements la notion de parentalité nous permet d'identifier dans les existences contemporaines (chap. 3).

Chapitre deux – Adapter les systèmes éducatifs aux normes scolaires produites par les organisations internationales. Mécaniques de la normation

Dans ce chapitre, nous aborderons le problème suivant : l'éducation, façonnée dans et par les dispositifs contemporains, est avant tout assimilée à un processus d'élaboration et d'entretien par le sujet de sa propre employabilité – ce qui suppose un rapport tout à fait spécifique, et en partie inédit, au savoir. En cela, les systèmes scolaires, institutions normatives, doivent s'ouvrir et s'adapter aux mécanismes du marché (notamment du travail) du capitalisme contemporain, afin de mettre en conformité les sujets qu'ils prennent en charge avec ces derniers : on normera donc ces institutions scolaires, afin qu'elles normalisent les sujets (A). On analysera ces processus de normation et de normalisation en s'intéressant à certaines des principales instances institutionnelles de production et de propagation des normes éducatives dominantes, à leurs effets sur la fabrique des sujets, et aux modalités par lesquelles elles opèrent. Nous nous demanderons d'abord quelles sont les logiques stratégiques qui orientent et définissent l'action de ces normes, dans le cadre institutionnel ainsi posé (B), puis nous étudierons les mécanismes de la normation : la manière dont les grands organismes internationaux comme l'OCDE, relayés, au niveau des décisions politiques elles-mêmes, par l'Union Européenne, les gouvernements nationaux et leurs administrations – nous nous intéresserons avant tout au système scolaire français – imposent des dispositifs d'éducation singuliers (C). Les transformations qui affectent les systèmes scolaires depuis les années 1980 sont donc à concevoir dans le cadre d'un ensemble de changements simultanés, certes distincts, mais guidés par les mêmes logiques stratégiques, et qui concernent à la fois le monde économique, l'organisation sociale, les opérations de pouvoir d'une gouvernementalité réduite à la « gouvernance », et les processus de subjectivation. « Ces transformations ont un sens et une orientation : elles visent à produire de nouvelles subjectivités au travail[1]. » Or, ces sujets nouveaux, afin de prendre forme, devront être classés, hiérarchisés, différenciés, assignés, sélectionnés, orientés : en un mot, gérés comme des flux – flux de populations d'élèves, ainsi contrôlées et gouvernées, en même temps que de subjectivations, calibrées pour produire des sujets ajustés aux revendications des dispositifs actuels. Pour cela, les normes d'éducation se

[1] C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, p. 81.

déploient selon des modalités diverses : mécanismes d'orientation, interdiction du redoublement, distinction entre enseignement public et privé, individualisation pédagogique, etc. (D). Enfin, dans la mesure où l'enjeu principal des mutations de l'école contemporaine sera bien la fabrique d'un sujet conforme aux exigences des projets économiques globaux, et notamment à celles du marché du travail, et donc adaptable et flexible, performant et productif, positif et créatif, cette soumission des parcours scolaires aux injonctions économiques aura une influence sur les objectifs, les fonctionnements, et les contenus de l'École elle-même, et des enseignements qu'on y délivre[1]. Le rapport entre éducation et travail se modifie, dans le sens où les normes qui s'imposeront aux travailleurs dans l'entreprise, ou à travers le devenir-entreprise des sujets eux-mêmes, s'intègrent désormais au contenu de formations conçues de plus en plus tôt comme des processus de professionnalisation, et d'entretien de l'employabilité. C'est, on le verra, le concept de compétence, qui permet d'articuler aussi efficacement les mondes professionnel et scolaire, et de fonder en cela un nouveau régime éducatif, qui contribue à élaborer un type de rapport purement utilitariste entre le savoir et les sujets (E).

A. Normation, normalisation

Entamons à présent une étude analytique des normes éducatives en tant qu'on les repère comme normes scolaires. Quel est leur contenu ? Quels objectifs stratégiques poursuivent-elles ? Quels sont leurs mécanismes principaux de fonctionnement ?

Pour mener ce travail à bien, une remarque d'ordre méthodologique s'impose. En effet, analyser des normes nécessite de se confronter à une série de difficultés, qui tiennent à l'objet

[1] « C'est la fin des finalités scolaires orientées vers et par un humanisme classique inscrit dans une nécessité morale et politique ; l'école est devenue une offre d'éducation et de formation en réponse à une demande sociale dans un marché marqué par les valeurs d'efficacité, de performance, de mobilité, d'intérêt, d'individualisme », A. Pachod, « L'École en contexte néo-libéral : accord et/ou résistance ? », in M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les Valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme, op. cit.*, p. 32. Ou encore : « Le rôle des systèmes éducatifs se conçoit désormais dans le cadre d'une économie de la connaissance et d'une théorie du capital humain », p. 6. A. Pachod remarque enfin que les trois fonctions dévolues à l'École républicaine, former le travailleur, instruire le citoyen et éduquer l'homme, sont remplacées par une conception unique de l'éducation comme un bien privé à valeur économique. Dans le cadre ainsi défini, l'École devient un service qui s'adresse à des clients – à la fois les parents et leurs enfants – qui doit se positionner sur un marché scolaire. Chaque établissement cherche alors à faire valoir une image positive de lui-même, validée par un classement de ses performances. Elle est également une École-entreprise, dans laquelle l'enseignant est amené à gérer sa classe, et le chef d'établissement à gérer les bâtiments de l'établissement dont il a la charge, mais également ses personnels, ses élèves, et l'éducation et la formation délivrées.

même de cette opération. Nous ne reviendrons pas ici sur notre examen conceptuel des normes[1]. En revanche, il importe de rappeler certaines des observations que nous en tirions.

On sait donc qu'elles se repèrent comme puissance, et que leur dynamique est immanente[2]. On les identifie comme une série de mécanismes productifs, une machine constituant, et profilant, à même le processus qu'elles définissent, les cibles de leur intervention, qu'elles prennent la forme de subjectivités, d'idées, de discours, de pratiques ou de styles déterminés. En retour, ceux-ci les diffusent et les renforcent, tout en contribuant à produire leur matérialité. En même temps, les normes gouvernent, en les qualifiant, les sujets, leurs pensées, leurs gestes, leurs langages, et gouvernent par eux. Elles les légitiment, également, à la fois selon leur nature propre, et en tant que mode de gouvernement – c'est-à-dire que c'est en tant qu'une parole ou qu'une idée sont reçues comme normales, ou perçues comme normées, qu'elles sont reconnues. Enfin, elles les rendent, ces paroles et ces idées, ces gestes et ces pratiques, intelligibles, et, en cela, acceptables.

Dans l'analyse qui va suivre, nous nous efforcerons donc, autant que faire se peut, d'identifier et de distinguer l'ensemble des éléments constitutifs de ce que sont les normes éducatives, les opérations par lesquelles elles s'imposent, et la matérialité de ce qu'elles produisent. Toutefois, on ne peut détacher complètement ces éléments, nécessairement articulés, les uns des autres, ce qui rend l'entreprise ardue, et impossible à mener de manière exhaustive – cela demanderait en effet un tel travail de précision qu'il alourdirait sans doute démesurément notre développement. On tentera donc d'opérer différemment, en repérant les instances de production des normes, et celles, discursives, institutionnelles, subjectives, où l'on peut les identifier le plus aisément, à la fois en tant qu'elles fonctionnent, et en tant qu'elles créent. C'est à partir de l'observation de ces instances, qu'on tentera de les mettre au jour.

Ces instances, rappelons brièvement ce qu'elles seront : d'abord les organisations supra-étatiques, comme l'Union Européenne, et les institutions internationales, comme l'OCDE ; puis l'École française en tant que puissance administrative, se définissant à travers la production de règles juridiques, de décrets, de programmes, bien sûr, mais aussi en tant qu'ensemble complexe, agencement d'établissements, de personnels et de classes, dont le fonctionnement, régulé par des décisions administratives, est également influencé par d'autres sources normatives, discours psychologiques, neuroscientifiques, ou références pédagogiques, par

[1] On se permet, de nouveau, de manière générale, de renvoyer à P. Macherey, *Le Sujet des normes*, *op. cit.*, mais également à G. Le Blanc, *Les Maladies de l'homme normal*, *op. cit.*, et *L'Invisibilité sociale*, *op. cit.* On trouve en effet dans ces ouvrages un certain nombre d'éléments qui permettent de produire un tel type d'examen.
[2] P. Macherey, *De Canguilhem à Foucault, la force des normes*, *op. cit.*

exemple ; et, enfin, la famille elle-même, et, à l'intérieur, les existences parentales et enfantines. Notre cheminement nous verra donc aller du global à l'intime, du langage technocratique ou bureaucratique aux discours des psychologies et des affects, de l'observation du fonctionnement de la gouvernance à l'examen d'intériorités économisées, du domaine textuel au registre pratique et cognitif. Notre développement ne sera pas chronologique, même si nous donnerons, le plus souvent possible, des repères temporels. Il concernera la période des grands bouleversements initiés par le triomphe des dispositifs et de la rationalité du néolibéralisme, qui débute à la fin des années 1970 et n'est toujours pas refermée.

Ce qui frappe en premier lieu, lorsqu'on observe ces normes d'un peu plus près, c'est la manière dont elles saturent absolument tout le « plan d'immanence[1] » qui définit chaque instance, qui, de près ou de loin, se rapporte au domaine de l'éducation, qu'elle prenne la forme d'une organisation internationale, d'un ouvrage de psychologie cognitive savant ou de vulgarisation neuroscientifique, d'un décret ministériel ou d'un article de presse, d'un texte pédagogique, ou de conseil en parentalité, ou encore d'une conversation ordinaire. Tout geste (discursif ou pratique) éducatif[2] semble calibré et constitué par des normes similaires. À nous, dès lors, de rendre ce réseau, cette « séquence commune[3] », cet enchevêtrement normatif omniprésent et en partie inextricable, le plus visible et le plus intelligible possible.

Deux concepts que nous empruntons, de nouveau, à Foucault, seront utiles à notre analyse. Nous évoquerons en effet la « normation » et la « normalisation[4] » afin de qualifier la manière dont s'exercent les opérations de mise en conformité des organisations et d'ajustement des sujets aux dispositifs. On se souvient que « normation » et « normalisation » désignent, pour Foucault, deux mécanismes aux fonctionnements en partie divergents. La normation opère à partir d'un modèle – la normalisation elle-même, dans ce cadre-là, s'affirmant comme un ensemble de techniques, qui s'expriment comme immanence, et traduisent la conformation des gens, gestes, actes, à ce modèle. Ce schéma agit, selon Foucault, dans le cadre des disciplines.

La normalisation biopolitique, quant à elle, se produit, à l'inverse, à partir du repérage de moyennes, de courbes ou de diagrammes de normalité, la normalisation fonctionnant alors

[1] G. Deleuze et F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Minuit, 1991.
[2] Si ces gestes sont normés et normalisés, calibrés et profilés, ils ne le sont, évidemment, jamais entièrement. Ce qui signifie qu'il existe toujours, redisons-le, la possibilité d'un écart, d'un bougé, d'un jeu, entre soi et les normes qui nous produisent, ou caractérisent et qualifient nos gestes, nos attitudes, notre langage.
[3] G. Le Blanc, *Les Maladies de l'homme normal*, *op. cit.*, p. 39.
[4] Pour rappel, on trouve la définition de « normation » ou « normalisation disciplinaire », in M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, *op. cit.*, pp. 58-59, et celle de « normalisation » biopolitique, p. 65.

en faisant jouer, les uns par rapport aux autres, ces mouvements différentiels. Ici, le normal est premier, et la norme s'en déduit.

Foucault distingue donc deux modèles : l'un, celui de la normation disciplinaire, est descendant, du *modèle normatif vers la matière*, le système ou le sujet, le comportement ou le discours, qu'il s'agit de façonner pour les normaliser, les rendre normaux ou les rendre à la norme, sans pour autant que la matière ainsi normée ne puisse être considérée comme inerte ou strictement passive ; l'autre est *ascendant*, du *normal vers la norme*. Ces deux modèles qualifient deux modes de gouvernement différents, celui des disciplines et celui de la biopolitique. Nous ferons quant à nous l'hypothèse que normation et normalisation fonctionnent de concert dans les dispositifs contemporains[1]. À la fois disciplinaires et biopolitiques, les gouvernementalités contemporaines gèrent et contrôlent, incitent et sollicitent, dressent et exploitent, autorisent et contraignent, norment et normalisent. L'objectif demeure : rendre les sujets productifs, dociles, conciliants, responsables.

Cette prise en charge par les normes, mécanismes de normation ou processus de normalisation, les uns n'excluant pas les autres, mais au contraire les renforçant, commence dès le plus jeune âge. Ces opérations, qui ciblent les enfants, s'apparentent d'ailleurs, comme toute entreprise de normalisation, à une forme de pédagogie : une conduite des êtres, des corps et des esprits, qui prend la forme d'une répétition jamais achevée, inlassable mais incertaine, dans la mesure où elle n'est jamais sûre d'aboutir – ou plutôt : elle est certaine de n'aboutir jamais (complètement). Les individus se transforment en sujets, se subjectivent, en se confrontant à des flux de subjectivations, ou en affrontant des offres de subjectivités, délivrés, dès l'origine, par des institutions préexistantes, telles que l'École ou la famille (et, en leur sein, par des sujets qui leur préexistent également), dans lesquelles il s'agit d'inscrire son être et ses pratiques[2].

L'action des normes sociales que sont les normes éducatives, tout autant scolaires que familiales, se lit donc avant tout comme un ensemble de mécanismes de conformation des

---

[1] Qu'on se souvienne à cet égard de ce que M. Lazzarato écrivait, reprenant de manière critique des concepts foucaldiens, de la gouvernementalité telle qu'elle s'exerce dans les dispositifs contemporains, notamment depuis la crise de 2008 : non plus seulement incitation douce à se gouverner soi-même, sollicitant et conduisant les sujets en agissant prioritairement sur leur milieu, la gouvernementalité « dans la crise » « interdit, elle norme, elle dirige, elle commande, elle ordonne et elle normalise », M. Lazzarato, *Gouverner par la dette*, *op. cit.*, p. 137.

[2] Dans le langage de la sociologie, cela peut donner ce type de remarques : « tout porte à croire qu'un grand nombre de pratiques précoces dépendent d'emblée du contexte sociohistorique, et ce de façon fondamentale, c'est-à-dire non seulement parce que ce contexte représente une condition de leur réalisation (à la manière d'un environnement), mais aussi et surtout parce que la société est, *tout de suite*, la force positive par excellence des désirs, des tendances, des styles de pratiques individuels », W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*, p. 15. Ou encore : « la socialité » signifie, « pour un être, qu'il voit sa manière d'exister affectée (et donc différenciée) par des relations, matérielles (par exemple, une interaction physique) et symboliques (par exemple, une relation d'institution), s'établissant avec des êtres qui lui préexistent » (p. 28).

sujets, mais également des organisations elles-mêmes, institutions scolaires ou familiales, aux dispositifs. Ces sujets ou ces organisations ne peuvent être pour autant, on l'a dit, considérés comme une matière inerte. C'est justement en tant qu'ils agissent ou réagissent, se réforment ou se réagencent, que les normes, normant et normalisant, opèrent, se diffusent, et acquièrent leur matérialité. Qu'on norme des individus en sujets, des énoncés ou des attitudes, des actes ou des systèmes, à partir d'un modèle délivré par des instances spécifiques, dont nous tâcherons d'examiner quelques-unes, ou qu'on normalise, dans un mouvement contraire, qui ferait émerger les normes à partir d'agencements singuliers ou de jeux opératoires, les objectifs, et les résultats, sont similaires : ce qu'on cherche à produire, ce sont bien ces sujets contemporains, ceux qui nous intéressent. Élevés dans des familles, formés par des systèmes scolaires, influencés par une série d'opérations de pouvoir le plus souvent invisibilisées, ces sujets sont gouvernés par des techniques éducatives, qui sont en même temps des mécanismes de contrôle des individus et de gestion des populations, mécanismes dont nous devrons rendre compte. Nous étudierons ceux-ci, dans ce premier moment de l'analyse, sous la forme de la normation, en tant qu'ils s'identifient comme ajustements progressifs des organisations scolaires à un modèle déterminé préalablement, en grande partie par des institutions internationales – modèle qui, on le verra, s'élabore au sein des dispositifs du capitalisme contemporain, en suivant les objectifs et la logique définis par leur rationalité.

B. Fonctions stratégiques des normes scolaires contemporaines

1. Le cadre : une économie de la connaissance

Avant de normer, donc, il faut fixer un cadre – délimiter un terrain de jeu. Dans les dispositifs contemporains, ce sera celui de « l'économie du savoir et de l'information ».

Les organisations, nationales, supranationales, ou non-étatiques, au même titre que les individus, définissent des projets, qui couvrent l'ensemble de leurs domaines d'intervention. C'est le cas de l'Union Européenne, qui, alors que débute le XXIème siècle, détermine, pour bâtir et maitriser son avenir, un projet de développement, avant tout économique, reposant spécifiquement sur le savoir et les apprentissages, dans lequel l'éducation, de ce fait, tiendra une place prépondérante. Dans le cadre ainsi posé, on assigne à l'action éducative, notamment

scolaire, l'objectif explicite de soutenir cette « économie du savoir et de l'information » qu'on voit se mettre en place[1] : ce sera désormais la fonction stratégique principale assumée par les normes éducatives en général, et scolaires en particulier.

En mars 2000, un Conseil Européen décisif se tient dans la capitale portugaise. De celui-ci, nait un document qui va contribuer à façonner l'ensemble des politiques éducatives des États européens des décennies suivantes[2]. Ce document, si on l'examine comme l'expression textuelle d'une série de symptômes, permet d'élaborer le diagnostic de certaines des normes éducatives des dispositifs contemporains, et ainsi, d'en exposer la nature.

En effet, ce relevé de conclusions liste un ensemble de normes économicistes, accordées à la rationalité gouvernementale du néolibéralisme et aux exigences du capitalisme cognitif, et confie à la charge des gouvernements des États membres de les transposer directement dans le domaine de l'éducation. Il s'agit de façonner, grâce à l'action de systèmes scolaires rénovés, des sujets entièrement économisés, dont on rendra créatives et productives les existences entières, mais également de structurer des flux, composés de ces sujets, suivant des logiques purement économiques, principalement celles qui se rapportent aux demandes du marché du travail de « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde[3] » qu'on cherche à créer. On n'éduquera plus des hommes ou des femmes, on n'instruira plus des citoyen.ne.s éclairé.e.s, on ne se contentera plus de former des travailleurs et des travailleuses, mais on s'ingéniera à subjectiver des individus en sujets capables de s'adapter aux bouleversements économiques des décennies à venir[4]. On ne vise plus l'élaboration d'une

---

[1] Cette stratégie repose donc sur l'idée, redisons-le, d'un passage à une forme spécifique du capitalisme : le capitalisme cognitif. Voir C. Vercellone (dir.), *Sommes-nous sortis du capitalisme industriel ?*, Paris, La Dispute, 2003.

[2] On se reportera aux « conclusions de la présidence du conseil européen de Lisbonne – 23 et 24 mars 2000 », consultables ici : http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm. Mais c'est à Barcelone, en mars 2002, qu'un « programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe » a été définitivement adopté. Il précise que « le Conseil et la Commission demandent ensemble que l'espace européen de l'éducation et de la formation soit désormais expressément reconnu comme un domaine prioritaire essentiel de la stratégie de Lisbonne ». Trois objectifs généraux stratégiques sont retenus pour les systèmes éducatifs : « améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union Européenne » ; « faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation » ; « ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation ». Voir Conseil de l'Union Européenne, « document COM(2001) 501 final », février 2002. Consultable ici : https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0501:FIN:FR:PDF. Consulté le 05/03/2019.

[3] Conseil de l'Union Européenne, « document COM(2001) 501 final », *op. cit.*, p. 2.

[4] Cette fonction, assignée à l'éducation, de production de sujets capables de s'adapter à un environnement mouvant, notamment du fait d'incessantes mutations économiques, se retrouve dans tous les textes, scientifiques, à visée vulgarisatrice, ou issus de la littérature profane, qui tiennent un discours sur l'éducation – qu'ils aient une approche strictement pédagogique, psychologique ou neuroscientifique. C'est d'ailleurs cette nécessité d'une adaptation permanente aux bouleversements économiques qui impose aussi fortement, dans ces textes et les normes qu'ils expriment, les thèmes de la créativité des enfants et des jeunes, de leur autonomie et de leur responsabilisation.

culture commune, mais une employabilité modifiable en fonction de l'évolution du marché du travail.

Si la « stratégie de Lisbonne » marque une rupture, c'est dans la mesure où les textes européens n'ont pas toujours accordé une place aussi importante à l'éducation. Ainsi, dans sa version initiale, le Traité de Rome ne mentionne pas l'éducation, seulement la formation professionnelle, et de manière très allusive. C'est d'abord à partir des années 1990 que les choses changent – ce qui correspond aux ruptures généalogiques traduisant la mise en place progressive, et de plus en plus intensive, des dispositifs économisés du néolibéralisme[1]. À partir de là, la Commission européenne place explicitement au cœur de sa stratégie de fabrique des sujets le fameux concept de « capital humain[2] ». Ce qui implique donc d'adapter les systèmes éducatifs aux changements économiques. Dès lors, cet objectif stratégique ne variera plus.

Des années 1990, donc, et jusqu'à la crise de 2008, les politiques éducatives définies par la Commission et le Conseil de l'Europe se réfèrent, pour le dire vite, aux idées défendues par la « 3ème voie », c'est-à-dire ces politiques prétendant réformer la social-démocratie, dans le sens d'un plus grand « réalisme », et donc d'une meilleure adaptation, et d'une plus grande ouverture, aux mécanismes du marché. Dans ce cadre normatif, on affirme l'importance des questions d'éducation, mais, déjà, celle-ci n'a qu'un but : renforcer l'employabilité des individus, afin que leur haut niveau de formation permette de soutenir une croissance durable. Il s'agit également de maintenir une forme de cohésion sociale, en s'appuyant sur les concepts d'équité et d'égalité des chances[3]. L'idée est de donner à chacun les mêmes chances de réussir,

---

[1] Pour une histoire précise de la façon dont l'éducation s'est imposée peu à peu dans les débats et les textes des instances européennes, on lira Y. Baunay, R. Cusso, G. Dreux, D. Rallet, « La commission européenne. Une politique éducative sous influence », in C. Laval et L. Weber (coord.), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial, OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Institut de recherches de la FSU, Nouveaux Regards/Syllepse, 2002, pp. 88-95, ou C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, pp. 211-225.

[2] On se reportera aux documents suivants : Commission européenne, *Croissance, compétitivité, emploi*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1994, et Commission européenne, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995. Ils constituent la base des politiques mises en place, et des objectifs assignés à celles-ci, définis par la suite. L'idée centrale est de maintenir l'employabilité des sujets européens, afin de favoriser un bon niveau de croissance, et, en cela, la cohésion sociale.

[3] Ces concepts sont toujours largement utilisés, notamment par les dirigeants politiques et les administrations. Les systèmes éducatifs sont ainsi censés assurer l'égalité des chances entre les citoyens, ce qui permet de ne pas poser la question de leur égalité réelle. On peut lire ce document publié par le ministère de l'Éducation nationale, « Égalité des chances pour la réussite de tous les élèves », 2007. Consultable ici : http://cache.media.education.gouv.fr/file/RAM_2005_2007/17/6/egalite_ram_2005_2007_27176.pdf. Consulté le 15/05/19. Pour une vision critique de la notion, lire F. Dubet, « Le piège de l'égalité des chances », *Le Monde*, 30 novembre 2009. B. Stiegler rappelle, pour sa part, que cette conception d'une égalité qui ne serait que celle « des chances » remonte aux origines du néolibéralisme. W. Lippmann propose ainsi la définition d'un libéralisme rénové, et d'une « société libre » à laquelle il l'associe, prenant la « forme civilisée d'une compétition », où les « inégalités seraient fondées, non plus sur des artifices arbitraires, mais sur les "supériorités intrinsèques" de

à travers un accès équitable à une éducation de qualité. Chacun sera, dès lors, amené à se responsabiliser, à s'améliorer et se former tout au long de sa vie de manière optimale, afin de conserver ce haut degré d'employabilité qui permet de réussir son existence. Les politiques les plus symptomatiques, menées en référence à ces conceptions, l'ont été par Tony Blair, en Grande-Bretagne, à partir de 1997. Celui-ci a en effet « procédé à des investissements massifs en déployant à la fois des moyens financiers et humains[1] », qui s'accompagnent alors de mesures caractéristiques des dispositifs du néolibéralisme : définition par l'administration de programmes à suivre pour les établissements qui souhaitent améliorer leurs performances et recevoir des crédits, fixation par l'État d'objectifs à atteindre, évaluation et classement des établissements, plus grande implication du secteur privé dans le système éducatif, etc.

Cette période, qui couvre approximativement les années 1990 et 2000, impose des normes éducatives dont l'objectif est, à travers la réorganisation des systèmes scolaires, de fabriquer ce sujet de la valorisation et de l'investissement de soi, ce « capital humain » largement entrepreneurialisé, efficace et impliqué, cherchant sans cesse à mettre en œuvre les moyens de sa propre réussite, ce travailleur performant et positif, qui est l'une des formes contemporaines les plus abouties de l'*homo œconomicus*. Il s'agit, en même temps, d'en libérer les flux, et d'augmenter le nombre de ces sujets-projets compétitifs, dont on cherche à inonder le marché du travail. À travers l'assurance de conditions d'accès égales à l'éducation, chacun pourra réussir son existence (professionnelle), s'il fait les bons choix.

Par la suite, à partir de 2008, et du développement de la crise de la dette, qui aboutit à une stagnation, voire à une baisse généralisée, des crédits accordés aux systèmes scolaires, consécutifs à la mise en place de politiques austéritaires, il ne s'agira plus de libérer les flux, mais de les diriger le plus efficacement possible, et de baliser strictement leurs trajets – manière de solidifier les rapports sociaux, de fixer les positions sociales, et d'empêcher les mobilités entre classes sociales. Si un modèle ne remplace pas absolument l'autre, de même que le sujet

---

chaque individu ». Ainsi, « sous couvert d'égalité des chances », le nouveau libéralisme de Lippmann conduit-il à « justifier les inégalités en les naturalisant », B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*, p. 186.

[1] « Le budget de l'éducation a été augmenté dès le début du mandat néo-travailliste, le gouvernement restant cependant relativement prudent afin de respecter les grands équilibres budgétaires. La hausse est encore plus importante à partir de la réélection de Tony Blair en 2001 : le budget est passé de 55 milliards de livres en 2002 à 75 milliards en 2007 et les dépenses ont progressé de 4,4 % par an entre 2004 et 2008. De nombreuses constructions d'écoles ont également été réalisées : autant d'écoles ont été construites entre 2001 et 2007 que pendant les 25 années précédentes, et plus de 3500 centres éducatifs ont été ouverts pour les enfants en bas âge. Le gouvernement travailliste augmente par ailleurs les effectifs du personnel enseignant : 20 000 enseignants et 80 000 auxiliaires scolaires sont recrutés pendant le premier mandat et en 2007, il y a 36 400 enseignants et 287 000 assistants supplémentaires par rapport à 1997 », K. Bihet, « La politique publique d'éducation britannique depuis 1997 : entre volontarisme politique et privatisation du système éducatif », *Observatoire de la société britannique*, vol. 16, 2014, pp. 99-111.

de la dette et du sacrifice ne s'est pas substitué entièrement au sujet-projet de l'investissement de soi et de la performance, les logiques à l'œuvre au sein des dispositifs se modifient pourtant très largement à la faveur des crises de 2008. En effet, les mécanismes concurrentiels s'intensifieront d'autant plus que, pour le dire de manière triviale, il n'y aura plus de place pour tout le monde sur le marché du travail. Les dynamiques d'exclusion et de figement des rapports sociaux, de sécessions des classes dominantes et de relégation des classes dominées, l'emportent désormais sur les mouvements inclusifs, et cela a une importance non-négligeable sur les opérations de gouvernement que conduisent les normes scolaires.

Pour autant, si certains de ces modes de gouvernement normatifs se modifient, et prennent de nouvelles inclinaisons, la nature même des normes, elle, ne change pas.

2. Définir un modèle : employabilité et croissance économique

En effet, l'objectif fixé en mars 2000, au sommet de Lisbonne, n'a pas été officiellement abandonné : « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale[1]. »

L'objectif est donc de faire muter les systèmes éducatifs des pays de l'Union en organisations visant à produire de la croissance – dit autrement : de procéder à la normation économiciste de ces mêmes systèmes, en ajustant ceux-ci aux exigences des dispositifs du néolibéralisme. Le projet éducatif européen se comprend dès lors comme l'un des éléments d'un projet plus vaste, avant tout macroéconomique, qui va commander de rénover l'organisation et les contenus des enseignements, pour les mettre au service de cette exigence de croissance. On parlera désormais, en matière d'éducation, comme dans tous les domaines, compétitivité et efficacité, marché et capital humain, économie de la connaissance et esprit d'entreprise, individualisation et responsabilisation.

C'est dans le cadre de ce projet macroéconomique qu'on va confier la tâche aux systèmes scolaires réagencés d'œuvrer à la fabrique d'un sujet dont la particularité sera d'affronter, à l'école comme ailleurs, des offres de subjectivités *économisées*. La production d'un tel sujet, efficace et flexible en même temps, aux compétences optimisables, devient l'objectif explicite d'une série de politiques éducatives et de formation mises en place à

[1] Voir Conseil de l'Union Européenne, « document COM(2001) 501 final », *op. cit.*, p. 2.

l'échelle de tous les États de l'Union Européenne, et au-delà. Dans ce cadre-là : pourquoi être éduqué ? La réponse est claire : pour mieux s'ajuster aux bouleversements économiques, et pour être en capacité de soutenir durablement la croissance. Et cela concernera désormais tous les âges de la vie :

> Les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité. Ils devront offrir des possibilités d'étude et de formation conçues en fonction de groupes cibles et des différentes étapes de la vie : les jeunes, les adultes sans emploi et les travailleurs dont les compétences risquent d'être dépassées en raison de la rapidité des changements[1].

Si ce modèle, comme bien d'autres de ceux préconisés par les dispositifs contemporains, peut paraitre, à première vue, recéler quelques vertus, dans la mesure où l'existence elle-même pourrait être conçue comme une étude interminable, un processus d'amélioration de soi lié à l'acquisition d'une culture, l'occasion d'accumuler les savoirs et d'approfondir ses capacités à comprendre le monde, il ne faut toutefois pas s'y tromper. La finalité stratégique de cette « formation tout au long de la vie » est uniquement de produire indéfiniment l'individu en sujet-travailleur, responsable de sa plus ou moins bonne employabilité, capable de se transporter de projet d'orientation en projet de formation, de bilan de compétences en stages de remise à niveau, d'adaptation au modèle économique nouveau à la confrontation aux incertitudes de ces changements successifs.

Les processus de formation et d'éducation se réduisent à des mécanismes d'élaboration de son employabilité par un sujet, dont on attend qu'il joue son rôle dans le cadre de politiques macroéconomiques auxquelles il devra sans cesse s'ajuster[2]. Tandis que ces politiques de formation ciblent des groupes, comme l'indique la citation, à l'intérieur de ceux-ci, les sujets vont devoir arbitrer entre plusieurs offres de formation ou d'éducation, parmi celles qui se présentent à eux. Ainsi responsabilisés, « libérés », on attend d'eux qu'ils effectuent les bons choix, et ce, dès le plus jeune âge[3] ; ce qui est une manière, on le voit, de structurer et de

---

[1] Commission européenne, *Croissance, compétitivité, emploi*, *op. cit.*

[2] Ainsi, si l'accès à l'éducation, les sorties précoces du système éducatif, l'illettrisme d'une partie de la population adulte, deviennent des préoccupations pour l'Union et la Commission européenne, à partir du document signé dans la capitale portugaise, c'est seulement dans la mesure où cela pèse sur l'efficacité et la compétitivité des économies.

[3] C'est l'esprit, en France, de la réforme du lycée initiée et conduite à partir de 2018, sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir, et sur le développement généralisé de l'éducation à l'orientation au sein des systèmes éducatifs. Cf. *infra*, partie III, chap. deux, D, 2, a : « La loi ORE ».

conduire efficacement, conjointement et à moindre coût, les flux de sujets, et les processus de subjectivation.

On entre donc, à partir des années 2000, dans une logique de ressources humaines, sans chercher à répondre à une demande de culture générale élargie, ou à donner aux individus la possibilité de devenir des sujets politiques actifs. Il y a une forme tout à fait identifiable de réduction de l'éducation à un simple instrument mis au service de la compétitivité de l'économie européenne, réduction qui s'assimile à un processus de normation, adaptation systémique et subjective à un modèle préexistant, conçu intellectuellement et exprimé dans un certain nombre de textes. Les objectifs définis à Lisbonne en 2000, qui nous ont permis d'identifier le contenu des principales normes scolaires contemporaines, et la dynamique stratégique par laquelle celles-ci se produisent, ne sont en effet que l'application, dans le champ politique, de principes fixés ailleurs, et notamment par l'OCDE, qui demeure la véritable « boite à idées du nouvel ordre éducatif mondial[1] », et en cela l'instance à partir de laquelle on peut observer, de manière privilégiée, la genèse de ces normes.

C'est désormais en nous intéressant à cette instance de production et de diffusion de celles-ci, issues d'un travail conséquent et incessant d'élaboration intellectuelle et de propagation discursive, que nous allons poursuivre notre étude. Les normes visent donc à ajuster les systèmes éducatifs, leur organisation tout autant que leurs objectifs, aux fonctionnements des marchés, à travers des opérations de normation. Mais sous quelles formes peut-on les repérer ? Et comment agissent-elles ?

C. Processus de la normation : adaptation de l'École française aux normes produites par l'OCDE

1. Le rôle de l'OCDE : une machine normative

Pour comprendre comment s'accomplissent ces processus de normation, examinons à présent l'importance prise par l'OCDE dans les dispositifs contemporains ; importance que nous avons déjà eu l'occasion de souligner, et qui est particulièrement notable en ce qui

[1] Y. Baunay, R. Cusso, G. Dreux, D. Rallet, « L'organisation de coopération et de développement économiques. La boîte à idées du nouvel ordre éducatif mondial », in C. Laval et L. Weber (coord.), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial*, *op. cit.*, pp. 62-87.

concerne les politiques d'éducation[1]. L'OCDE, en effet, contribue à matérialiser en offres politiques et en propositions de réformes les normes qu'elle produit dans ses études et diffuse dans ses rapports ou ses enquêtes. Se pencher sur les normes définies par l'OCDE permet ainsi de repérer les modalités pratiques par lesquelles les réorganisations des systèmes éducatifs sont indexées aux changements économiques.

Ainsi, les normes produites par l'OCDE, si foisonnantes qu'en rendre compte de manière exhaustive se révèlerait une gageure, se donnent avant tout à voir sous la forme de textes et de tableaux, de notes et de diagrammes, de rapports et de courbes, de pourcentages et de classements. On y évalue, on y classe, on y commente, on y conseille. Pour cette raison, dans la mesure où elles apparaissent essentiellement sous une forme textuelle, mathématique ou diagrammatique, ces normes peuvent sembler presque abstraites, immatérielles, ou tout au moins éloignées des gestes les plus quotidiens des parents ou des enseignants qui ont la charge de l'éducation des enfants. Pourtant, on verra que partout, des rapports plus ou moins technocratiques de l'OCDE aux ouvrages de conseils en parentalité, ou de vulgarisation pédagogique ou neuroscientifique, les mêmes trajectoires logiques, les mêmes dynamiques conceptuelles et les mêmes recommandations pratiques sont à l'œuvre. Si les formulations changent, on identifie la nature et le fonctionnement de normes similaires.

Les politiques éducatives mises en place par l'Union Européenne, ou tout au moins par les gouvernements nationaux qui en sont membres, sont aujourd'hui largement influencées par les travaux de l'OCDE. Les principes qui s'y édictent, les concepts qui s'y forgent, les notions et thèmes qui s'y imposent, encadrent les reconfigurations des systèmes scolaires. Or, que nous disent de ces thèmes, de ces principes, de ces concepts largement métamorphosés en

[1] Dans le domaine de l'éducation, l'importance des textes institutionnels est réelle, dans la mesure où ils anticipent et annoncent la mise en place de politiques concrètes. Ces textes, qui se fondent sur un ensemble de normes intellectuelles et discursives, contribuent ainsi à les matérialiser tout autant qu'à les diffuser. B. Stiegler a très justement perçu ce point. Elle écrit ainsi, au moment où elle envisage un prolongement à sa propre étude : « Ce dernier aspect de la généalogie des néolibéralismes me conduit tout droit au second grand chantier, beaucoup plus vaste, qu'appelle ce livre. Comment la diversité des néolibéralismes a-t-elle transformé le gouvernement de la vie et des vivants dans les domaines de l'éducation, de la santé et de l'environnement, et comment les pratiques concrètes dans ces domaines se sont-elles inscrites et archivées dans les textes des néolibéraux eux-mêmes ? Dans le domaine de l'éducation, les grands textes des institutions européennes pourraient fournir le matériau idéal d'une telle généalogie », B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*, p. 242. Nous souscrivons entièrement à de tels questionnements, et en reconnaissons la nécessité. De la même manière, il faudrait également se pencher sur les textes des grandes institutions internationales, et notamment ceux de l'OCDE. En effet, l'organisation participe activement à l'intégration des systèmes scolaires aux dispositifs contemporains, et à la dissémination de la rationalité et des concepts qui leur confère leur consistance. Son action est donc double : elle travaille à la fois à la conception, et à la diffusion, des normes du néolibéralisme, et particulièrement de normes éducatives. Ainsi, l'Union et la Commission européennes, qui ont pour mission de pousser à la mise en place de politiques éducatives nationales, viennent en appui des études de l'OCDE, en recommandant leurs applications. À ce sujet, on peut lire A. Trouvé, « L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? », in M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les Valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, *op. cit.*, pp. 13-26.

ritournelles, ces études de l'OCDE, leurs rapports, les conseils qu'on peut y lire ? En quoi constituent-ils l'un des éléments actifs les plus importants des dispositifs contemporains, dans lequel on peut identifier la traduction discursive de ces mêmes dispositifs à l'état presque brut ? De quelles manières, enfin, définissent-ils les normes éducatives du néolibéralisme, et contribuent-ils à la fois à (re)produire et imposer des modèles normatifs économicistes et utilitaristes à des systèmes éducatifs qui ont vu, dès les années 1980, et de manière encore plus évidente à partir des années 2000, leur fonction et leur organisation totalement bouleversées ?

Grâce à son impressionnant travail de publication de rapports, d'études et d'évaluation sur l'éducation, l'OCDE est parvenue à imposer peu à peu à ses États membres une forme de consensus, qui, à un certain niveau de décision, n'est plus discuté. Les hauts-fonctionnaires français et leurs ministres successifs, par exemple, élaborent leurs politiques de réformes en référence aux prescriptions de l'OCDE, dispensées en particulier sous la forme des recommandations contenues dans leurs rapports d'évaluation des systèmes éducatifs, le plus fameux, PISA[1], bénéficiant en outre d'une large couverture médiatique. L'action de l'organisation est, pour toutes ces raisons, particulièrement éclairante quant à la manière dont opère matériellement un dispositif : il parvient à produire un discours dominant, voire hégémonique, qui sert à la fois à répandre ses propres normes, à les signaler et à les légitimer ; il met en jeu un certain nombre de mécanismes de pouvoir par lesquels il agit ; mécanismes qui sont en même temps des processus de subjectivation – d'autant plus marqués dans le cas de discours et de représentations relatifs au domaine de l'éducation.

Mais en quoi une organisation internationale, qui se donne comme mission officielle, on le rappelle, de renforcer l'économie de ses pays membres, d'en améliorer l'efficacité, de promouvoir l'économie de marché et le libre-échange, a-t-elle une influence pratique sur la « seconde nature » des sujets contemporains, sur leurs comportements, leurs habitudes de pensée, leurs énoncés ou leurs gestes les plus banals ? Comment contribue-t-elle à gouverner et produire les sujets contemporains, alors que son rôle est, officiellement, de forger des données statistiques et des analyses économiques, dans le but de fournir des éléments susceptibles de nourrir des discussions collectives sur les politiques à mener[2] ?

---

[1] Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

[2] À ce sujet, on peut lire C. Maurel, « L'OCDE, instrument efficace de l'offensive libérale mondiale », *Revue Transform*, n°9, 2011. Consultable ici : http://www.espaces-marx.net/spip.php?article760. Consulté le 28/08/19. L'historienne y critique la prétention de l'OCDE à l'universalisme, alors qu'elle se fonde uniquement sur les valeurs du libéralisme – on pourrait sans doute aujourd'hui préciser, du *néo*libéralisme : « Aujourd'hui, de plus en plus, l'OCDE se présente comme l'agence internationale de référence. Elle publie chaque année 300 à 500 rapports qui sont présentés par la presse comme faisant autorité, et instaure dans tous les domaines (économie,

En remontant rapidement le fil de l'histoire de l'organisation, on va tenter de comprendre comment elle a acquis cette position prééminente dans le champ de la production des normes éducatives, et dans l'évaluation des systèmes scolaires – position qui est nécessairement liée au fait qu'elle a contribué à promouvoir et imposer, dans les débats éducatifs, les conceptions économicistes et utilitaristes, qui triomphaient dans le même temps au sein de l'ensemble des dispositifs.

Dans les années 1960, en effet, les réflexions, relatives aux politiques éducatives, de l'OCDE, se concentrent principalement sur l'aspect quantitatif de l'organisation de ces systèmes, c'est-à-dire leur financement. À partir des années 1970, elle s'intéresse également à son aspect qualitatif : la gestion des établissements, le contenu des programmes, la mise en place d'une stratégie de l'innovation scolaire, sont des points de plus en plus discutés dans les différents rapports et études de l'institution. C'est durant cette phase que l'OCDE recommande particulièrement de développer la créativité pédagogique, notamment sous la forme de la pédagogie de projets, et incite à introduire massivement l'usage des nouvelles technologies dans les modalités d'enseignement.

L'objectif initial de telles recommandations n'est pas toujours perçu. Il s'agit pourtant explicitement, et dès les années 1970, d'adapter l'École aux mutations économiques. L'usage des nouvelles technologies, et l'introduction de l'innovation dans les pratiques pédagogiques, qui cherchent à prendre en compte et à développer la créativité des enfants, doivent se comprendre dans le contexte plus large de la formation des dispositifs. Il s'agit, en effet, d'un détournement des pédagogies nouvelles, notamment des pédagogies actives[1], qui sont mises au service des dispositifs économicistes en voie de constitution. De manière symptomatique, on retrouvera, à la même période, une valorisation similaire de la créativité des salariés dans les

administration, agriculture, industrie, environnement, culture, éducation) des normes qui sont souvent reprises par les gouvernements. Ainsi dans le domaine de l'éducation, depuis 2000 l'OCDE publie l'étude PISA qui mesure, avec des critères et des instruments de mesure que l'organisation a elle-même élaborés, la performance des systèmes éducatifs des différents pays. Or l'OCDE n'a en réalité pas vraiment de légitimité à imposer ses vues. Cette organisation se distingue des organisations du système de l'ONU car, contrairement à ces dernières, elle n'est pas une organisation démocratique et universelle. En effet, alors que l'ONU rassemble quasiment tous les pays du monde, l'OCDE n'en rassemble que 34, les plus riches et industrialisés. En outre, alors que l'ONU est fondée sur les valeurs universelles des droits de l'homme, l'OCDE ne se réclame pas de ces valeurs mais essentiellement des valeurs du libéralisme, politique et économique. »

[1] Nous reviendrons largement sur le détournement d'un certain nombre de principes pédagogiques, issus de pédagogies dites « alternatives », « nouvelles » ou « actives », et la manière dont ils sont mis au service des exigences managériales et économiques contemporaines. Cf. *infra*, partie IV, chap. deux : « Comment développer le potentiel des enfants ? Réaménagements pédagogiques et subjectivations enfantines ». Pour une rapide synthèse sur ces questions, on peut lire J.-Y. Mas, « De la critique artiste du capitalisme à la critique pédagogique de l'école », in L. de Cock et I. Pereira (dir.), *Les Pédagogies critiques*, Marseille, Agone, 2019, pp. 85-100.

manuels de management. Encore une fois, l'économie diffuse ses logiques et ses mécanismes propres, à des domaines qui lui sont originairement étrangers, et le rôle de l'OCDE est rapidement d'appuyer, d'accélérer, et de justifier cette expansion.

Selon l'organisation, les changements de l'économie, tels qu'ils se produisent dès la fin des années 1970, commandent une nécessaire mutation de l'École : mondialisation des échanges et extension de marchés dérégulés, exacerbation de la concurrence, croissance des technologies de l'information qui accompagnent « l'émergence d'une économie du savoir[1] », informent les réaménagements institutionnels et programmatiques des systèmes scolaires. Ce sont en réalité les bouleversements dans l'organisation du travail lui-même qui impliquent la nécessité de ces réformes. Ainsi, l'OCDE accorde, « dès les années 1980, la priorité à la dimension économique de l'éducation, considérant que "l'économie de la connaissance" pouvait à la fois stimuler les marchés et être elle-même l'objet d'un marché[2] ». On ne sortira plus de cette logique.

À partir de là, les systèmes scolaires devront être perçus comme des structures encadrant, par une série de modalités et de mécanismes, des processus de subjectivation dont on attend qu'ils produisent des sujets-travailleurs performants et flexibles, créatifs et responsables, capables de prendre des initiatives et d'optimiser leur potentiel, et habitués à coopérer ; les sujets dont, à peine deux décennies plus tard, la « stratégie de Lisbonne » va vouloir amplifier la fabrique[3]. « Finalement pour l'OCDE, les compétences nécessaires pour vivre en société aujourd'hui ne sont guère différentes de celles qui sont utiles au travail[4]. »

Il est évident, à l'issue de ce rapide examen généalogique, que « la stratégie de Lisbonne » n'est pas tant une innovation idéologique, qu'un aboutissement à la fois conceptuel et politique – en un mot : normatif – qui fonde la définition d'une stratégie claire et explicitement affirmée, et la transposition, dans le cadre européen, de normes largement préparées et diffusées par ailleurs, en particulier par l'OCDE. Ce mouvement, entamé dans les années 1980, ne va faire que se renforcer par la suite.

---

[1] Y. Baunay, R. Cusso, G. Dreux, D. Rallet, « L'organisation de coopération et de développement économiques. La boîte à idées du nouvel ordre éducatif mondial », art. cit., p. 69.
[2] A. Trouvé, « PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? », art. cit., p. 14.
[3] Notons au passage l'un des angles morts des recommandations normatives issues des travaux l'OCDE : celles-ci, en effet, s'intéressent uniquement à la production, par les systèmes éducatifs, de travailleurs détenant un haut niveau de compétences, et ne disent rien (ou peu) de ceux qui seront incapables d'acquérir les habiletés et les aptitudes attendues par cette « économie du savoir » qu'espèrent mettre en place les dispositifs contemporains – ou plutôt les renvoient à leurs propres responsabilités, à leurs incapacités ou leurs échecs. Selon les perspectives tracées par l'OCDE, pour ces sujets sans projet, il n'y a qu'une seule issue : trouver en eux-mêmes les ressources qui leur permettraient d'améliorer leur sort, et, en cela, de revenir dans le jeu.
[4] Y. Baunay, R. Cusso, G. Dreux, D. Rallet, « L'organisation de coopération et de développement économiques. La boîte à idées du nouvel ordre éducatif mondial », art. cit., p. 70.

Les orientations décidées par l'organisation, les normes qu'on y produit, « relayées par l'Union Européenne *via* le réseau d'information Eurydice […] nous conduisent donc à prendre acte d'un véritable changement de paradigme éducatif inauguré à l'échelle européenne et même mondiale[1] ». Dans la mesure où l'OCDE délimite elle-même les objets de ses travaux, elle influence les débats éducatifs en en sélectionnant les termes. Ainsi, et cela est flagrant surtout à partir des années 2000, grâce à l'outil d'enquête PISA et aux préconisations que l'organisation en tire, les questions éducatives seront toujours posées en termes de performances des élèves, et d'efficacité des politiques éducatives. Problématiser sous cette forme les enjeux scolaires revient à imposer, dans le domaine de l'éducation, des normes dont il était jusque-là en partie préservé : celles de la concurrence et de la compétition. Sous des allures techniciennes (voire technicistes), et en prétendant ne faire que décrire, les rapports de l'OCDE, non seulement, contribuent à ne donner du réel qu'une vision nécessairement partielle et économiciste (et/ou économisée), mais, à travers l'imposition d'un langage statistique et quantitatif, propagent un discours spécifique qui cherche à se substituer à tous les autres. Évoquant l'École, on parlera efficacité, performance, compétences, adaptation, offre de de formation, plutôt qu'idées, sens, pensées, culture, démocratie, beauté, ou art, par exemple.

Au-delà de ce technicisme mathématisé et « diagrammisé[2] », qui a pour fonction de dissimuler, sous les allures de l'objectivité et de la neutralité, la machinerie normative productrice et disséminatrice qu'elle constitue, et les techniques de gouvernement et de subjectivation qui s'articulent à elle, l'OCDE, à travers un ensemble de recommandations, de propositions, d'études prospectives, est également, de plus en plus, une instance prescriptive, qui a pour vocation de transformer réellement l'École. Dans les années 2000, alors que ses domaines d'intervention se diversifient largement, elle devient le laboratoire où « s'analysent les grandes transformations culturelles, sociales et politiques de notre époque », où l'« on se projette dans l'avenir pour prédire le nouvel environnement social et culturel[3] ».

À ce titre, nous avons choisi, dans la suite de ce développement, et afin d'analyser précisément le contenu des normes éducatives, d'examiner une publication emblématique, à la

[1] A. Trouvé, « PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? », art. cit., p. 22.
[2] C'est sous cette forme que les organisations internationales communiquent désormais au public les résultats de la plupart de leurs études. Immédiatement lisibles, facilement utilisables afin d'évaluer des phénomènes si complexes qu'ils sont d'ordinaire difficilement accessibles aussi directement, les tableaux de classement et les indices parsèment aujourd'hui les pages des journaux, et y occupent la position enviée de « vérité » indiscutable.
[3] Y. Baunay, R. Cusso, G. Dreux, D. Rallet, « L'organisation de coopération et de développement économiques. La boîte à idées du nouvel ordre éducatif mondial », art. cit., p. 64.

fois des dispositifs contemporains, et du rôle joué par l'OCDE à l'intérieur de ceux-ci, qui se donne pour mission de penser « l'école de demain ».

2. Adapter les systèmes scolaires et les pratiques d'enseignement

L'OCDE promeut donc une vaste rénovation des systèmes éducatifs, de manière de plus en plus marquée à partir du milieu des années 1990, directement inspirée des concepts et des méthodes du monde de l'entreprise, qui ambitionne de soumettre ces systèmes aux mécanismes du marché, afin de leur faire gagner en efficacité. En effet, un système éducatif totalement préservé de tels mécanismes, et donc entièrement public, agirait de manière improductive, et irrationnelle, selon ses détracteurs, parce qu'il n'affecterait pas les ressources dont il dispose de manière optimale et efficiente. L'idée selon laquelle l'éducation devrait s'assimiler à un processus interminable de formation de sa propre employabilité par les individus, et aurait pour fonction de soutenir une croissance durable et robuste, dans le cadre d'un capitalisme cognitif, extrayant la richesse de l'existence même de sujets profilés, calibrés, qualifiés, s'est donc imposée. Mais comment une idée, ou un ensemble d'idées, une série de concepts et de notions, se muent-ils en politiques, se transposent-ils dans le domaine pratique ? Ce qui revient à se demander : comment repérer la dynamique d'immanence par laquelle se produisent les normes éducatives contemporaines ? Ou encore : quelles transformations concrètes ces élaborations normatives intellectuelles et discursives imposent-elles aux systèmes scolaires et à leurs établissements, à ceux qui ont la charge d'éduquer et d'instruire les élèves, et aux jeunes eux-mêmes, à leurs trajectoires scolaires comme aux processus de subjectivation qui les informent ?

Pour l'entrevoir, nous avons choisi de nous intéresser à une publication, datée de 2006 et commandée par l'OCDE[1], qui se donne pour objectif général de penser l'école du futur. L'institution donne pour cela la parole à Jay Ogilvy, présenté comme le « co-fondateur du *Global Business Network* et partenaire du *Monitor Group* », et « grand pionnier de la réflexion prospective au sein des entreprises ». D'emblée, celui-ci préconise clairement « l'application des principes du marché contre l'excès de bureaucratie, qui risque d'étouffer l'innovation dans l'enseignement[2] ». Le ton est ainsi donné.

---

[1] OCDE, *Repenser l'enseignement. Des scénarios pour agir*. *L'école de demain*, Paris, OCDE, 2006.
[2] J. Ogilvy, « Chapitre 1 – L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité », in OCDE, *Repenser l'enseignement. Des scénarios pour agir*, *op. cit.*, p. 23.

Si on a choisi d'analyser attentivement, dans les pages qui suivent, l'intervention et les recommandations d'Ogilvy, c'est dans la mesure où l'on peut y repérer les normes de la rationalité néolibérale à l'état presque pur. Autant parce que celui qu'on charge de penser « l'école de demain » est un homme issu du monde de l'entreprise[1], et non un chercheur ou un enseignant, que dans la mesure où l'on dresse, dans ce texte, à travers les problèmes identifiés, la manière dont ils sont traités, et les recommandations qu'on en tire, un état des lieux assez complet des normes éducatives, notamment scolaires, telles qu'on peut les observer en ce début de XXIème siècle – et, de ce fait, telles qu'on les retrouvera dans bien d'autres contextes que celui d'une étude de l'OCDE. Ainsi, l'ensemble du discours de J. Ogilvy se fonde sur l'idée qu'il faut réaménager les systèmes éducatifs à partir de principes économiques, et afin de les ajuster aux mécanismes du marché, ce processus normatif de reprofilage des systèmes et, indirectement, des sujets, étant assimilé à une innovation nécessaire. Dès lors, comment opère cette normation ? Comment accorde-t-on les processus d'apprentissage ou le geste d'enseigner lui-même aux exigences du marché ? Comment met-on les parcours scolaires et les systèmes d'éducation au service d'un projet macroéconomique global ?

a. Scénarios et kits de base

Le texte de J. Ogilvy, obéissant aux critères d'efficacité tels que les définissent les dispositifs contemporains, propose une méthode « clés en mains » pour appliquer son programme de « mercatisation » des systèmes scolaires et des pratiques enseignantes. Il décrit de ce fait précisément les techniques par lesquelles réussissent à se propager, et à s'imposer à des unités locales et de petite taille, des décisions élaborées dans des instances internationales, sans légitimité démocratique, et sans qu'il existe d'assentiment clair à ces réformes de la part de celles et ceux à qui elles vont s'appliquer. Il s'agit avant tout de diffuser des « bonnes pratiques », qui, formellement, en tant que discours, se donnent comme évidences, et correspondent à certaines de ces normes éducatives économicistes que nous tâchons de repérer.

J. Ogilvy examine à la fois les modalités des réformes, et la manière dont on peut les imposer sans rencontrer d'opposition trop forte. Il définit ainsi des opérations de pouvoir, et

[1] Le profil de l'auteur est évidemment éloquent, encore une fois. C'est en effet au nom d'une expérience acquise dans le monde de l'entreprise qu'on lui reconnait la légitimité d'intervenir dans des débats qui concernent la rénovation des systèmes éducatifs.

conseille stratégiquement de les communiquer et de les mettre en œuvre sous la forme de la méthode des « scénarios[1] ». La lecture attentive de ce paragraphe est, à cet égard, instructive :

> En propageant le recours aux scénarios, nous rencontrons un dilemme : si vous fournissez des scénarios tout prêts, leur adoption et leur appropriation par les intéressés peuvent poser problème ; mais si vous vous attendez à ce que chaque pays, chaque circonscription, chaque établissement scolaire élabore ses propres scénarios, vous risquez de manquer de ressources pour apporter à tous ces acteurs l'aide compétente, la recherche et le temps nécessaires pour faire le travail correctement. Il y a toutefois une solution pour sortir du dilemme. Très brièvement, il s'agit de fournir aux intéressés le « kit de base » pour élaborer leurs propres scénarios. La question qui se pose alors est celle du nombre d'éléments à inclure dans ce kit. Pour y répondre, il est utile d'examiner trois utilisations possibles des scénarios : lancer un débat stratégique ; éveiller une pensée véritablement innovante, visionnaire ; et sortir d'une ornière[2].

Le recours aux « kits de base » permet, selon J. Ogilvy, de propager des normes, sous la forme de « scénarios tout prêts », sans avoir l'air d'exiger des réformes de manière autoritaire. Localement, on laisse croire aux acteurs qu'ils sont à l'origine de certains changements, tout en imposant ses vues, en cadrant les « scénarios » grâce aux « kits de base ». Ainsi, on crée de l'intelligible en même temps que du légitime, et on assure une forme de gouvernement devenue gouvernance : on responsabilise des institutions et leurs acteurs, on promet de leur donner la parole et de leur laisser le choix, mais ceux-ci sont en réalité déjà travaillés et qualifiés par des normes précises[3]. « Innover », dans le langage des dispositifs de la gouvernementalité du néolibéralisme, qui opèrent en retournant le sens des mots en leur contraire, revient à se plier aux injonctions normatives délivrées par ces mêmes dispositifs.

Les « scénarios » de J. Ogilvy diffusent ainsi des principes et des concepts, sur lesquels doivent se fonder les changements systémiques attendus – changements qui ne peuvent qu'aller dans le sens d'une économisation des institutions scolaires et des sujets qu'on tente d'y éduquer. Si les « scénarios » participent de la mise en place des réformes souhaitées et prescrites, ils doivent également les légitimer. En cela, ils réduisent la diversité des changements grâce auxquels on pourrait imaginer transformer les institutions scolaires à quelques-uns, toujours les

---

[1] À propos de la méthode dite des « scénarios », voir V. Meyer, « La méthode des scénarios : un outil d'analyse et d'expertise des formes de communication dans les organisations », *Études de communication*, [En ligne], 31 | 2008, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 07 août 2019. URL : http://journals.openedition.org/edc/778; DOI:10.4000/edc.778.

[2] J. Ogilvy, « L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité », art. cit., p. 24.

[3] Cela renvoie également aux « micros-politiques » du non-choix des mères d'élèves parisiennes, « contraintes » d'opter pour l'enseignement privé. Cf. *supra*, partie III, chap. premier, A, 4 : « "Micro-politiques" d'un non-choix ».

mêmes. Ils les contraignent et les bordent, c'est-à-dire qu'ils cherchent à les inscrire dans le cadre restreint, et comme prédécoupé, imposé par les dispositifs et leur rationalité. On parlera ainsi, dans le texte de J. Ogilvy comme ailleurs, responsabilisation des acteurs, autonomisation des établissements, individualisation des enseignements, introduction massive des outils numériques dans les pratiques pédagogiques[1].

b. Nature des normes de la transformation

L'objectif général d'adaptation et les modalités pratiques des réformes attendues étant posés, entrons à présent un peu plus dans le détail des changements préconisés, et de ce qui motive plus précisément ces bouleversements.

Pour J. Ogilvy, les réagencements des systèmes scolaires doivent « résoudre le problème que posent l'iniquité devant l'éducation et la ségrégation de fait ». Cette iniquité et cette ségrégation représenteraient un héritage indirect de la révolution industrielle et de l'organisation fordiste du travail, celle-ci ayant incité les professionnels de l'éducation à « façonner les écoles sur le modèle des usines »[2]. De là, un type de classe spécifique, où les élèves sont assis en rangs ordonnés, comme dans les chaines de montage, où ils reçoivent des enseignements identiques, où ils doivent suivre des étapes précises et similaires pour apprendre, toujours selon le modèle de la chaine de montage. Ces traits correspondent à un contexte normatif issu de la révolution industrielle[3].

---

[1] On peut repérer, en particulier, les influences politiques et managériales qui façonnent ces ritournelles dans des notions comme celles d'autonomisation, d'individualisation ou de responsabilisation.

[2] J. Ogilvy, « L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité », art. cit., p. 30, p. 31.

[3] Preuve que les dispositifs diffusent en permanence le même type de discours, s'appuient sur les mêmes arguments pour parvenir aux mêmes conclusions, on retrouve, dix ans plus tard, une analyse similaire, dans un ouvrage de vulgarisation neuroscientifique teinté de spiritualité et de pensée positive, que nous avons déjà cité : « L'école que nous appelons traditionnelle n'a rien de traditionnel, elle est industrielle, c'est tout. […] Issue de la révolution industrielle, notre éducation est centrée sur la pensée de l'usine, et sa vertu cardinale est la conformité. Pas la créativité, pas le caractère, pas l'amour des savoirs, pas l'épanouissement. Non, la conformité avant toute chose », I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, p. 159. Comme J. Ogilvy, I. Aberkane préconise, essentiellement, pour sortir de cet état de fait, d'individualiser les enseignements, et, pour cela, d'avoir recours aux outils numériques. Mais on retrouve également, dans son texte, des principes proches de ceux mis en pratique par È. Herrmann : école à la maison – Aberkane parle de *homeschooling* – enseignements chargés de susciter l'enthousiasme des enfants, etc. Ainsi, en relevant ces convergences thématiques et argumentatives, on peut commencer à percevoir la manière dont les prescriptions, apparemment lointaines et en partie abstraites, de l'expert « en réflexion au sein des entreprises » J. Ogilvy, discourant au sujet de « l'école de demain », dans le cadre d'un ouvrage publié par l'OCDE, influencent en réalité directement les pratiques éducatives de mères de famille comme È. Herrmann, ou la rédaction d'un ouvrage naviguant entre vulgarisation scientifique et développement personnel. La logique de l'individualisation totale des enseignements, prônée par ces trois auteurs, et bien d'autres, a comme conséquence inévitable la critique, voire le rejet, des institutions collectives d'éducation, qui, malgré la bonne volonté des enseignants, se montrera forcément incapable de fournir à chaque enfant une attention absolue et des pratiques spécifiques entièrement dédiées. Dès lors, la faute ne peut qu'en incomber aux systèmes éducatifs. La

Pour illustrer les changements qu'il appelle de ses vœux, et les critiques qu'il adresse aux systèmes scolaires tels qu'il les perçoit, Ogilvy use d'ailleurs d'une analogie étrange, rapprochant la formation des jeunes par les institutions scolaires de l'agriculture de précision. Il assure que l'évolution des systèmes agricoles et éducatifs sont similaires : durant la période fordiste, on a cultivé les champs comme les esprits de manière standardisée, industrielle, à grande échelle, avec comme ambition de fabriquer en grande quantité des produits identiques. Aujourd'hui, cet évènement historique étant révolu, on doit singulariser les interventions, différencier les méthodes, exploiter des données d'évaluation en temps réel afin d'adapter les pratiques au besoin de chaque culture ou de chaque enfant. Agriculture de précision et enseignement de précision se répondent.

Dans le cas de l'agriculture comme de l'éducation, même si Ogilvy reconnait tout de même que « les enfants ne sont pas des légumes[1] », on évalue, on traite les renseignements issus de ces évaluations, et on modifie les pratiques agricoles ou pédagogiques afin de les adapter au plus près des besoins identifiés. À partir de ces constats, J. Ogilvy recommande explicitement d'ouvrir les systèmes éducatifs aux mécanismes du marché, afin d'en améliorer l'efficacité – sans toutefois définir plus avant cette notion. Il explique que, dans la deuxième moitié du XXème siècle, une nouvelle révolution a eu lieu. Il faudrait donc, de ce fait, passer du modèle de la classe industrielle à celui de la classe « informationnelle », classe idéale du capitalisme cognitif, calibrée pour fournir à cette « économie du savoir » les sujets dont elle a besoin :

> Aujourd'hui, nous sommes les héritiers d'une révolution de l'information tout aussi importante que l'a été la révolution industrielle. Mais nous n'avons pas encore mis nos écoles à l'heure de cette révolution. L'industrie aujourd'hui exploite les fruits de cette révolution pour être efficace et rentable sans recourir aux économies d'échelle. Plutôt que de compter sur des marchés de consommation de masse qui réclament des quantités sans cesse croissantes du même produit, les nouvelles méthodes de fabrication utilisent des ordinateurs pour adapter les différents produits aux exigences des différents clients[2].

On devra donc transposer, dans le domaine de l'éducation, les mécanismes qui permettent, dans le domaine économique de la production et des services, d'ajuster les produits aux exigences des différents clients, notamment grâce aux instruments numériques. Il s'agira donc, selon des procédures prélevées dans le monde de l'entreprise, d'adapter les pratiques

mise en commun, la collectivisation des expériences, sont discréditées, considérées comme des procédures de standardisation, coupables d'étouffer les capacités, les talents, la créativité des enfants.

[1] J. Ogilvy, « L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité », art. cit., p. 36.

[2] *Ibid.*, p. 24.

d'enseignement aux besoins de chaque enfant (client), de personnaliser les apprentissages (produits), et, là encore, particulièrement grâce aux outils numériques[1]. Dans les deux cas, économique et éducatif, les mêmes opérations sont à l'œuvre : on procède par individualisation, puisqu'on conçoit l'enseignement, comme la production d'un bien ou d'un service, comme une réponse apportée à un besoin identifié. Cette idée d'individualisation des enseignements, et d'ajustement de ceux-ci aux besoins spécifiques de chaque enfant dans les pratiques pédagogiques, toute généreuse ou allant de soi qu'elle puisse paraitre, n'a donc rien de naturel, ou d'évident. Elle est une construction, issue, sous cette forme-là, du langage marchand[2]. Elle ne s'impose avec cette force qu'à partir des années 1990, et apparait aujourd'hui comme l'une des expressions les plus affirmées et identifiées des normes éducatives du néolibéralisme, en tout cas l'une des plus répandues. À ce titre, quiconque voudrait en souligner les limites, voire les dangers, aurait sans doute du mal à être entendu, ou compris, au-delà de quelques cercles d'enseignants ou de chercheurs. C'est ainsi en tant qu'ils sont ajustés aux principes managériaux des dispositifs contemporains, que ces préceptes pédagogiques, devenus ritournelles, ont pu acquérir une telle position dominante. Ils ne sont pas légitimés par leur efficacité démontrée, mais ils sont supposés efficaces, et donc légitimés, par leur adéquation aux normes marchandes qui organisent, depuis les années 1980, la relation entre un client et un producteur de biens et de services[3].

Mais comment, au juste, repérer les besoins de chaque enfant ? Cette identification a lieu, dans les deux cas, économique comme pédagogique, à travers des évaluations et le recueil des données qui en résulte[4]. Encore une fois, chaque question, même la plus existentielle, est

---

[1] En somme, il existerait, entre un enseignant et un élève, le même rapport qu'entre un vendeur et un client, le chef d'établissement s'assimilant au manager, et le savoir à un produit quelconque qu'il s'agit d'écouler au client dans les meilleures conditions, de telle façon que celui-ci en tire la plus grande satisfaction possible.

[2] Pour une analyse différente, voir M. Crahay, *Psychologie de l'éducation*, *op. cit.*, pp. 156-160. Si celui-ci montre, en effet, que la logique d'individualisation des pratiques éducatives relève bien de l'idéologie, et non du simple pragmatisme, comme l'affirment ses promoteurs, il la rapproche du préceptorat plutôt que du commerce. Cette analyse, si elle nous apparait correcte formellement, nous semble incomplète, dans la mesure où elle ne prend pas en compte le contexte historique d'émergence des pratiques éducatives d'individualisation : celui des dispositifs du néolibéralisme.

[3] L'idée qui fonde cette légitimité est que l'éducation est « un bien dont la production ne peut que bénéficier des pressions et des arbitrages que les consommateurs exercent sur les entreprises », C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, p. 113. « Comme l'expliquent les théoriciens de l'éducation, à commencer par Friedman, le marché scolaire permet d'augmenter l'efficacité de l'école, en déplaçant le véritable centre de gravité du pouvoir : ce ne sont plus ni la bureaucratie d'État, ni les syndicats enseignants, qui doivent faire valoir leurs intérêts, mais le client seul » (p. 114).

[4] Individualisation pédagogique et prise en compte des besoins particuliers à chaque élève structurent l'ensemble des recommandations ministérielles adressées aux enseignants depuis les années 2000. On retrouvera la trace de leur préconisation dans l'ensemble des programmes ou des documents didactiques élaborés par le ministère depuis ce moment. En ce qui concerne l'idée d'évaluer le niveau de performance des élèves, reflet de l'influence prise par PISA dans les débats éducatifs, et l'identification, par ce biais des besoins spécifiques des élèves, on peut se reporter à la mise en place en France, en 2018, des « évaluations des acquis des élèves du CP au lycée ». Ce

traitée, par les normes des dispositifs contemporains, comme un problème à résoudre par des moyens techniques : évaluations, collecte de données relatives à chaque élève, réponse adaptée à chaque besoin identifié par un enseignement différencié. J. Ogilvy compare, on l'a déjà relevé, « l'agriculture de précision », qui, « grâce à la connaissance des besoins de chaque mètre carré de champ, et en exploitant cette connaissance pour y répondre », va « au-delà du paradigme industriel », à « un enseignement de précision », qui mettrait à profit « la révolution de l'information » pour se réformer. La question qu'il se pose est simple : « Si nous sommes capables d'optimaliser notre agriculture, plante par plante, pourquoi ne pourrions-nous pas utiliser la technologie pour optimaliser l'enseignement, élève par élève ? »[1]

---

dispositif se donne pour objectif de « fournir aux enseignants des repères des acquis de leurs élèves, compléter leurs constats et leur permettre d'enrichir leurs pratiques pédagogiques », de « doter les pilotes de proximité – recteurs, DASEN, IA-IPR, IEN, chefs d'établissement – d'indicateurs leur permettant de mieux connaître les résultats et d'adapter leur action éducative », et de « disposer d'indicateurs permettant de mesurer, au niveau national, les performances du système éducatif (évolutions temporelles et comparaisons internationales) ». Tandis que ces tests sont très critiqués, pour leur caractère inadapté, par nombre d'enseignants et leurs syndicats, le ministère précise pourtant qu'ils pourront permettre à ces mêmes enseignants de « situer les besoins de leurs élèves par rapport à des références nationales » et surtout « d'affiner leur analyse pour des élèves susceptibles de présenter des difficultés particulières », ce dernier point renvoyant directement aux remarques de J. Ogilvy. Consultable ici : http://www.education.gouv.fr/cid132391/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee.html. Consulté le 12/04/2019.

Dans un entretien accordé à un quotidien français, le neuroscientifique S. Dehaene, qui a travaillé à l'élaboration et à la mise en place de ces évaluations, explique : « On a regardé ce qui se faisait de mieux, et on s'est rendu compte […] que la compétence de psychologie cognitive permettait de faire des tests beaucoup plus précis. » Il poursuit : « C'est aussi l'idée de transformer l'enseignant en Sherlock Holmes. C'est-à-dire d'avoir une attitude bienveillante mais critique vis-à-vis de l'enfant pour essayer de comprendre ce qui, dans sa tête, n'a pas bien fonctionné. Avoir cette attitude du neuropsychologue, qui est d'essayer de comprendre ce qui se passe dans la tête de chaque enfant et, du coup, de corriger. » Voir entretien avec E. Caro, *Libération*, 17 septembre 2018. On voudrait se permettre ici trois types de remarques, dont l'une d'entre elle concerne sans doute en partie les réserves plus générales qu'on peut émettre à l'égard de l'usage intensif des neurosciences cognitives dans le domaine éducatif, neurosciences qui acquièrent de plus en plus une position hégémonique dans les débats relatifs à l'éducation. D'abord, en lisant ses propos, on est en droit d'interroger les représentations que S. Dehaene a des enseignants : seraient-ils, en effet, nécessairement malveillants et acritiques ? De plus, il instaure la figure du neuropsychologue en position d'exemplarité à l'égard de ces mêmes enseignants, position qui serait sans doute, là aussi, à questionner. D'autant que, s'il enjoint aux enseignants d'adopter l'attitude des neuropsychologues, c'est, justement, pour réduire la fonction d'enseignant à celle de savoir « ce qui se passe » dans la tête de ses élèves. Or, si connaitre le fonctionnement cognitif d'un enfant parait tout à fait nécessaire aux enseignants, ils doivent également faire avec les dispositions affectives de leurs élèves, ou leurs déterminations sociales, prises au sens large – culturelles, de genre, économiques. Manière de souligner ici que cette volonté de réduire un enfant à une machine cognitive, et un enseignant à une sorte de mécanicien chargé de réparer les ratés éventuels de cette machine, est tout à fait symptomatique d'une vision strictement technicisée, voire scientiste, des questions éducatives – vision qui renvoie plus largement aux logiques à l'œuvre dans les dispositifs contemporains.

Parmi les nombreuses critiques adressées à ces « tests de positionnement », relevons celles de R. Brissiaud, éminent spécialiste de l'enseignement des mathématiques et de la construction du nombre par les élèves, et psychologue cognitiviste lui aussi, qui écrit de l'une des épreuves de ces tests qu'elle « est issue des travaux de Stanislas Dehaene (SD), un chercheur en psychologie cognitive dont les thèses, dans ce domaine, sont extrêmement controversées ». Il ajoute : « Le ministre vante le caractère scientifique de ces évaluations alors que c'est un point de vue opposé à celui de SD qui, aujourd'hui, tend à devenir prépondérant. L'enjeu n'est pas mince : suivre SD sur cette question, ce serait revenir aux pratiques pédagogiques responsables de l'effondrement du calcul en France », R. Brissiaud, « Évaluations de CP-CE1 et dérives actuelles », *Le Café pédagogique.* Consultable ici : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/10/19102018Article636755319854215458.aspx. Consulté le 22/05/19.

[1] J. Ogilvy, « L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité », art. cit., p. 32.

L'idée est donc de passer des procédures éducatives collectives caractéristiques de la période industrielle, à des modes d'enseignement personnalisés, rendus possibles par la révolution informationnelle du post-fordisme. J. Ogilvy l'affirme : si l'École du XXème siècle avait pour mission de socialiser les enfants, cette tâche est aujourd'hui dévolue aux médias, qui s'en acquittent efficacement[1]. L'École du XXIème siècle sera donc différentialiste – et en cela, on le verra, capable de mettre au jour et de réaliser le potentiel de chaque enfant, en développant indéfiniment ses habilités et ses aptitudes créatives, c'est-à-dire ses (futures) capacités productives – afin de rendre celui-ci capable d'innover, et de mettre au service de la croissance économique cette faculté, qu'il valorisera, de son côté, en employabilité.

Pour y parvenir, il faut, au-delà de la modification du geste d'enseigner lui-même, transformer les systèmes scolaires dans leur ensemble. La solution, on la connait déjà : accorder « une autonomie accrue aux établissements scolaires, avec une influence plus forte des parties prenantes[2] ». Et donc les gouverner par la gouvernance, pourrait-on dire, grâce à des mécanismes de délégation de pouvoirs, par les organisations étatiques, à des unités locales. Cette délégation, rappelons-le, revient, dans la mesure où elle n'est pas accompagnée d'un transfert de moyens financiers, ni d'un authentique pouvoir décisionnaire, à responsabiliser ces unités et leurs acteurs, en les privant de choix véritables. Sans surprise, J. Ogilvy conseille également de renforcer le pouvoir des chefs d'établissement[3]. Grâce à cette gouvernance des établissements, il sera enfin possible, sans que l'on comprenne vraiment comment[4], d'adapter l'enseignement à chaque élève. J. Ogilvy affirme à ce propos, sans pour autant détailler :

---

[1] *Ibid.*, p. 35. Remarque qui vient étrangement en renfort de celle de P. Bourdieu, analysant le remplacement de l'École par les médias, dans l'administration de ce qu'il nomme « la violence symbolique », à partir des années 1980. Voir C. Laval, *Foucault, Bourdieu et la question néolibérale*, *op. cit.*, pp. 164-167.

[2] J. Ogilvy, « L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité », art. cit., p. 18.

[3] Rappelons que nous sommes toujours aux prises avec les mêmes débats. Ainsi, les politiques organisant ce type d'autonomisation strictement administrative, c'est-à-dire sans les moyens financiers ou réglementaires de l'exercer, et confiant aux chefs d'établissement un rôle élargi, se retrouvent par exemple dans la « loi pour une école de la confiance », votée le 19 février 2019, et spécifiquement dans un amendement définissant les modalités de création d'un « établissement public des savoirs fondamentaux ». Voir par exemple V. Morin, « Loi école : ce qu'il faut retenir du texte porté par Jean-Michel Blanquer », *Le Monde*, 20 février 2019. (Précisons que cette partie de la loi a été abandonnée au moment de son adoption définitive par le parlement le 26 juillet 2019).

[4] Ce qui fait douter de la réelle efficacité pratique des réformes issues de telles élaborations intellectuelles. Même si critiquer de telles constructions n'est pas l'objet de cette analyse, qui se donne comme tâche de les rendre, elles et leurs traductions matérielles, visibles et intelligibles, on peut toutefois noter que les arguments développés par Ogilvy, comme d'autres, ailleurs, sont fragiles. Ils reposent souvent sur des conceptions erronées de l'acte d'enseigner, sur des représentations figées de l'enfance, sur des réflexes de pensées entrepreneuriaux qui apparaissent décalés par rapport à la réalité du fonctionnement des établissements scolaires. Pour autant, ce sont bien les normes issues de telles productions intellectuelles et discursives bancales qui triomphent aujourd'hui.

À l'avenir nous disposerons d'outils d'apprentissage qui nous permettront de faire chez chaque élève un diagnostic personnalisé qui nous donnera la possibilité de mettre à sa disposition, à chaque heure de la journée, des outils d'enseignement et des préparations de leçons les mieux adaptés à ses besoins et à ses aptitudes[1].

Dans cette perspective, chaque école et chaque élève doivent être considérés et traités différemment et singulièrement, en fonction de leurs besoins propres. Pour résumer, le projet éducatif contemporain, tel que J. Ogilvy le dessine, a pour ambition de :

rompre avec le vieux modèle de production de masse d'élèves bien socialisés et identiques de l'ère industrielle. Nous devons recueillir des informations sur chaque circonscription, chaque école, chaque élève, et les utiliser pour moduler les quantités de « nutriments » – qu'il s'agisse de dollars, d'enseignants, de manuels ou d'ordinateurs – en fonction des besoins de chaque école et de chaque élève[2].

En réalité, il conviendrait ici de nuancer les critiques adressées par Ogilvy à des systèmes éducatifs supposément archaïques, se tenant à l'écart des lois économiques. De telles organisations n'existent plus. À bien des égards, les logiques du marché ont, au moment où il rédige son texte, et plus encore aujourd'hui, largement pénétré les systèmes éducatifs des États du monde euro-atlantique et d'ailleurs[3]. Les dispositifs contemporains ne peuvent supporter qu'un domaine public, totalement étanche aux intérêts privés, persiste. Dans la mesure où il est délicat, notamment en France, mais pas uniquement, d'annoncer explicitement qu'un tel domaine, préservé des opérations des marchés et de leurs enjeux, non seulement n'existe pas, mais en plus n'est pas souhaitable, les gouvernances contemporaines utilisent des subterfuges, et en partie celui des scénarios, proposé par J. Ogilvy[4].

On comprend que ce que prône l'OCDE, par la voix de J. Ogilvy, est bien de renoncer clairement à l'objectif ambitieux d'une École délivrant le même enseignement pour tous, dans

---

[1] J. Ogilvy, « L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité », art. cit., p. 34.
[2] *Ibid.*, p. 37.
[3] Voir C. Laval, *L'École n'est pas une entreprise*, *op. cit.*, ou encore C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*
[4] Qu'on pense également, une fois encore, aux « micro-politiques » mise au jour par G. Chamayou, in *La Société ingouvernable*, *op. cit.* On peut, par ailleurs, affirmer que le modèle différencialiste et largement privatisé, préconisé par l'OCDE, correspond davantage à la réalité du système éducatif français (avec ses établissements de haut niveau, publics ou privés, ceux des centres-villes ou de banlieues prospères, et ceux, des quartiers moins privilégiés, dans lesquels l'enseignement se réduit à l'administration et l'évaluation de quelques compétences élémentaires), que celle que décrivent encore certains responsables politiques, selon lesquels on tâcherait de « donner plus à ceux qui ont moins », sans que ce transfert fantasmé de richesses ne soit effectif, ou alors si cosmétique qu'il organise lui-même son propre échec afin de faire accepter sa disparition progressive – cette disparition étant parfois également justifiée par la décidément bien faible « éducabilité » des populations à qui seraient destinés ces transferts de richesse, les rendant, là aussi, *responsables* de ces échecs.

les mêmes conditions pour tous : ces techniques éducatives, à l'origine des phénomènes de démocratisation scolaire, sont ainsi dévaluées, jugées passéistes, et assimilées à une standardisation étouffant la créativité des enfants. Il s'agit alors de procéder, par l'organisation du système éducatif lui-même (mais cette fois, chez J. Ogilvy, de manière assumée et argumentée), à une forme de sélection et de classement des élèves, dès leur plus jeune âge ; un tri qu'on réalise en fonction de leurs résultats, de leurs aptitudes, et, en privatisant, du statut économique de leurs parents[1].

À noter, enfin, que pour mettre en place efficacement ce modèle, c'est avant tout le système d'enseignement public qui devra être réagencé par les mécanismes du marché – à défaut de s'y ouvrir complètement – et qui est donc avant tout ciblé par les remarques de J. Ogilvy. Celui-ci déplore ainsi que « les conseils d'établissement et l'administration centrale de la circonscription fonctionnent comme des monopoles d'État. Parents et élèves n'ont pas le choix du fournisseur, comme ce serait le cas sur un marché libre », insiste-t-il, avant de proposer de « dégripper ce mécanisme », en donnant « aux élèves et aux parents la possibilité de choisir l'école et les enseignants qui correspondent le mieux à leurs besoins[2]».

Responsabilisation des acteurs, autonomisation des établissements scolaires, personnalisation pédagogique, en fonction de besoins spécifiques des élèves identifiés à l'aide de tests, et technicisation des méthodes d'enseignement, dessinent donc l'École idéale des dispositifs du néolibéralisme[3]. Ces principes sont ceux qui commandent la rénovation des

---

[1] Et/ou de leur origine sociale, voire raciale : c'est ce que nous tâchions de mettre au jour dans notre préambule, et que confirment, sous une autre forme, les sociologues J. Pagis et W. Lignier. Ceux-ci montrent en effet que les perceptions du monde social par les enfants dépendent plutôt de leur origine sociale ou migratoire, ou de leur genre, que de leur âge – contredisant en cela les thèses principales de la psychologie du développement. Ce sont bien les propriétés sociales, plutôt que biologiques, qui auront une importance dans la manière de percevoir l'ordre social, dans l'accès au langage et dans sa maitrise, ou dans l'engagement dans la culture ; c'est-à-dire ce qui conditionne à la fois la socialisation – la normalisation – et, en grande partie, la réussite scolaire : « L'histoire collective lègue des structures sociales qui interviennent dans l'histoire individuelle, c'est-à-dire dans ce que les sociologues appellent la socialisation. Cette intervention est d'ordre objectif. […] Mais les structures sociales héritées conditionnent aussi la prime socialisation de manière plus subtile : sur le plan des subjectivités enfantines. […] Nous avons étudié la socialisation des subjectivités enfantines en nous centrant sur les enfants eux-mêmes. […] Cela revient d'abord à s'attarder sur les variations des perspectives enfantines en fonction des variables sociologiques habituelles : l'âge, le genre, l'origine sociale, l'origine migratoire », J. Pagis et W. Lignier, *L'Enfance de l'ordre*, *op. cit.*, pp. 9-11. Dès lors, trier les élèves en fonction de leurs résultats ou des revenus financiers de leurs parents repose sur des mécanismes de sélection en partie redondants, ce qui contribue, de ce fait, à amplifier ceux de la reproduction sociale.

[2] J. Ogilvy, « L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité », art. cit., pp. 38-39.

[3] Les modifications successives de la carte scolaire, qui contribuent toujours plus à séparer les populations selon leur statut économique, l'idée sans cesse relancée de payer les enseignants au mérite, le recrutement de plus en plus important d'enseignants contractuels nécessairement non-formés, tandis que les places aux concours sont réduites, et que des milliers de postes d'enseignants titulaires sont peu à peu supprimés, traduisent également la mise en place progressive de ces politiques éducatives, en France comme ailleurs, politiques qui trouvent en grande partie leur origine dans les préconisations de l'OCDE, et sont facilement identifiables dans le texte de J. Ogilvy. Si nous n'insistons pas sur ces mesures, pourtant tout aussi symptomatiques de la rationalité gouvernementale

systèmes éducatifs depuis le début des années 1980. Ces réagencements organisationnels, qui ont pour seule fonction d'adapter ces systèmes, et, de ce fait, les jeunes qui s'y forment et s'y éduquent, aux mécanismes économiques du capitalisme contemporain, influencent également, comme on vient de le voir, les représentations qui s'attachent à l'acte éducatif et pédagogique lui-même, contribuant en cela à forger des normes spécifiques d'enseignement et d'apprentissage. Encore une fois, réformes organisationnelles et définition de nouveaux contenus ou de nouvelles méthodes d'apprentissage, poursuivent un objectif unique : développer l'employabilité de sujets productifs et compétents, chargés de soutenir la croissance macroéconomique. Or, on l'a vu, l'un des outils les plus précieux des dispositifs contemporains, par lesquels ils peuvent s'imposer et se produire comme normes, est l'évaluation. Là encore, l'OCDE joue un rôle décisif.

C'est en effet en toute logique que la prééminence des préconisations, issues des rapports et des études de l'OCDE, se manifeste avant tout, depuis le début du XXIème siècle, sous la forme de son programme d'évaluation et de comparaison des systèmes éducatifs le plus fameux : PISA. Celui-ci, considéré comme un outil pour la gouvernance des dispositifs du néolibéralisme, permet en effet à la fois d'imposer une série de transformations aux systèmes scolaires, et de légitimer celles-ci, en identifiant au préalable telle ou telle faiblesse en leur sein – faiblesses qui ne seront établies qu'à partir de certains critères, nécessairement articulés aux exigences économiques.

Si l'OCDE dispose d'une telle influence, c'est qu'elle est en même temps celle qui forge les outils d'évaluations, celle qui évalue et met en concurrence les systèmes scolaires de ses États membres, et celle qui émet un ensemble de recommandations, que ces États n'ont plus qu'à suivre, s'ils veulent tenir leur rang, ou améliorer leur sort, dans le grand jeu de la compétition économique mondialisée. C'est dans ce cadre d'analyse que nous allons étudier à présent le cas spécifique de la France, à travers la manière dont son système éducatif est évalué et considéré par l'OCDE, et notamment par PISA, et les recommandations qu'elle lui adresse. Ce moment marquera donc un infléchissement dans le développement de notre analyse des processus de normation, et d'adaptation des organisations aux normes. Nous allons en effet poursuivre celle-ci, en observant une autre instance, ou plutôt, partant des remarques et préconisations formulées par l'OCDE, en examinant les rapports entre deux instances : l'une, productrice et disséminatrice de normes, l'autre, amenée à se conformer à celles-ci.

---

contemporaine, c'est car elles ne sont pas des techniques de subjectivation enfantine individualisante (même si elles sont une influence indirecte sur ces subjectivations) qui sont celles qui nous intéressent en priorité.

3. Influence de l'OCDE sur les politiques éducatives françaises

Le « Programme international pour le suivi des élèves » a publié ses premiers résultats en 2001. Présentons-en rapidement les enjeux, tels que l'OCDE les définit, puis tâchons, dans un second temps, d'analyser les objectifs qu'un tel programme poursuit, et les moyens dont il se dote pour y parvenir. Enfin, tentons de comprendre comment on se sert des évaluations qu'il génère pour adresser une série de recommandations aux États, ici, à la France, afin qu'ils réforment leurs systèmes éducatifs, selon des modalités caractérisées : économicistes, utilitaristes, rationalisées[1].

PISA se présente donc sous la forme d'un ensemble d'évaluations menées auprès des élèves de quinze ans, c'est-à-dire en fin de scolarité obligatoire, dans 28 pays membres et 4 pays non membres de l'OCDE[2]. L'idée d'un tel programme n'est pas d'évaluer des acquis scolaires à proprement parler, mais bien de savoir si les jeunes ainsi testés sont préparés efficacement à utiliser leurs connaissances, ou plutôt leurs compétences, afin de s'adapter à la société de l'information et du savoir, telle que l'OCDE la voit se développer. PISA, insistons bien, ne prétend pas évaluer un savoir, les éléments d'une culture, mais des compétences. C'est-à-dire la capacité d'exploiter ses connaissances, et, à partir d'elles, de réaliser certaines tâches « dans la vie de tous les jours », et d'effectuer « des choix dans un monde en constante évolution[3] ». Il est donc bien, au-delà des évaluations qu'il mène, un outil pour l'adaptation des systèmes et des sujets à un certain modèle normatif, celui du capitalisme cognitif et de l'économie de la connaissance. Voici comment se présente l'enquête :

> elle va au-delà des acquis purement scolaires et se concentre sur la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire dans des tâches et des défis de la vie de tous les jours. Elle repose sur un modèle dynamique d'apprentissage tout au long de la vie qui veut que les individus acquièrent, de façon continue au cours de leur vie, de nouvelles connaissances et compétences dont ils ont besoin pour s'adapter dans un monde en constante évolution. PISA cible des activités que les élèves de 15 ans auront à accomplir dans le futur et cherche à identifier ce qu'ils sont capables de faire avec ce qu'ils ont appris – c'est-à-dire leur faculté de continuer à apprendre tout au long de leur vie en

[1] A. Trouvé, « PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? », art. cit.

[2] Les tests en eux-mêmes portent sur la lecture, la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences. Pour une description plus précise du contenu de ces évaluations, voir *ibid.*, p. 15. Pour une analyse des nombreuses limites méthodologiques de PISA, sur lesquelles nous ne reviendrons pas ici, voir Y. Baunay, R. Cusso, G. Dreux, D. Rallet, « L'organisation de coopération et de développement économiques. La boîte à idées du nouvel ordre éducatif mondial », art. cit., pp. 85-87.

[3] Voir OCDE, *Le Cadre d'évaluation de PISA*, Paris, OCDE, 2009, p. 9. Consultable ici : https://www.œcd.org/pisa/pisaproducts/49539189.pdf. Consulté le 14/03/2019.

appliquant ce qu'ils ont appris à l'école et ailleurs, de porter un regard critique sur leurs choix et de prendre des décisions[1].

Modèle d'apprentissage tout au long de la vie, ayant pour fonction de permettre aux sujets de s'ajuster à un monde en mutation perpétuelle et d'optimiser sans cesse leurs potentialités, et évaluations portant au-delà d'acquis purement scolaires, et ciblant certaines compétences censées offrir la possibilité à ces mêmes sujets, à la fois, de se gouverner eux-mêmes, à coup de modifications de soi articulées aux transformations économiques, et de prendre, dans le cadre ainsi défini, des décisions appropriées : il s'agit donc bien, pour PISA, d'apprécier la capacité des systèmes éducatifs à produire des sujets adaptés aux dispositifs contemporains.

Ainsi, l'OCDE, en tant que machine normative et normalisatrice, fait preuve d'une redoutable efficacité : elle produit des normes, principalement sous la forme de discours, de rapports, de notes, de diagrammes, de pourcentages ; elle les propage, en adressant des conseils aux différents décideurs des secteurs concernés ; elle évalue la plus ou moins bonne assimilation de ces normes par les acteurs ou les institutions ciblés, notamment grâce à son enquête PISA ; elle classe ceux-ci et les met en concurrence ; elle distribue de nouvelles recommandations, mais cette fois adaptées aux profils de chaque État, en fonction de ses résultats, des besoins qu'elle identifie, suivant en cela la logique individualisante qu'elle promeut par ailleurs.

Qu'en est-il, à présent, du cas particulier de la France ? Le dernier rapport PISA établi, au moment où s'écrivent ces lignes, date de décembre 2016, et fait suite aux évaluations de 2015[2]. Selon cette étude, le système éducatif français est à la fois peu performant, et peu équitable. Si

de nombreuses réformes ont été récemment mises en place au primaire mais aussi au collège afin de lutter activement contre le décrochage et l'échec scolaire, renforcer la formation des enseignants ou encore augmenter la préscolarisation à l'âge de 2 ans dans les zones sensibles (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013), il est encore trop tôt pour mesurer les effets de ces

[1] *Ibid.*

[2] Le prochain paraitra donc en décembre 2019, les évaluations ayant eu lieu au printemps 2018. Elles se déroulent habituellement tous les trois ans. De manière symptomatique, le rapport de 2016 consacré à la France s'intitule : « PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales ». On peut le consulter ici https://www.œcd.org/pisa/PISA-2015-Brochure-France.

actions dans les enquêtes PISA. En effet, les élèves qui en bénéficient aujourd'hui avaient moins de 15 ans au moment où l'enquête PISA 2015 a été menée[1].

En quelques lignes introductives, se dévoile la façon dont les politiques éducatives des États s'assimilent de plus en plus à la mise en place de mesures prônées par l'OCDE. En cela, le rôle de l'organisation apparait pour ce qu'il est : celui d'une mécanique productive et disséminatrice de normes, qui évaluerait en même temps leur degré de mise en œuvre. Lorsqu'on s'attache au contenu de la note en lui-même, voici ce qu'on observe : il s'agit à la fois d'y établir un diagnostic des difficultés rencontrées, baptisées « défis[2] », de dresser une liste de conseils à partir du constat initial, et d'en piocher quelques-unes, parmi les « bonnes pratiques » recensées chez les autres États membres, qui puissent servir de modèles pour les politiques que l'OCDE recommande d'appliquer au cas français.

Le premier « défi » à relever est donc de « rendre le système éducatif plus équitable en France », et, pour cela de « soutenir les élèves et les établissements défavorisés[3] ». Noble ambition, certes. Pour autant, les mesures proposées pour s'en acquitter paraissent à la fois imprécises et assez peu imaginatives : inciter les enseignants expérimentés à travailler dans ces établissements (sans préciser comment), mais aussi les chefs d'établissement, à qui on confiera plus de responsabilités, et mieux former les uns et les autres. Si les conseils dispensés paraissent bien timides, c'est également que la conception qui les sous-tend est celle de l'*équité* : la scolarisation étant un moyen de gouverner les flux de sujets, et de rendre les élèves rapidement productifs, il s'agit d'offrir à chacun des chances de réussir équivalentes au départ, en sachant qu'à l'arrivée, tout le monde ne parviendra pas à atteindre la même destination (professionnelle, sociale, économique). En prônant des mesures d'équité, et non d'égalité, on peut en effet conserver les mécanismes de mise en concurrence des uns et des autres, propres aux marchés. Si on reprend ici l'image du jeu, ou, plus spécifiquement, de la course[4], les systèmes d'éducation et de formation auraient donc pour mission de mettre tous les coureurs sur la même ligne de départ, à charge pour eux de mener leur course comme ils l'entendent, ou comme ils

[1] OCDE, « PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales », *op. cit.*, p. 3.
[2] Le vocable n'est pas neutre, et renvoie à toute une tradition de la mobilisation de soi issue du management ou de la culture sportive.
[3] OCDE, « PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales », *op. cit.*, p. 6.
[4] L'image de la course est déjà utilisée par W. Lippmann. Voir, à ce sujet, les citations relevées par B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*, p. 186.

le peuvent. Certains, sûrement, seront, par ailleurs, mieux dotés que d'autres[1], mais l'École ayant permis à chacun d'exprimer au mieux ses talents, nulle injustice. Il ne s'agit donc pas d'égaliser les conditions d'existence des individus, mais de leur permettre d'optimiser leur potentiel et leurs compétences.

Ainsi, parmi les « bonnes pratiques » citées en exemple, proposées à la France afin de réformer son système éducatif, le rapport cite le cas de l'Irlande, qui « dispose d'un *Home School Community Liaison Scheme* (Dispositif de liaison entre la maison, l'établissement et la communauté) » qui prend la forme d'une « stratégie préventive qui cible les élèves susceptibles de ne pas réaliser leur potentiel dans le système d'éducation en raison de leur milieu d'origine[2] ». Le milieu social des élèves n'est ici considéré comme une forme d'injustice que dans la mesure où il constituerait une entrave au libre et plein développement du potentiel des élèves – potentiel dont on précise, de nouveau, qu'il est exclusivement à entendre comme capacité productive. Cette conception d'une éducation assimilée à un processus de valorisation

---

[1] L'inégale répartition des richesses des familles, qu'elles soient économiques, prennent la forme de dotations culturelles ou de dons « naturels » des enfants, est un argument souvent esquivé par les promoteurs des normes éducatives contemporaines, tant cette réalité, allant de soi, n'a pas à être remise en cause. Les inégalités, d'ailleurs, seraient d'autant plus prometteuses qu'elles permettraient de mettre en mouvement l'ingénierie sociale : les plus pauvres, pressés de rejoindre les plus riches, se responsabiliseraient d'autant plus qu'ils auraient identifié un objectif atteignable d'ascension sociale, cette mobilisation leur permettant d'accroitre leur productivité, et donc de soutenir la croissance macroéconomique. Or, malgré l'application de ce type de logique, le constat de l'augmentation des inégalités, notamment économiques, semble unanime. Accompagnant ces mécanismes de développement des inégalités économiques et de creusement des différenciations sociales, les systèmes scolaires ne font aujourd'hui que les confirmer, voire les amplifier. Ainsi, l'innéisme, qui sous-tend certaines conceptions de l'enfance, notamment celles issues des travaux de M. Montessori, et que reprennent à leur compte nombres d'ouvrages de vulgarisation pédagogique ou psychologique, est un principe qui peut venir légitimer ces logiques de distinction et de séparation sociale. En effet, puisque, dans ces approches, il s'agit de développer au mieux le potentiel de chaque enfant, ceux qui, au départ, seront les mieux dotés, doivent voir cette supériorité confirmée, et encouragée. Il semble ainsi qu'aujourd'hui, un pallier soit en train d'être franchi, traduisant de manière symptomatique, dans le contexte éducatif, une forme de sécession des classes les plus aisées, en cours de réalisation dans l'ensemble des structures sociales. Si l'argument de l'inégale distribution originaire des aptitudes cognitives, ou des capitaux sociaux et culturels, pouvait servir à critiquer les insuffisances du modèle de « l'égalité des chances », inapte à remettre en cause les inégalités structurelles, cette simple réserve est aujourd'hui non seulement contestée, mais balayée. Désormais, il ne s'agirait plus de chercher à réduire les inégalités, mais au contraire de les assumer. Exemplairement, on peut ainsi aujourd'hui écrire, dans un ouvrage de vulgarisation psychologique et neuroscientifique, qui se donne pour ambition de dresser le portrait, et d'établir les caractéristiques, d'un type particulier d'enfants, qu'il nomme « les philo-cognitifs » : « Les sujets qui nous intéressent sont donc ceux qui présentent une supériorité dans leur intelligence, sous une forme ou sous une autre. Dans une optique objective, nous pouvons laisser de côté les *considérations politiquement correctes sur la notion d'élitisme* et nous dire que oui, cette réflexion porte bien sur des individus qui montrent une certaine supériorité intellectuelle, quel qu'en soit le registre », F. Nusbaum, O. Revol et D. Sappey-Marinier, *Les Philo-cognitifs. Ils n'aiment que penser, et penser autrement…*, Paris, Odile Jacob, 2019, p. 190 (nous soulignons). Nous reviendrons plus longuement sur cet ouvrage, les thèses qu'il défend et leurs conséquences éthiques et politiques. Cf. *infra*, partie IV, chap. trois, B : « Un "enfant-potentiel" ». Contentons-nous de relever la manière dont il assimile l'objectif d'égalité nécessairement soutenu par une école démocratique et démocratisée à un « politiquement correct » bien encombrant. Encore une fois, il est tout à fait symptomatique de constater que ces conceptions étaient déjà présentes dans les textes de Lippmann : la « société libre » qu'il promeut, est « une société dans laquelle les inégalités sociales sont dues à des causes *intrinsèques* et *naturelles* », B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*, p. 186.

[2] « PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales », *op. cit.*, p. 8.

d'une dotation initiale, qu'il s'agit d'aider à croitre, représente un enjeu majeur pour les normes éducatives contemporaines. Que nous dit cette logique ? Qu'un élève parvenant à « réaliser » entièrement son potentiel (dont on ne nous explique jamais, d'ailleurs, comment il est évalué, ni au départ, ni au terme de ce processus de « réalisation »), et quand bien même le résultat de cette évolution se révèlerait bien modeste, n'aura que ce qu'il mérite. On ne demandera donc pas au système scolaire d'œuvrer à une possible égalisation des conditions d'existence, ni même à la mise en place d'expériences et de cultures communes, mais d'agir comme révélateur des capacités d'un « soi » que chaque individu est incité à construire et à valoriser.

Le « défi numéro 2 » consiste à « lutter contre l'échec scolaire dès le plus jeune âge[1] ». La liste des préconisations qui permettraient, selon les auteurs, d'affronter ce « défi », ressemble à l'exposition paresseuse de quelques-unes des normes éducatives les plus identifiées : il s'agit, pour le dire vite, d'empêcher les redoublements, de personnaliser les enseignements et de renforcer les mécanismes d'aide à l'orientation. Ces mesures ne sont en réalité que des techniques de gestion des populations, destinées tout à la fois à individualiser les modes d'intervention pédagogique, et à désentraver les flux d'élèves[2]. Pour atteindre ces objectifs, le rapport cite le cas de la province canadienne de l'Alberta, et de son programme AISI, « *Initiative for School Improvment* », qui est décrit comme « une approche qui permet d'améliorer l'apprentissage des élèves en encourageant les enseignants, les parents et le reste de la communauté à travailler de manière collaborative afin d'introduire des projets innovants selon les besoins locaux[3] ». On y repère aisément les traits caractéristiques de la gouvernance : projets et innovations articulés à une approche collaborative et décentralisée, censée permettre l'adaptation aux besoins des acteurs.

Passons vite sur le « défi 3 », qui vise à « améliorer la qualité de l'enseignement et de la transmission du savoir dans le primaire et le secondaire, et revaloriser le métier d'enseignant », et ne donne lieu à aucune mesure spécifique en France[4].

---

[1] *Ibid.*, p. 11.

[2] Rappelons que tout (ou presque, tant on sait que les flux migratoires sont aujourd'hui violemment contrôlés), dans les dispositifs contemporains, doit être « libéré », de la circulation des capitaux aux mécanismes psychiques, afin que l'ensemble ou le phénomène auxquels ils appartiennent fonctionne de manière optimale.

[3] « PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales », *op. cit.*, p. 11.

[4] *Ibid.*, p. 14. L'OCDE y recommandant de mieux former les enseignants et de mieux les rémunérer, il semble toutefois que les gouvernements successifs aient renoncé à appliquer ces conseils, car il faudrait, pour cela, dépenser des sommes qu'on ne souhaite visiblement pas consacrer à l'amélioration du système scolaire. L'observatoire des inégalités, qui « se fixe comme objectif de rassembler des données et des éléments d'analyse sur les inégalités en France et dans le monde », écrit pourtant que « le constat est largement admis depuis des années sans que grand-chose soit fait pour y remédier : l'enseignement primaire est très nettement sous doté en France (7 400 dollars par élève et par an contre 8 700 dollars en moyenne dans l'OCDE). Notre pays y consacre entre 30 % et 40 % de moins que les pays du haut de l'échelle, pour deux raisons majeures : d'une part, les professeurs des écoles sont bien moins rémunérés. D'autre part, ils ont en charge bien plus d'élèves. La France est

Le « défi 4 », quant à lui, qui se donne pour objectif de « rehausser la qualité et la valorisation des filières professionnelles au lycée[1] », et notamment en impliquant « employeurs et syndicats dans l'élaboration des programmes des filières professionnelles », ou en favorisant « le travail à temps partiel en entreprise des formateurs et le recrutement de professionnels au sein du corps enseignant », se signale explicitement comme le branchement d'une partie du système éducatif sur les exigences des employeurs, et, en cela, des normes du marché du travail et de ses mécanismes.

Ces rapides exemples donnent donc à voir quelques-unes des formes revêtues par les techniques de normation. Poursuivons-en l'examen, à l'aide d'un nouveau document produit par l'OCDE, et presque contemporain du dernier rapport issu de l'enquête PISA, dans lequel la « réalité » (à la fois) observée et retranscrite, prend la forme, symptomatique des normes actuelles, d'une série de courbes, de moyennes et de pourcentages – la question posée étant celle de l'influence de la sélection (et du monopole) de ce type d'outils pour l'analyse, quant à la nature de la redéfinition des problématiques éducatives qui en résulte.

Dans ce document daté de 2014[2], élément d'une série d'études dont l'ambition est de présenter une analyse comparative des politiques et des réformes du secteur éducatif, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, l'organisation dresse un état du cas français, mais cette fois en prenant en compte des données relatives aux élèves, aux établissements et aux systèmes dans leur ensemble. L'ambition affichée est la même qu'avec l'enquête PISA : contribuer à améliorer, dans le sens d'une plus grande performance, c'est-à-dire d'une compétitivité accrue, l'organisation des systèmes éducatifs mondiaux, afin de poursuivre l'objectif prioritaire de croissance économique. Ce type de document a été imaginé à l'intention « des décideurs politiques, des analystes et des professionnels de l'éducation qui recherchent des informations

---

le pays riche où les classes sont les plus bondées. » Il poursuit : « La dépense intérieure d'éducation rapportée à la richesse de notre pays a baissé de 7,7 % à 6,7 % entre 1996 et 2016. Cela veut dire que chaque année, notre pays consacre une part moindre de sa richesse à la formation de sa jeunesse. » Et conclut : « La France se tire une balle dans le pied », Observatoire des inégalités, « Dépenses d'éducation : la France, un élève médiocre », 23 novembre 2018. Consultable ici : https://www.inegalites.fr/Depenses-d-education-la-France-un-eleve-mediocre?id_theme=23#nb1. On se contentera ici de remarquer que cette analyse, qui emprunte pourtant les termes mathématiques des dispositifs économicistes, n'est jamais relayée, ni dans les discours des dirigeants politiques, ni dans ceux des critiques de l'École publique. Raison pour laquelle il nous semble également douteux d'affirmer que les processus de creusement des inégalités économiques, et les mécanismes de différenciations sociales, que l'École contribue à amplifier, sont des échecs passagers, et non des réussites profondes, pour les politiques publiques obéissant aux règles et aux logiques de la rationalité gouvernementale néolibérale.

[1] « PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales », *op. cit.*, p. 19.

[2] OCDE, *Perspectives de l'éducation – France*, Paris, OCDE, 2014. Consultable ici http://www.œcd.org/education/ EDUCATION% 20 POLICY%20OUTLOOK%20FRANCE_FR.pdf. Consulté le 17/05/2019.

et des analyses sur les politiques éducatives tenant compte de l'importance du contexte national[1] ». Il s'agit donc bien d'anticiper la manière dont les réformes proposées par l'institution vont pouvoir être mises en place par les administrations et les gouvernements des pays membres. Dans l'optique constructiviste qui est la sienne, l'OCDE évalue et compare les systèmes éducatifs entre eux, et produit, à travers la concurrence que génèrent ces comparaisons, des effets d'homogénéisation et d'harmonisation, qui sont en même temps des opérations de mise en conformité normatives. Le but est de faire converger les pratiques enseignantes et de réorganiser les systèmes scolaires de l'ensemble des États membres de l'OCDE, selon les mêmes termes, afin de donner forme au même type de sujets, ajusté, dans une large mesure, aux exigences du capitalisme cognitif. Dès lors, les réformes successives que la France met en place, et qui ont pour but de répondre aux critiques formulées par l'OCDE en appliquant les mesures prescrites, ne la singularisent pas, mais, au contraire, lui permettent d'agir de manière identique à celle des autres États. Uniformatisation et économisation signalent ainsi l'effectivité de l'action des dispositifs normatifs, qui qualifient et déterminent à la fois les structures et les sujets.

La méthodologie employée pour tracer de telles perspectives, telle qu'elle s'affiche dans ce document, permet de mettre en lumière un mode d'expression particulier, accordé aux logiques technicistes, et à ses prétentions de neutralité et d'objectivité, qui président aux réformes préconisées par l'OCDE, et, au-delà, qui contribuent à structurer la rhétorique et les pratiques des dispositifs. Des textes, des nombres, des pourcentages, voisinent avec des statistiques, des notes, des tableaux[2]. Dans ce genre de documents, on ne s'entretient pas avec des enseignants ou des élèves, on ne visite pas d'établissement, on ne se réfère à aucun ouvrage de sociologue, de philosophe, ou de professionnel de l'éducation. En revanche, on y observe l'oscillation de quelques courbes. Les « bonnes pratiques » y imposent leur évidence en quelques formules inlassablement répétées, la vérité des réformes à mener s'y affirme par la grâce de tableaux Excel alignant pourcentages et classements. Un nouvel ordre éducatif voit le jour, mondial, piloté par une gouvernance efficace, éloignée d'enjeux démocratiques et n'ayant

[1] *Ibid.*, p. 2.

[2] M.-A. Dujarier parle en ces termes du travail de ceux qu'elle appelle « les planneurs », c'est-à-dire les cadres chargés d'organiser le travail des autres, « travail » et « autres » avec lesquels ils n'entrent jamais en contact, autrement que sous la forme désincarnée et immatérielle des chiffres, des graphiques et des tableaux : « Le travail des cadres, et des planneurs en particulier, est particulièrement délicat à observer, car il a pour caractéristique d'être immatériel et symbolique. Ils manipulent des chiffres, des textes, des représentations graphiques, rédigent et lisent des mails », M.-A. Dujarier, *Le Management désincarné*, *op. cit.*, p. 18. On peut assurément ranger le personnel chargé de rédiger les études de l'OCDE dans la catégorie des « planneurs ». Dès lors, le type de relation à la réalité du travail des autres, que leur activité suppose, engendre une série de particularités et de problèmes, très bien mis au jour par M.-A. Dujarier, et qui, nous semble-t-il, se repère dans l'apparente neutralité technocratique avec laquelle les questions d'éducation sont envisagées et traitées par l'organisation.

de compte à rendre à personne. L'éducation et la formation des jeunes générations se muent en une constellation de problèmes techniques auxquels on se doit d'apporter des réponses tout aussi techniques, la technicité de celles-ci ayant comme conséquence la simplification des interrogations – encore une fois, l'apprentissage devient une question posée en termes uniquement scientifiques ou économicistes, jamais historiques ou sociologiques, encore moins politiques ou philosophiques[1].

Une fois les enjeux éducatifs ainsi problématisés, tout se clarifie, et il suffit, pour améliorer les connaissances (transformées en compétences), des enfants de chaque pays, de faire varier des courbes, des moyennes, des pourcentages, en se référant aux « meilleures pratiques » de la gouvernance des dispositifs contemporains[2]. Voici, exemplairement, ce que les rapporteurs de l'étude nous apprennent de leurs sources :

> Le profil repose sur les indicateurs de l'OCDE utilisés dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), l'enquête internationale sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances (TALIS), le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes et la publication annuelle Regards sur l'éducation (RSE). Il se réfère à des études nationales et thématiques telles que les travaux de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, les enseignants, la direction d'établissement, l'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires, l'équité et la qualité dans l'enseignement, la gestion des systèmes éducatifs complexes, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur[3].

Des rapports naissent de rapports ; des prescriptions se déduisent de variations de lignes arrondies ou brisées ; de pourcentages empilés dans des tableaux informatiques se décident les bouleversements les plus profonds, ayant des conséquences majeures à la fois pour les systèmes

---

[1] D'où l'influence grandissante des discours des neurosciences cognitives en éducation, chargées de délivrer un programme d'apprentissage infaillible, que les enseignants n'auraient qu'à suivre à la lettre afin d'augmenter les « performances » de leurs élèves.

[2] Les critiques adressées, à travers PISA, au système éducatif français, et qui pointent fort justement son caractère inégalitaire ou inéquitable, sont ainsi exposées sous la forme de pourcentages et de moyennes. Le problème est présenté de la manière suivante : s'il existe un nombre de « bons » élèves satisfaisant, c'est bien le nombre trop élevé d'élèves « en difficulté » qui fait reculer le rang de la France dans les classements internationaux. Ce qui se traduit sous cette forme, dans le rapport « PISA 2015 – Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales » : « En d'autres mots, la capacité d'un système à faire progresser les élèves en difficulté améliore la qualité générale du système et donc sa performance globale. » (p. 4). Dès lors, s'il convient d'agir directement sur le niveau de ces élèves en particulier, c'est, formellement, pour permettre à la France de mieux figurer dans ces classements. En aucun cas, il n'est question de bouleverser les hiérarchies sociales, par exemple. L'idée d'équité, avancée pour atténuer le sentiment d'injustice face aux inégalités de fait, apparait néanmoins ainsi, pour justifier les politiques menées : il s'agit de « s'attaquer aux inégalités sociales à la racine » (p. 5). En présentant les questions sous cet angle, il devient inutile d'agir sur les causes, essentiellement politiques, qui conduisent au juste constat qui est celui de l'organisation.

[3] *Perspectives de l'éducation – France, op. cit.*, p. 3. On se reportera également aux annexes du rapport, pp. 17-25 : diagrammes et tableaux de pourcentage, exclusivement.

scolaires eux-mêmes, et pour les individus qui s'y forment et y prennent forme : les jeunes sujets des dispositifs du néolibéralisme. En quelques lignes, les difficultés rencontrées par l'École française, et les remèdes qu'on pourrait leur apporter, sont définis. Tous les discours, gouvernementaux ou médiatiques, tels qu'ils s'énoncent à partir du milieu des années 2000, peuvent trouver leur origine et leur légitimation dans ces phrases :

> Le système français a le défi de réduire le poids des inégalités sociales qui expliquent et font baisser sa performance globale. Pour y parvenir, les enjeux principaux consistent à lutter contre l'échec scolaire dès l'école maternelle, à rendre la formation des enseignants moins académique et à limiter la pratique du redoublement en allant vers une plus grande individualisation de l'enseignement. Améliorer les mécanismes d'orientation et faciliter la transition entre éducation et marché du travail sont aussi des défis importants. Quant aux établissements, avoir les possibilités d'améliorer les performances scolaires des élèves dans un cadre d'évaluation cohérent et s'assurer que l'allocation des ressources permette de répondre aux besoins spécifiques de certaines zones ou établissements défavorisés sont les défis principaux[1].

Lutte contre l'échec scolaire, meilleure formation des enseignants, individualisation des enseignements, mécanismes d'orientation améliorés dans le sens d'une plus grande fluidification des trajets école-marché du travail, définition d'évaluations elles-mêmes rationalisées, c'est-à-dire technicisées, transferts de moyens budgétaires, sont les points privilégiés – on s'étonne seulement de ne pas trouver ici de mention d'une plus grande autonomie des établissements. Pour autant, rien n'est précisé, rien n'est détaillé : tout est flou, rien n'est argumenté, tout est asséné, comme si c'était l'inlassable répétition du même qui créait les effets de véridiction et de légitimation par lesquelles ces énoncés s'imposent.

Redisons-le, les perspectives tracées sont uniquement techniques. Il n'est pas question de sens, de savoir, de culture. À cette aune-là, on voit bien la manière dont les dispositifs fonctionnent pour annexer tous les domaines de l'existence, et leur imposer leur rationalité : ils

[1] *Ibid.*, p. 4. Profitons de ces lignes pour effectuer une remarque d'ordre général, liée à la question des inégalités sociales et à l'injonction qui est faite à l'École de « réduire leur poids » – ou plutôt au reproche qui lui est adressé de ne pas y parvenir. L'objectif de réduction des inégalités sociales assigné à l'École (qui repose sur l'idée selon laquelle si « on travaille bien à l'école, on aura un bon métier et donc de l'argent ») est en réalité intenable, tout au moins directement. Cette demande insistante sert même à occulter une question tout à fait légitime, mais beaucoup plus dérangeante : non pas celle de « l'égalité des chances » que l'École devrait rendre possible, mais celle de l'égalité réelle, et donc de l'égalisation des conditions d'existence, et du libre et égal exercice, par chacun, de ses droits politiques (questions qui ne concernent pas spécifiquement, on le voit, le cadre scolaire). Affirmer que l'École peut réduire les inégalités de tout ordre est une assertion abstraite, purement théorique (ce que, par ailleurs, les analyses sociologiques permettent de comprendre, dans la mesure où elles mettent au jour les modalités de fonctionnement *réelles* des systèmes et établissements scolaires). En revanche, elle pourrait contribuer à doter les jeunes de certains outils, notamment conceptuels, qui, eux, leur permettraient d'affronter *réellement* les questions d'inégalités, et de mener les luttes politiques qui rendraient possible leur réduction effective.

les pensent à travers leurs propres concepts, et modifient ces domaines d'activité grâce aux pratiques que ces concepts définissent. L'éducation devient alors une question technique et économique comme une autre. Et l'on doit se résigner à admettre, dès lors, que les problèmes posés à la France par la mauvaise qualité de son système éducatif seront réglés lorsqu'elle aura remonté dans le classement PISA. Il n'est pas question d'offrir à certains enfants de meilleures conditions d'enseignement, encore moins de meilleures conditions de vie, mais d'améliorer la trajectoire d'une courbe, afin de figurer à un bon rang dans le tableau Excel qui dévoilera, la prochaine fois, les résultats de l'enquête PISA.

Le ministère de l'Éducation nationale présente l'OCDE sous la forme suivante, rappelant implicitement l'influence qu'elle exerce sur les politiques menées : l'organisation a ainsi pour mission « d'aider les pays à mettre en place des politiques et des pratiques visant à améliorer la qualité, l'équité et l'efficacité de leur système éducatif[1] ». On y précise également que la principale « valeur ajoutée de l'OCDE relève de la comparaison internationale : dans cette perspective, l'OCDE réalise et publie des enquêtes et des indicateurs statistiques ainsi que des études thématiques ou prospectives sur les systèmes éducatifs qui font souvent référence[2] ». Les différentes institutions, OCDE d'un côté, ministère de l'Éducation nationale français de l'autre, légitiment ainsi réciproquement leurs discours et leurs actions : le ministère reconnait l'influence positive de l'organisation et la qualité de ses recommandations, tandis que celle-ci jugera efficace l'action du ministère, de son administration, de ses fonctionnaires et de ses ministres successifs, dans la mesure où ils appliqueront de concert le programme plus ou moins détaillé qu'elle aura elle-même fixé. Toute pensée qui s'affranchirait de ces contraintes discursives et pratiques, toute proposition qui ne serait pas conforme aux normes produites par ces instances, sont menacées d'in-intelligibilité. Seuls s'entendent et se perçoivent les discours et les concepts profilés par les normes éducatives validées par les experts de l'OCDE.

Les normes d'éducation scolaires, telles qu'on a commencé de les analyser, ont donc pour objectif général de diriger les fonctions désirantes des sujets qu'elles prennent en charge vers l'entretien de leur employabilité, et le développement de leurs propres capacités créatives et productives, afin de les mettre au service d'une croissance durable, dans le cadre fixé par le capitalisme contemporain. Le but stratégique global qu'elles poursuivent suppose un réaménagement des systèmes éducatifs nationaux, gouverné à la fois, en Europe, par les

[1] Consultable sur http://www.education.gouv.fr/cid21180/le-ministere-et-l-ocde.html. Consulté le 17/05/19.
[2] *Ibid.*

institutions européennes, et, plus largement, par l'OCDE, notamment à travers l'influence de son programme d'enquête PISA.

Tandis que toute action pédagogique devra se réduire à l'identification de besoins spécifiques à chaque enfant, strictement singularisé, et au traitement mécanisé et numérisé de ces besoins, le gouvernement des flux que constituent ces mêmes élèves sera, dans le même temps, pris en charge à l'aide d'une série de procédures et de moyens, que nous allons à présent examiner. Les rénovations successives des systèmes éducatifs, notamment depuis les années 1980, visent à mieux gérer ces flux, les logiques de ces réformes s'étant toutefois modifiées à partir de la crise de la dette, après 2008. Si, comme nous le disions, les premières décennies durant lesquelles se structurent les dispositifs du néolibéralisme peuvent laisser croire qu'on va libérer les flux d'élèves, afin de fournir au capitalisme cognitif un afflux massif de sujets-projets compétitifs, la crise de 2008 rappelle que les places sont chères, et qu'il va falloir, désormais, avant tout, que rien ne bouge : le mouvement de libération ne concernera plus qu'une petite partie des flux, la priorité n'étant plus l'émancipation, c'est-à-dire l'ascension sociale, ou l'extraction de son milieu d'origine, mais, au contraire, l'épinglage de chacun à celui-ci. Au sein de systèmes éducatifs organisés autour de mécanismes et de principes concurrentiels, les grands perdants du marché scolaire demeureront ceux qui l'étaient dans les décennies précédentes, mais, à présent, de plus en plus massivement, et de manière encore plus profonde et définitive. Si on promettait encore à chacun, dans les années 1980 et 1990, de pouvoir profiter de l'école et d'une bonne éducation pour accéder à une autre classe sociale que la sienne, ou au moins d'enrichir son « capital culturel[1] », c'est un tout autre objectif que poursuivent aujourd'hui les techniques de gestion des flux : différencier strictement ces flux, figer leurs écarts et fixer les positions sociales, à partir de critères de distinction spécifiques. Tandis que les conceptions innéistes, individualistes, psychologisantes et neuroscientifiques, des pédagogies aujourd'hui dominantes, écartent toute problématique sociale, historique ou politique de leurs analyses (dans la mesure où, originairement, ce n'est pas leur objet), elles sont utilisées, par les dispositifs, pour parfaire la forme de sujets désormais pris au piège d'une compétition cognitive généralisée, et distinguer les gagnants de ceux qui, dans le cadre de cette compétition, seront défaits, et n'auront que leur capacité d'adaptation indéfinie à offrir aux projets du capitalisme contemporain.

Attachons-nous, donc, à présent à rendre compte de la nature de quelques-uns des mécanismes par lesquels les systèmes scolaires, réaménagés par des normes en partie produites

[1] Nous empruntons cette notion à P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*

par l'OCDE, gouvernent les flux des élèves, et des objectifs stratégiques d'ensemble que ces opérations poursuivent.

D. Un gouvernement des flux

1. Parcours scolaires et modalités de gestion des flux

Le fond théorique sur lequel s'appuient les recommandations de l'OCDE en matière éducative est donc celui, exemplairement néolibéral, du capital humain[1]. La conséquence principale, qu'on a déjà identifiée, en est que l'objectif structurant d'une éducation conçue dans, et par, les dispositifs contemporains, est l'employabilité. L'acte d'enseignement, qui revient à permettre aux élèves d'acquérir des compétences, est nécessairement considéré dans sa dimension individuelle. C'est-à-dire qu'il devient une pratique individualisée, conçue en termes d'investissements, de coûts et d'avantages pour le sujet en voie de formation, sa famille, et la société à laquelle il appartient – ou plutôt : et le capitalisme en tant qu'il cherchera à exploiter sa capacité productive. L'éducation s'apparente dès lors à un processus interminable d'élaboration d'un parcours scolaire, puis d'une trajectoire de formation, qui doivent préparer les sujets à mener leur vie professionnelle, découpée en une série de projets. Ce processus prend la forme d'une épreuve de subjectivation sans cesse réactualisée. Dès le plus jeune âge, on invite ainsi l'individu à tenter de maitriser au mieux son avenir, en élaborant des projets de classe, d'orientation puis de formation, procédures sans cesse reconduites, l'existence elle-même étant considérée comme un perpétuel mouvement de transformation, ou d'amélioration, de soi, obtenues en partie à travers la consolidation de son employabilité. Pour autant, les normes éducatives ne prennent pas seulement la forme de mécanismes de pouvoir individualisants. En effet, le parcours scolaire initial, en tant qu'il ressemble le plus souvent à un destin (car il parait, dès l'origine, écrit d'avance), est aussi conduit sur le mode de la gestion.

[1] Voici la définition que donne l'OCDE du capital humain : « Les connaissances, les qualifications, les compétences et les caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel scolaire et économique. » Voir OCDE, *Du bien-être des nations. Le rôle du capital social et humain*, Paris, OCDE, p. 18. Elle permet d'inclure une notion qui revêt une certaine importance dans les dispositifs contemporains : celle de bien-être.

S'il est présenté, auprès des élèves et de leurs parents, comme l'actualisation d'une forme de liberté qui leur serait accordée, exercée en articulation à leur responsabilité[1], le « parcours scolaire » est en réalité l'occasion, pour la rationalité gouvernementale contemporaine, de prendre en charge les individus, et de les constituer en groupes (ou en populations, au sens foucaldien), afin de les soumettre à des opérations de pouvoir. Celles-ci, le plus souvent sous la forme des diverses modalités d'affectations ou d'orientation, prétendument neutres et techniques, qui jalonnent les histoires scolaires de ces élèves, signalent la façon dont les réformes des systèmes éducatifs actuelles sont l'occasion d'affiner leurs mécanismes de gestion des flux ; non pas dans le sens d'une libération de ceux-ci, contrairement à ce qui est avancé dans les discours[2], mais au contraire d'une solidification des rapports sociaux, et d'une surdétermination des trajectoires scolaires selon l'origine sociale et culturelle des élèves. La scolarisation est un mode de gouvernement, donc, mais pas seulement au sens, traditionnellement foucaldien, où elle est une disciplinarisation : éduquer permet également de gérer des flux. Nous examinerons, dans un premier temps, les modalités de cette gestion, c'est-à-dire les dynamiques qu'elle imprime aux flux d'élèves, sous trois formes principalement : la fluidification, la différenciation et l'assignation. Dans un second moment, nous analyserons quelques techniques de gestion, déclinaisons pratiques de ces modalités, processus impersonnels et standardisés qui mettent en jeu la question du redoublement et de l'orientation, et permettront d'interroger la récente réforme du lycée français[3].

Dans un rapport daté de 2015, l'OCDE expose, ainsi, avec limpidité ses orientations :

Là où le système éducatif et le marché du travail coexistent séparément, il s'avère particulièrement ardu pour les jeunes de réussir le passage de l'un à l'autre. L'insertion dans le monde du travail se fait d'autant mieux

[1] Dans la mesure où ils seraient amenés à effectuer des choix objectifs, suivant des procédures standardisées. Pour autant ces choix sont, on le sait, en grande partie déterminés par les origines sociales des familles, si bien qu'on ne peut pas parler de liberté, mais plutôt d'accomplissement d'un « destin » scolaire, qui est souvent, dans le même temps, la confirmation, voire la reproduction, de la trajectoire sociale de ses ascendants.

[2] Sur le site du ministère de l'Éducation nationale, il est ainsi écrit, à propos de la réforme du lycée initiée en 2018 : « Le nouveau baccalauréat 2021 redonne au baccalauréat son sens et son utilité avec un examen remusclé et un lycée plus simple, plus à l'écoute des *aspirations* des lycéens, pour leur donner les moyens de *se projeter* vers la réussite dans l'enseignement supérieur. » Mais également : « Il n'y aura plus de série en voie générale mais des *parcours choisis* par chaque lycéen en fonction de ses *goûts* et de ses *ambitions* », (nous soulignons). Consultable ici : https://www.education.gouv.fr/cid126438/baccalaureat-2021-un-tremplin-pour-la-reussite.html. Consulté le 20/05/19.

[3] Précisons qu'on nomme « modalités » le type de mouvement ou de dynamique que les dispositifs imposent aux flux, tandis qu'on appelle « techniques » ce qui correspond aux formes, discursives ou pratiques, affichant leur « neutralité » et se légitimant de leur « efficacité », par lesquelles elles matérialisent ces modalités. Ainsi, la « technique » de l'orientation peut être repérée comme l'une des formes par lesquelles se manifestent les « modalités » de gouvernement que représentent tout aussi bien la fluidification, que la séparation et l'assignation, tandis que le redoublement concernerait plus spécifiquement la question de la fluidification. Le dispositif duel modalités/techniques, à la fois conceptuel et matériel, fonctionne comme une machine normative.

que les systèmes éducatifs sont souples et à même de s'adapter aux besoins du marché du travail, que les employeurs interviennent tant dans la conception que dans l'application des programmes d'enseignement, que les jeunes ont accès à des services d'orientation et à une formation continue de qualité qui les aident à mettre leurs compétences en adéquation avec les emplois qui s'offrent à eux, et que les obstacles institutionnels à l'entrée dans la vie active – y compris pour ceux qui disposent des compétences adéquates – ont été levés.

L'un des messages essentiels de cet ouvrage est que les prestataires d'éducation, le marché du travail, les institutions fiscales et sociales, les organisations d'employeur, les syndicats, les parents et les jeunes eux-mêmes doivent conjuguer leurs efforts pour que ces conditions soient réunies. Le chômage et le sous-emploi des jeunes pénalisent durablement et les individus et les pays qui en pâtissent. Il est donc de l'intérêt de chacun de collaborer pour faire en sorte que *le trajet qui conduit de l'école à l'emploi soit plus direct et plus facile à parcourir*[1].

Dans ces lignes, en quelque sorte, tout est dit. Les grands thèmes qui structurent désormais les discours, les politiques, et les normes économicistes qui les légitiment, en matière d'éducation, sont déployés : demande de souplesse et d'adaptabilité adressée aux systèmes scolaires, dans le sens d'une meilleure prise en compte des exigences du marché du travail, intervention recommandée des employeurs dans les contenus et les méthodes d'enseignement, réaffirmation de l'importance de l'orientation et de la formation continue, considérées comme des opérateurs de libération du marché du travail et de gestion de flux des élèves, plus grande coordination prônée entre institutions, syndicats de patrons et de salariés, parents, enseignants et jeunes, avec comme objectif unique le renforcement de l'employabilité de ces derniers.

Ce qui va nous intéresser particulièrement ici, c'est l'idée selon laquelle il faudrait *réduire le plus possible l'écart (à la fois logique, voire idéologique, et organisationnel) qui peut exister entre la forme scolaire et la forme entreprise*, puisqu'au sein des systèmes éducatifs, tout, du geste pédagogique à la structuration des parcours scolaires, doit être pensé pour s'ajuster aux objectifs de croissance économique. Outre les modalités de privatisation progressive de ces systèmes, d'autres mécanismes normatifs agissent, et notamment ceux sur lesquels nous allons nous arrêter à présent, et qui consistent, comme l'explique l'OCDE, à « faire en sorte que le trajet qui conduit de l'école au premier emploi soit plus direct et plus facile à parcourir ».

Fluidification des trajets, donc, et, dans le même temps, *différenciation* de ceux-ci[2]. La libération des flux d'élèves ne rime pas avec émancipation, mais avec condamnation, ou

[1] OCDE, *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : les jeunes, les compétences et l'employabilité*, Paris, OCDE, 2015, p. 3. C'est nous qui soulignons.

[2] Dès la fin des années 1980, A. Gorz remarquait que, dans le contexte contemporain, « où il n'y a pas assez d'emplois permanents pour tout le monde », « l'exaltation de l'effort, l'affirmation de l'unité du métier et de la vie ne peuvent être que l'idéologie d'une élite privilégiée qui accapare les emplois bien rémunérés, qualifiés et stables et justifie cet accaparement au nom de ses capacités supérieures », A. Gorz, *Métamorphoses du travail. Critique*

assignation, identitaire, tout autant que sociale : d'où et de comment l'on est né, le destin scolaire ne doit aider à s'extraire ou à s'arracher[1]. Au contraire, comme tout destin, il est écrit, dès l'origine, et ne variera plus – ou alors exceptionnellement. *Fluidification, différenciation, assignation* sont les trois termes, qui désignent trois types modalités de gouvernement, qui nous aideront à comprendre en quoi la définition de véritables « parcours scolaires[2] », dans les systèmes éducatifs contemporains, s'assimile à une opération de gestion des flux. Flux à qui l'on doit imprimer une dynamique particulière, tout en marquant entre eux certains écarts, ces derniers exprimant de surcroit une forme de figement des rapports sociaux.

a. Le parcours scolaire

Un « parcours scolaire » serait donc

> un cheminement dont le principal moteur doit être l'élève lui-même. Son accompagnement par toute l'équipe pédagogique doit lui permettre à la fois de structurer ses acquis et de s'approprier son propre parcours. Cette appropriation pourra ainsi contribuer à donner au parcours sa dimension individuelle[3].

---

de la raison économique, Paris, Galilée, 1988, p. 118. Il ajoutait que l'idéologie du mérite et la morale de l'effort n'y sont que « la couverture de l'égoïsme hypercompétitif et du carriérisme » (*ibid.*). L'organisation contemporaine du travail, construite autour de l'utopie du « travail passionnant », suppose donc une nette distinction entre ce qu'A. Gorz appelle les « travailleurs d'élite » et les autres, flexibilisés, précarisés et paupérisés. Cela implique que l'École prépare cette distinction, en privilégiant, grâce à une série de mesures techniques et au gouvernement des flux qu'elle organise, ceux qui auront le plus de chance, dès l'origine, d'adhérer au modèle subjectif auquel le management contemporain souhaite que ses « travailleurs d'élite » puissent se conformer.

[1] Pour une analyse philosophique du (rare) passage d'une classe à une autre, et l'examen des causes politiques, économiques, sociales, familiales et individuelles qui concourent à la non-reproduction sociale, lire C. Jacquet, *Les Transclasses ou la non-reproduction*, Paris, PUF, 2014. On peut également lire une analyse, sur un mode subjectif, du caractère exceptionnel de l'expérience du « transclassisme », véritable anomalie statistique, effectué par une journaliste spécialiste des questions d'éducation, F. Zerouala : « Je suis un accident sociologique mais pas votre alibi », *Mediapart*, 24 juillet 2019. Consultable ici : https://blogs.mediapart.fr/faiza-zerouala/blog/240719/je-suis-un-accident-sociologique-mais-pas-votre-alibi.

[2] À ce sujet, voir Ministère de l'Éducation nationale, *Parcours scolaires, comment faciliter les transitions*, CNDP, 2003. L'ouvrage est présenté ainsi : « De la maternelle au cours préparatoire, du cours moyen deuxième année à la sixième, de la troisième à la seconde, de la terminale à l'enseignement supérieur, de l'enseignement général à l'enseignement professionnel, la scolarité des élèves est scandée par des moments-charnières, passages obligés souvent vécus comme de difficiles ruptures qui masquent la continuité des cursus. Les actions présentées dans cet ouvrage visent à assurer aux élèves des transitions harmonieuses d'un ordre d'enseignement à un autre sans nier toutefois la nécessité des ruptures car, si elles déstabilisent, elles sont aussi facteurs de maturité. » Consultable ici : https://www.reseau-canope.fr/notice/parcours-scolaires.html. Consulté le 19/03/2019. L'objectif de fluidification de la scolarité se repère ici sous la forme de « transitions harmonieuses ».

[3] Voir Ministère de l'Éducation nationale, *Les parcours éducatifs à l'école, au collège et au lycée*. Consultable ici : http://eduscol.education.fr/cid101019/les-parcours-educatifs-ecole-college-lycee.html. Consulté le 19/03/2019.

Présenté comme une voie d'autonomisation, mettant en jeu la responsabilité individuelles des élèves, et censé manifester leur plein engagement dans leur propre scolarité, le « parcours » s'apparente au contraire, ici, à un instrument technique de maitrise des flux. Il est en effet un moyen efficace de prendre en charge l'existence des élèves, tout en produisant, très tôt, les conditions de possibilité de leur mise en concurrence. En effet, il y a

> deux acceptions possibles du terme « parcours ». Il y a d'une part le parcours du point de vue de l'établissement, celui qui fait l'objet d'une programmation intégrée à l'organisation pédagogique du collège ou du lycée. *Il s'agit du chemin que l'on souhaite que les élèves empruntent.* Il y a d'autre part le parcours du point de vue de l'élève, *celui qu'il vit effectivement de façon personnelle et qu'il s'approprie progressivement*[1].

Peut-être sans le vouloir, le ministère dévoile ici la fonction véritable du « parcours » qu'il cherche à organiser : il s'agit, sous une forme épurée, d'un strict mécanisme de gestion des populations, qui s'articule à des procédures standardisées d'individualisation et de responsabilisation, telles que la rationalité gouvernementale contemporaine en produit sans cesse. En effet, le « parcours » est bien, en premier lieu, « ce chemin que l'on souhaite que les élèves empruntent », et que chacun, dans un second temps, « s'approprie progressivement ». Ici comme ailleurs, responsabiliser revient, dans la langue de la gouvernance, à assujettir, en laissant croire à celui qui se soumet ainsi qu'il suit ses propres désirs, sa propre volonté.

La scolarité devient un processus de valorisation des capacités productives des élèves, un entrainement à la vie professionnelle, et c'est bien en poursuivant ce but général, que les systèmes éducatifs vont devoir élaborer les trajectoires des élèves. En cela, le « parcours scolaire » individualisé n'est que l'étape initiale d'une existence tout entière constituée en matière brute pour la production économique et le capitalisme contemporain. Pour remplir les conditions imposées par cet objectif stratégique, comme le rappelle la citation de l'OCDE, il s'agit d'aller vite et d'être précis, afin de se montrer efficace[2]. Ainsi, « faire en sorte que le trajet qui conduit de l'école au premier emploi soit plus direct et plus facile à parcourir », impose une dynamique particulière aux trajectoires scolaires. Rapidité et fluidité seront synonymes d'efficacité. Ce qu'on n'imagine plus, dès lors, c'est que la scolarité soit l'occasion d'une prise de distance d'avec son milieu d'origine. Non seulement, on n'en a pas le temps,

[1] *Ibid.* C'est nous qui soulignons.

[2] Ceci revient à écouter ce qu'auront à dire les employeurs (les capitalistes) des filières scolaires proposées, des enseignements délivrés, de la manière dont ils le sont, et des mécanismes d'optimisation du parcours de chacun. Si un lycée se trouve près d'un aéroport, par exemple, c'est-à-dire en banlieue, on y formera plutôt des bagagistes, des agents d'entretien ou de sécurité, que des pilotes de ligne, qui, eux, mobiles, élèves à « haut potentiel », seront recrutés dans des lycées de centre-ville.

mais, de plus, sur un marché de l'emploi concurrentiel, spécialisé, rationalisé, cela ne semblera pas nécessaire. En effet, au-delà de ces sujets-projets compétitifs qu'on doit former en nombre, il faudra conserver une main d'œuvre peu qualifiée, largement disponible, d'autant plus flexible qu'elle demeurera mal rémunérée – qui aurait pour tâche, par exemple, de prendre soin des enfants ou des parents vieillissants de ces sujets-projets, si fortement accaparés par ailleurs que le temps leur manquera pour s'occuper (sinon économiquement) des membres de leur famille[1].

Au nom de l'efficacité générale des dispositifs, on demande ainsi aux processus scolaires de remplir des missions de fluidification, notamment grâce aux mécanismes d'orientation[2]. On se doit, on le sait, de laisser les flux, quels qu'ils soient, circuler librement, à l'abri de toute entrave – ce qui ne signifie pas, pour autant, qu'on renonce à les diriger. Ainsi, former et éduquer un sujet revient à le faire passer le plus vite possible des institutions scolaires à son premier emploi. Et, puisque tous les obstacles qui gênent ce trajet doivent être levés, cela passe également par une mise en adéquation des désirs des sujets à la réalité des emplois proposés, tâche qui sera prise en charge à la fois par l'institution scolaire et les familles. L'image qui s'impose est bien celle de flux à gérer : d'individus, mais également de désirs et de subjectivations. L'objectif général de ce gouvernement des flux, qui cible les jeunes gens dans leur entièreté, prenant en charge tout autant leurs corps, à qui il impose de suivre les cours de telle ou telle filière, de s'assoir dans telle ou telle classe, de se rendre dans tel ou tel établissement, que leurs « intériorités », qu'il cherche à façonner en qualifiant leurs désirs, leurs ambitions, leurs espoirs, est de les diriger efficacement. En d'autres termes, de conduire ces flux de sujets configurés vers les destinations les plus utiles à l'organisation du marché de l'emploi. Les « parcours scolaires » opèrent comme des technologies de pouvoir, qui contrôlent les flux de sujets, tout en normalisant les désirs et les subjectivités de ces derniers. Cette mise en adéquation des sujets au capitalisme et à ses marchés, est, formellement, une mécanique de codage des désirs et d'encadrement des subjectivations par les normes, telles qu'elles s'écrivent, dans ce rapport de l'OCDE, comme en bien d'autres endroits[3].

---

[1] Lire par exemple P. Molinier, *Le Travail du care*, Paris, La Dispute, 2013.

[2] Voir *infra*, partie III, chap. deux, D, 2, b : « Orientation, éducation à l'orientation ».

[3] On trouverait sans doute le même type d'énoncés, rappelant aux jeunes qu'ils doivent élaborer un projet professionnel réaliste et consistant, se fixer des objectifs en termes de carrière et se donner les moyens de les réaliser, ou encore se montrer à la fois autonomes et entreprenants, sous des formes à peine modifiées, aussi bien sur les sites gouvernementaux ou ceux des grandes organisations internationales que dans les articles des pages « éducation » des journaux, dans des dossiers de magazines ou des ouvrages de conseils en parentalité, dans des fascicules présentant des programmes de coaching en orientation scolaire ou des projets de formations, ou, plus simplement, dans les discours de parents ou d'enseignants.

Attachons-nous à présent à décrire plus précisément ce que nous entendons par flux, et en quoi on peut distinguer des flux de sujets, et des flux de subjectivations.

b. Flux des sujets, flux de subjectivations

D'un point de vue conceptuel, la notion de flux s'ouvre à deux configurations distinctes, qui intéressent toutes deux les processus de subjectivations[1].

Premièrement, le gouvernement *des flux d'individus,* ou *flux des sujets*, opère donc sur le mode de la gestion, en prenant pour cibles des groupes plus ou moins larges, des « populations » plus ou moins réduites. De ce fait, après avoir constitué et choisi ces populations, on les conduit, à des allures choisies, vers telle ou telle destination, en rendant leur trafic plus ou moins fluide, et en séparant strictement certains flux d'autres flux. En les gouvernant, on agit à la fois sur leur volume, sur leur allure, sur leur destination, et sur les écarts qu'ils doivent maintenir les uns avec les autres. Les techniques par lesquelles ils se gèrent, dans le cadre d'analyse qui est le nôtre, sont, par exemple : la défiance à l'égard du redoublement, le problème de l'orientation, l'individualisation des parcours éducatifs, la mise en concurrence des établissements scolaires, la privatisation plus ou moins explicites des systèmes d'éducation.

Deuxièmement, on peut identifier *des flux de subjectivations*. Le concept de flux renvoie alors à des opérations de singularisation et de qualification. Il exprime, dans ce cas, le versant individualisant des processus de subjectivation, et s'apparente à ce que nous appelons « offres de subjectivités ». Il permet également de faire entendre l'aspect dynamique par lequel on confronte les individus à ces offres, et par lequel ils ont à s'y affronter, et optent, plus ou moins consciemment ou volontairement, pour l'une d'entre elles plutôt que pour une autre[2]. Repérer, comme une série de flux, cet aspect individualisant du gouvernement des sujets, qui est connecté à des enjeux physiologiques et identitaires, psychologiques et politiques, mais aussi

[1] Signalons également cette occurrence du terme, qui influence fortement celles qui nous intéressent : « Dans le capitalisme contemporain, la conjonction de flux et leur exploitation est commandée par la finance, c'est-à-dire par les flux les plus déterritorialisés, puisque c'est elle qui décide, en déplaçant les capitaux d'un pays à un autre, d'un secteur à un autre, où, comment et à quelles conditions produire. C'est son point de vue, point de vue de la gestion des flux non qualifiés, qui prime sur le management de l'entreprise privée, sur le management des services publics, sur le management des savants et de la science, qui travaillent au contraire à la réalisation de cette abstraction réelle », M. Lazzarato, *Gouverner par la dette, op. cit.*, p. 121.

[2] On retrouve en partie le concept de flux, dans son versant individualisant, dans cette formule : « Ces flux de subjectivités "libérés" des anciennes codifications sociales doivent être "formatés" par les institutions étatiques (école, caserne, hôpital, sécurité sociale, etc.) qui assignent aux sujets individuels un corps, un sexe, une race, une nationalité, une subjectivité, fonctionnels à la division sociale du travail », M. Lazzarato, *Gouverner par la dette, op. cit.*, pp. 130-131.

économiques, a également le mérite de matérialiser une double forme de multiplicité, grâce à laquelle on peut mettre au jour certains questionnements propres à notre travail : une multiplicité qui renvoie à l'ensemble indéfini des modalités et techniques d'éducation, divers et hétérogène en apparence (et qui pourrait aller, par exemple, des gestes de soin prodigués par les parents au règlement d'un établissement scolaire), mais structuré par une rationalité commune, ensemble par lequel on cherche, dans les familles comme à l'école, à élever des enfants ; et, plus largement, celle qui caractérise le contenu même des offres de subjectivité, tout aussi divers et hétérogène à première vue, mais tout aussi activement contrôlé par la même rationalité, et qui permet à certaines offres de subjectivité d'accéder à un tel degré de consistance, qu'elles peuvent être facilement perçues et reconnues par des individus qui, en les repérant, puis en s'y conformant, se produisent en sujets. Le concept de *flux* de subjectivation permet ainsi de désigner, en même temps, les technologies, méthodes et modes, de subjectivation, et les déterminations spécifiques par lesquelles on peut qualifier, décrire et définir, les offres de subjectivité elles-mêmes – la notion de *flux* de subjectivation ayant dès lors le mérite de rendre intelligible de manière assez complète l'ensemble du processus de subjectivation, celui par lequel se fabrique un sujet.

Il s'agira donc de montrer comment les normes éducatives opèrent à la fois en gérant des flux de sujets, et en caractérisant des flux de subjectivation spécifiques[1]. Pour cela, commençons par analyser trois des modalités du gouvernement des flux d'élèves, pris en charge par les normes d'éducation contemporaines : la fluidification, la différenciation, l'assignation[2].

---

[1] Rappelons qu'à l'origine, les concepts de flux en général, et de flux de subjectivation en particulier, sont issus de la pensée de Deleuze et Guattari, et notamment de l'*Anti-Œdipe*, *op. cit.*, et de *Mille Plateaux*, *op. cit.* On renverra à ces textes pour une définition précise du concept de flux. Quelques mots, tout de même, concernant les flux de subjectivation : pour Deleuze et Guattari, l'individu est traversé par des courants de subjectivation, qu'il n'a pas créés lui-même, et qui contribuent à lui donner une forme. Cet individu tente de transformer ces modes de subjectivation dans lesquels il est pris, et la subjectivité se produit alors à travers la rencontre et le travail réciproque de l'individu et des flux de subjectivation, qui peuvent être tout autant discursifs, politiques, matériels, inconscients, etc. La subjectivité se fabrique comme machine sociale. Il ne s'agira pas ici de nous référer strictement à la pensée de Deleuze et Guattari, mais nous leur empruntons ce concept de flux de subjectivation, en lui donnant des inflexions différentes.

[2] On peut lire ici la définition de la gestion des flux que donne une entreprise spécialisée en logistique : « La gestion des flux consiste à piloter l'ensemble des activités successives qui sont réalisées lors de *la fabrication d'un produit ou sa distribution*. C'est *ce mouvement* des matières/composants/sous-ensembles/encours/produit finis le long de la chaine de fabrication et de distribution qui forme le flux. Dans une usine, lorsque l'ensemble des produits fabriqués parcoure les mêmes étapes de production, il y a une seule chaîne de fabrication et donc un flux. Si par contre on se retrouve avec des produits À, B et C qui parcourent en un moment donné de leur fabrication une série d'activités différentes pour chacun des trois produits, on a un total de *trois flux de production* » (c'est nous qui soulignons). Voir Logistique conseil, « La Gestion des flux logistiques », consultable ici http://www.logistiqueconseil.org/Articles/Logistique/Gestion-flux-logistiques.htm. Consulté le 22/03/2019. Dans le cas des dispositifs scolaires, le « produit » à fabriquer puis à distribuer sera l'élève, « le mouvement » sera identifié grâce à la plus ou moins grande fluidité du parcours scolaire, tandis que la « séparation en trois flux »

c. Fluidification, différenciation, assignation

Avant 2008, les normes éducatives s'articulent à des discours de type « 3ème voie », on l'a dit, où il s'agit, par une série de biopouvoirs, « d'aider les sujets à s'aider ». On parle donc « égalité des chances », parcours au mérite, goût de l'effort – ou encore sens du sacrifice, sacrifice qui prend, par exemple, la forme de l'endettement étudiant[1]. Mais, après la crise, l'idéal européen d'une « société de l'information et de la connaissance », même s'il demeure officiellement l'objectif à atteindre, est écorné. Les politiques austéritaires et la baisse des crédits accordés aux services publics, qui sont la traduction gouvernementale de la crise, sont généralisées. Dès lors, on ne cherchera plus tellement à libérer les flux, qu'à les diriger le plus efficacement possible et à baliser leurs parcours, tout en figeant les écarts qui les distinguent les uns des autres. Cette idée, sous une autre forme, on la retrouve, une fois encore, dans un texte de M. Lazzarato : « Le capitalisme ne liquéfie pas les rapports sociaux, l'économie, les sémiotiques, sans, dans le même temps, les solidifier, sans, dans le même temps, *pétrifier les différences de classe*, solidifier comme jamais auparavant la propriété privée et le patrimoine, *pétrifier la mobilité sociale*[2]. ». D'un point de vue physique et dynamique, les flux seront organisés autour de quatre types de phénomènes : leur allure ; leur destination, qui devra être décidée le plus tôt possible, et atteinte sans entrave ; leur volume, qui dépendra de la direction qu'on leur donne ; leurs distances les uns à l'égard des autres.

La scolarisation, et les « parcours » qu'elle doit initier, gouvernent donc en *fluidifiant*, et ce sont avant tout *les rapports entre les sujets et le marché de l'emploi* qu'il faut rendre fluides. En effet, l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas une opération interminable de compréhension ou de déchiffrement du monde, mais un processus continuel de mise en adéquation de soi avec les exigences des mécanismes de ce marché, qui est présenté aux sujets comme un mouvement d'amélioration de soi – le phénomène d'« amélioration » désignant alors une optimisation de ses compétences par le sujet, compétences qui fondent son employabilité. Toute entrave à cette mise en conformité, tout ralentissement, tout chemin de traverse emprunté, tout retard pris par ce processus, ne peuvent être considérés que comme des échecs, dans le sens où ils grippent les modalités par lesquelles les dispositifs s'autoproduisent, se diffusent et se

---

peut s'apparenter aux techniques d'orientation ou d'affectation des élèves, tout autant qu'aux mécanismes de privatisation du système d'éducation.

[1] Voir à ce sujet W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.* et M. Lazzarato, *Gouverner par la dette*, *op. cit.*

[2] *Ibid.*, p. 141. C'est nous qui soulignons.

renforcent. Ainsi, les formations dispensées, dans le système éducatif lui-même, ou plus tard, durant la vie professionnelle, ont comme objectif de favoriser cette fluidification.

En somme, chacun doit parvenir à destination le plus rapidement possible, et cette destination n'est pas décidée librement, contrairement à ce que clament les promoteurs des dispositifs d'éducation contemporains, car les places sont chères – en tout cas les emplois les plus valorisés socialement et financièrement. Ce qui a comme conséquence que les passages d'un flux à un autre, ou d'une classe (sociale) à une autre, sont découragés, voire empêchés, par un ensemble de mesures techniques et de réorganisations systémiques. Raison pour laquelle on cherche à fluidifier les trajets entre école et emploi, tout en solidifiant les rapports sociaux[1].

Des mécanismes nouveaux de tri des élèves se mettent en place[2], afin, non seulement, de séparer leurs flux, mais de geler les distinctions qu'ils matérialisent. C'est en tant qu'elle devient un marché comme un autre, régie par des normes concurrentielles, que l'École contemporaine renforce les modalités de différenciations sociales, culturelles, voire raciales, des élèves. Si, avant l'avènement d'une école démocratisée, telle qu'elle prend forme dans les années 1960 et 70, en France[3], on distingue, parmi les populations, entre celles qui sont scolarisées et celles qui ne le sont pas, c'est désormais à l'intérieur même de l'école unique que « les séparations sociales s'opèrent entre filières nobles et roturières, entre établissements bourgeois et établissements populaires[4] ». On lutte, désormais, pour permettre à ses enfants d'acquérir le meilleur diplôme, susceptible de leur obtenir, sur le marché du travail, le meilleur

[1] « Quant aux écoles qui, à mesure qu'augmente la superficie des *no man's land,* favelas, bidonvilles, quartiers-ghettos de populations pauvres ou immigrées entourant les grandes villes du Nord de cette planète, voient se multiplier les incivilités et la violence, qu'on se le dise aussi : dans les sociétés de biopouvoir, ces phénomènes font partie de la normalité et sont gérés comme tels. Tant que ces populations prédestinées au chômage et à l'économie informelle (et considérées comme telles) n'échappent pas au contrôle, le reste sera considéré comme normal. […] Ce qui ne serait aucunement toléré de la part de certaines populations entre dans la gestion normale de certaines autres. Ces populations considérées implicitement comme inéducables (ou peu éducables) ne jouent-elles pas, même implicitement, un rôle dans la gestion de l'éducabilité des individus ? Ne sont-elles pas ce qui permet à d'autres populations de maintenir un niveau élevé de motivation à investir sur leurs compétences ? », A. del Rey, *À l'École des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, La Découverte, 2010, p. 136.

[2] Certains historiens, sociologues ou pédagogues font, encore aujourd'hui, reposer leurs analyses sur des conceptions datées, issues des combats menés au nom d'une école démocratisée, dans les années 1960 ou 70. Pour eux, une forme d'élitisme républicain reste l'ennemi à combattre. Or, le républicanisme apparait plutôt désormais, en matière éducative comme dans d'autres domaines, comme la « justification fatiguée d'un ordre de plus en plus transformé par les attaques néolibérales », C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste, op. cit.*, p. 111. Si ces analyses restent légitimement focalisées sur l'exclusion des enfants des classes populaires à l'intérieur même du système scolaire, et leur maintien dans des positions sociales et professionnelles inférieures, elles ratent parfois l'apparition de nouveaux mécanismes de classement des élèves, mécanismes qui ne se substituent pas à ceux induits par les inégales répartitions de capital culturel, mais les renforcent.

[3] Voir P. Merle, *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2017.

[4] C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste, op. cit.*, p. 116.

emploi ; pour cela, on se démène pour les inscrire dans le meilleur établissement[1], mais également afin d'accéder, pour eux, à l'enseignant(e) qui, au sein d'une école, est paré(e) de la meilleure réputation, etc. Pour atteindre ce qu'il y a de mieux, il faut commencer par se distinguer de ce qu'il y a de pire : à savoir « la relégation scolaire et sociale au contact des groupes sociaux les plus discriminés, en particulier les enfants issus de l'immigration[2] ». Pour cela, on use de plusieurs techniques : on choisit, on l'a vu, un établissement d'enseignement privé, on contourne la carte scolaire[3], on fait appel à un coach scolaire[4], on s'appuie sur son réseau, etc. Dans la mesure où on est gouverné à la responsabilisation, on est amené à effectuer des choix « libres », qui le sont en réalité d'autant moins que « tous les groupes sociaux n'ont pas les mêmes dispositions, atouts et intérêts au regard des stratégies scolaires[5] ». En gérant ainsi les flux d'élèves, on trie, on classe, et on aboutit à des phénomènes de ségrégations scolaires et sociales[6]. L'objectif général, et le mouvement qu'il imprime à l'ensemble, pouvant être décrit sous cette forme : il faut fluidifier, tout en différenciant, afin d'assigner.

Selon que l'on suive une scolarité sans accident, dans des établissements de centres-villes ou de banlieues huppées, ou un parcours heurté, aux orientations subies, dans ceux de quartiers périphériques plus ou moins ghettoïsés, on n'accédera pas aux mêmes flux, ceux-ci ne suivront pas les mêmes trajectoires, et, par conséquent, ils n'aboutiront pas aux mêmes points, ne proposeront pas les mêmes offres de subjectivité, et ne profileront pas les désirs de manière similaire. Encore une fois, il ne faut pas considérer ces modalités différencialistes de gouvernement des flux comme des échecs. Ce sont des techniques de gouvernement qui imposent un univers social ordonné, rangé, apte à faire tourner efficacement la machine économique. Sujets-projets performants et positifs, et sujets hors-projets démotivés, déqualifiés et disqualifiés, qui n'auront que leur adaptabilité à faire valoir au titre de leur capacité productive[7], ne se rencontrent même plus, tant les modalités de gestion des flux sont efficaces. Les élèves, rassemblés en flux, circulent (ou plutôt, on les fait circuler), suivant des « parcours »

---

[1] En se basant, par exemple, sur le palmarès des lycées, établi grâce aux « indicateurs de valeur ajoutée des lycées » (IVAL) du ministère. Voir V. Morin, « Accompagnement, mentions, taux de réussite... comment définit-on un "bon" lycée ? », *Le Monde*, 20 mars 2019.

[2] C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, p. 116.

[3] *Ibid.*, pp. 116-120 ou J.-P. Obin et A. Van Zanten, *La Carte scolaire*, Paris, PUF, 2008.

[4] A.-C. Oller, « Le coaching scolaire. Un espace intermédiaire *contre* l'école et la famille », in P. Rayou (dir.), *Aux Frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2015, pp. 155-174.

[5] C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, p. 121.

[6] Sur ces questions, voir *ibid*., pp. 126-144.

[7] « Des élèves qui ne parviennent pas à le devenir vraiment, qui développent des comportements constants de refus et de chahut, qui ne peuvent pas établir de lien entre travail, niveau et certification, peuvent ainsi passer de classe en classe sans jamais connaitre de réelle vérification des acquis, sans que jamais leurs lacunes ne soient réellement prises en charge, sans que leurs comportements ne soient sanctionnés avec une suffisante clarté. » *Ibid.*, p. 138.

parallèles, d'un point à un autre, de la manière la plus directe et la plus rapide possible. Dans une très grande majorité des cas, le point d'arrivée sera également le point de départ.

À présent, tâchons d'identifier quelques-unes des techniques par lesquelles se gouvernent, et gouvernent, ces flux, que nous avons commencés à repérer.

2. Techniques de gestion des flux

Structurés par les normes, et, à ce titre, agissant comme des mécanismes de contrôle et d'assujettissement, les flux qui permettent d'organiser les systèmes scolaires doivent donc avant tout circuler librement. On s'ingénie à dégager le terrain, à lever les obstacles, à « faire en sorte que le trajet qui conduit de l'école à l'emploi soit plus direct et plus facile à parcourir ». Le parcours scolaire d'un élève doit se dérouler sous la forme d'une ligne droite, sans courbe ou sans brisure. Des premiers jours à l'école maternelle, des premières activités visant à prouver sa bonne maitrise du langage et à faire admirer l'étendue de ses potentialités créatives, jusqu'à la conquête d'un diplôme de l'enseignement supérieur, assurant une entrée réussie sur le marché du travail, ou au contraire, des premiers échecs à démontrer sa persévérance ou son autonomie, dans ses primes années, jusqu'à l'obtention pénible d'un brevet dévalué ne donnant accès qu'à des emplois subalternes et mal rémunérés, les trajectoires scolaires s'assimilent à des destins, dont rien ne doit venir contrarier l'exécution – destins échappant en grande partie à la conscience et la libre volonté des sujets, qu'ils soient sujets-projets performants ou sujets-hors projets défaillants, dans la mesure où ils sont influencés par l'action cumulative des dispositifs de gouvernement, de leurs processus de subjectivation, et des normes d'éducation.

Les flux ne doivent donc être interrompus, ou déviés, par aucun accident de parcours. Or, dans ce cadre-là, le *redoublement* devient une gêne. Mais de quelle nature ? Pour le comprendre, il suffit, encore une fois, d'aller observer ce qu'en dit l'OCDE : le redoublement « engendre des coûts, notamment le financement d'une année supplémentaire de formation pour l'élève, mais aussi le coût pour la société de retarder d'au moins un an l'entrée de cet élève sur le marché du travail[1] ». Si, à d'autres endroits, on enrobe cette aversion pour le redoublement de dimensions psychologisantes[2], en prétextant son inefficacité supposée ou la mauvaise image de lui-même qu'il renverrait à l'enfant (sans prendre en compte, par ailleurs, celle que lui

[1] OCDE, *PISA à la loupe*, n°6, juillet 2011, p. 2. Consultable ici : www.œcd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48391795.pdf. Consulté le 20/05/19.
[2] Voir par exemple, pour une version argumentée, M. Dutrévis et M. Crahay, « Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 42, n°3, 2013.

imposent, jour après jour, des évaluations ratées, des échecs répétés, une compréhension imparfaite des attentes scolaires, ni s'appesantir sur le fait qu'il parait évident qu'un enfant dont les parents, en conséquence de leur histoire migratoire et/ou économique, par exemple, maitrisent mal le langage scolaire ou ses exigences, aura besoin de plus de temps et d'encadrement, pour apprendre, qu'un autre, dont la famille, bénéficiant de conditions d'existence plus favorables, saisit parfaitement les enjeux d'une scolarité réussie), l'intérêt de ce document de l'OCDE est, au contraire, sa brutalité.

Ainsi, le rôle tactique que jouent (sans doute parfois contre la volonté de leurs auteurs), certains arguments pédagogiques supposément humanistes, qui s'appuient uniquement sur des études issues des sciences expérimentales, est à interroger. En effet, ils semblent surtout, dans le cas du redoublement, être utiles à masquer les raisonnements purement économicistes qui fondent certaines décisions. De fait, on sait que ce sont bien les notes de l'OCDE, plutôt que les articles de psychologues, qui auront une influence directe sur les politiques éducatives menées – on n'utilisera les travaux des psychologues que dans le cas où ils permettent de légitimer des décisions motivées, par ailleurs, par des argumentations économiques.

Ainsi, l'OCDE fonde crûment ses réserves, concernant le redoublement, sur le coût financier, plutôt que psychologique, ou narcissique, qu'il représenterait. C'est à la fois l'État, et, au-delà, le système économique lui-même, qui se trouveraient affaiblis par les redoublements, au motif que l'État devrait dépenser le montant d'une année de formation supplémentaire, pour un élève maintenu deux ans dans la même classe, et que les employeurs devraient l'attendre également une année de plus. Le principal défaut du redoublement est donc qu'il entrave les flux, qu'il perturbe leur allure, et ce ralentissement a un coût, qu'on refuse de prendre en charge. Cet exemple, apparemment anecdotique, permet d'entrevoir à quel point tout élément, même minime, qui viendrait gripper le fonctionnement général des dispositifs néolibéraux, leur est insupportable.

En conséquent, il apparait vain et dispendieux de proposer à un élève, qui éprouverait des difficultés légitimes à maitriser les bases du langage oral ou écrit, de prendre une année supplémentaire pour mener à bien cette acquisition. Dans le cadre de son parcours scolaire, et en usant des techniques relevant de la gestion de flux, on se contentera, et le plus rapidement possible, de le diriger vers les emplois les moins qualifiés, ou même vers des activités relevant de l'économie « illégale[1] ». Ainsi, ce qu'on appelle « échec scolaire », ou ceux qu'on désigne

[1] « Illégalité » toute relative, puisqu'elle est prise en compte dans le calcul de la richesse nationale depuis 2018, à la suite d'une demande de l'Eurostat, la direction générale de la Commission européenne chargée de l'information

comme des établissements scolaires difficiles, ne sont en rien problématiques dans le cadre fixé par de telles normes. Il suffira de conduire, de manière appropriée, et à une allure raisonnable, les sujets ainsi formés, non pas vers l'université, donc, mais vers des études courtes, dans le meilleur des cas, ou vers des emplois peu ou mal rémunérés, à présent souvent « ubérisés »[1].

Pour mener à bien de telles opérations, de quels outils pratiques ce gouvernement économique des flux doit-il donc se doter ? Pour le savoir, prenons en exemple les principes généraux sur lesquels se fonde la récente réforme du lycée français, et la loi d'« orientation et de réussite des étudiants » qui l'accompagne.

Avant d'analyser plus spécifiquement le concept d'orientation, et la notion d'éducation à l'orientation, nous avons fait le choix d'observer certaines des réformes emblématiques les plus neuves, au moment où ces lignes s'écrivent, de l'organisation du système scolaire français. Si ces réaménagements sont l'occasion de réaffirmer l'importance des mécanismes d'orientation, on le verra, ils incluent des enjeux qui les excèdent, mais qui, en tant qu'ils intéressent également la gestion des flux d'élèves, sont tout aussi symptomatiques de la manière dont se matérialisent et opèrent les normes éducatives contemporaines.

On l'a compris, l'un des objectifs tactiques de la refonte des systèmes scolaires est d'en faire les espaces matriciels de flux structurés, et de les administrer, à la fois en tant que flux de subjectivations, et en tant que flux de sujets. Dès lors, et en un triple sens au moins, les parcours qui s'y élaborent permettent de gouverner (et on ne parle pas ici, encore, de ce qui se passe à l'intérieur des classes[2]) : ils sont utiles au *contrôle* des populations, et à la *gestion* des flux qu'elles constituent ; ils *assujettissent* les individus qui les composent, et organisent leurs désirs ; ils les *subjectivent*, informent leur devenir-sujet.

a. La loi ORE

On peut repérer cette triple configuration de pouvoir, dont les opérations sont articulées, sous la forme d'une multitude de technologies. Tentons d'en repérer certaines dans la récente

statistique à l'échelle communautaire. À ce sujet, voir M. Damgé, « Comment l'Insee a intégré le trafic de drogue dans le calcul du PIB », *Le Monde*, 1 février 2018.

[1] Le rôle de conduite des parcours est notamment tenu par l'application « Parcoursup », mise en activité en 2018. À ce sujet, lire, par exemple, M. Duru-Bellat, « Parcoursup et sa cruelle méritocratie », *Alternatives Économiques*, vol. 381, 2018, p. 32, ou O. Beaud et F. Vatin, « "Orientation et réussite des étudiants". Une nouvelle loi pour les universités (I) », *Commentaire*, vol. 163, 2018, pp. 687-698, et O. Beaud et F. Vatin, « Parcoursup : la loi en pratique », *Commentaire*, vol. 164, 2018, pp. 911-924.

[2] Cf. *infra*, partie IV, chap. deux : « Comment développer le potentiel des enfants ? ».

réforme du lycée français, et la loi d'« orientation et de réussite des étudiants », dite ORE, qui l'accompagne. Ce que nous signale la concomitance de ces réformes – échelonnées entre 2017 et 2019 –, c'est la stratégie commune qu'elles poursuivent : il s'agit à chaque fois d'adapter le mieux possible le système scolaire français aux dispositifs contemporains, à leur rationalité et à ses exigences. S'il n'est pas question ici d'examiner de manière exhaustive et détaillée ces réorganisations successives, et leur mise en place, qui, au moment où s'écrivent ces lignes, est toujours en cours, il est néanmoins utile et éclairant de mettre au jour les grands principes qui les légitiment, et élaborent leur dynamique conjointe.

Un décret et des arrêtés, publiés au Bulletin officiel n°29 du 19 juillet 2018, et qui « apportent des précisions sur les baccalauréats général et technologique et les voies y conduisant à compter de la session 2021 du baccalauréat[1] », et une loi, consacrant l'avènement de « Parcoursup », application destinée à gérer les vœux d'orientation des futurs étudiants de l'enseignement supérieur français, loi préparée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en 2018, et votée sous le nom de loi d'« orientation et réussite des étudiants » (ORE), vont à présent retenir notre attention.

Ces réformes s'inscrivent strictement dans le cadre normatif que nous tâchons de décrire. Il s'agit en effet, pour le dire vite, de mettre en place une série d'opérations techniques, procédures standardisées mettant en avant leur neutralité, destinées à améliorer la gestion des flux d'élèves : à la fois en les rendant plus fluides (fluidification) ; et en contrôlant strictement leurs points d'entrée et de sortie, afin d'empêcher que ces flux ne se croisent (différenciation/distinction), ou qu'un sujet, pris en charge par un flux en un point d'entrée identifié, ne débouche en un point de sortie inattendu, et en cela, inopportun – ou, en tout cas, pour éviter que ce processus ne se répète trop souvent, dans le but de figer efficacement les positions sociales et les rapports sociaux (assignation).

On peut également repérer, dans la réforme du lycée, cinq mécanismes spécifiques, qui renvoient chacun à l'un des traits qui caractérisent plus généralement les dispositifs contemporains. Ainsi, trois points signalent le passage à la gouvernance du système scolaire dans son ensemble (importance renforcée accordée à l'évaluation, baisse des crédits alloués au système éducatif, normalisation des établissements, de leur personnel et des élèves par la responsabilisation) et deux aspects sont plutôt liés aux processus de subjectivation eux-mêmes (modifications des contenus de certains enseignements dans le sens d'une conception utilitariste du savoir, insistance sur le caractère capital de l'orientation et de l'éducation à l'orientation).

[1] Consultable ici : http://www.education.gouv.fr/cid132955/au-bo-du-19-juillet-2018-les-baccalaureats-general-et-technologique-a-partir-de-la-session-2021-de-l-examen.html. Consulté le 22/03/19.

Examinons, en premier lieu, les trois points qui nous paraissent relever de l'activation, au sein du lycée français, de la rationalité organisationnelle de la gouvernance.

D'abord, on réaffirme, à travers cette réforme, l'importance *des évaluations*, des élèves, mais également des enseignants et des établissements eux-mêmes, et on change la nature de celles-ci. Par exemple, on met désormais en place des « tests de positionnement » à l'entrée en classe de seconde[1], et on modifie, dans le même temps, le déroulé et le contenu des épreuves du baccalauréat, examen qui sanctionne traditionnellement la réussite des études secondaires en France, en augmentant l'importance des notes obtenues lors des « contrôles continus », au détriment de celles des épreuves finales. Ceci a comme conséquence à la fois de dé-nationaliser le baccalauréat, et de modifier la structure des enseignements eux-mêmes – nous reviendrons sur ces deux points. Sans rentrer dans les détails, on peut rappeler que les « tests de positionnement », censés aider les enseignants à repérer les acquis et les besoins spécifiques des élèves, ont été pensés selon les critères d'un modèle d'enseignement techniciste, inspiré par les neurosciences cognitives. Ce passage, revendiqué[2], à une culture managériale de l'évaluation, outre qu'elle renvoie directement à la dimension économiciste des dispositifs, doit être également compris comme un mode de gouvernement des flux, qui aura pour tâche principale d'organiser ces derniers. Les diverses évaluations, des élèves, comme des établissements, serviront en effet à classer, et agiront comme des opérations de différenciation, scolaire et sociale.

On y décèle ensuite une *restriction des crédits alloués* aux lycées (qui concerne, on le sait, l'ensemble des services publics), et se traduit à la fois par une baisse du nombre d'enseignants, et donc par une hausse mécanique du nombre d'élèves dans les classes, et par une réduction des heures d'enseignement délivrés. Si la question budgétaire n'est pas spécifiquement abordée dans les décrets, la réforme est toutefois l'occasion de mettre en place des modes d'organisation des établissements et des enseignements qui visent à économiser les moyens : outre l'augmentation des effectifs dans les classes, on diminue les options disponibles dans certains lycées, notamment ceux de banlieue ou des territoires ruraux, on recrute des

[1] Voir « Fiche "Tests de positionnement classe de seconde - Rentrée 2018 - Maîtrise de la langue française et des mathématiques" ». Consultable ici http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Bac2021/48/0/Fiche_Test_2nde_958480.pdf On peut aussi lire : « Test de positionnement de début de seconde : des outils pour les enseignants », texte qui présente « aux équipes pédagogiques les modalités de passation des tests ainsi que le calendrier. Il donne également accès à des tests d'accompagnement permettant de se préparer ». Consultable ici : http://eduscol.education.fr/cid132886/exploiter-les-tests-de-positionnement-de-seconde-pour-repondre-aux-besoins-des-eleves.html. Consulté le 22/05/19.

[2] Lire par exemple les propos de J.-M. Blanquer, recueillis par C. Brigaudeau et J. Vovos, « Les évaluations deviendront une habitude comme la photo de classe », *Le Parisien*, 2 septembre 2018.

enseignants moins qualifiés et plus précaires, sous la forme de la contractualisation, on demande aux assistants d'éducation de prendre en charge des heures d'enseignement normalement dévolues aux professeurs[1]. Là encore, cette baisse des crédits affaiblira prioritairement les établissements déjà les plus dépréciés, et leurs élèves, ce qui ne fera que renforcer les effets de distinction scolaire et sociale.

Cette logique de *différenciation* entre établissements, d'*individualisation* des parcours scolaires des élèves, et de *responsabilisation* des uns et des autres, est, par ailleurs, clairement affirmée. On assiste ainsi à un maintien en trompe-l'œil du caractère national du baccalauréat. En effet, si celui-ci est réaffirmé, dans les faits, l'organisation des épreuves communes de contrôle continu relevant désormais de chaque établissement scolaire, les logiques de différenciation entre établissements, pour le dire simplement, entre « bons » et « mauvais » établissements, vont se trouver renforcées. Par ailleurs, on donne à chaque établissement la responsabilité d'organiser les différents « parcours » scolaires que les élèves auront désormais la charge de choisir. C'est la fin des filières et des spécialisations, le modèle dominant devenant celui de l'individualisation, du choix et de la responsabilisation des élèves dans l'élaboration de leurs projets d'orientation. Il appartiendra en effet à chaque élève de se construire un « parcours », en choisissant trois spécialités en première, et deux autres en terminale, selon ses aspirations propres, et ses goûts. Il sera « libre » de suivre des enseignements adaptés à ses projets. Pour autant, on le sait, les opérations de pouvoir de la gouvernance reprennent d'un côté ce qu'elles promettent de l'autre : dans la mesure où sont articulés, dans les réformes, la baisse des crédits et l'affirmation d'une responsabilisation, d'une part des établissements (dans la définition de leurs offres de scolarité), et d'autre part des élèves (dans la programmation de leur projet d'orientation), la conséquence de cette triple contrainte est que, si certains élèves auront effectivement le choix, puisque leur lycée proposera bien l'ensemble des options et des spécialités définies par les décrets de juillet 2018, certains autres n'auront pas accès à toutes ces propositions de spécialité, et n'auront donc, littéralement, *pas le choix*. Encore une fois, la liberté promue par la gouvernance contemporaine s'apparente à l'exercice d'une responsabilité sans choix – particulièrement pour certains sujets et certaines populations.

[1] Lire par exemple A.-A. Durand, « Éducation nationale : dans le secondaire, moins d'enseignants prévus pour plus d'élèves », *Le Monde*, 12 novembre 2018. Ou encore F. Jarraud, « Les Réformes du lycée et du bac publiées au J.O. », *Le Café pédagogique*, 12 juillet 2018, consultable ici http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/07/13072018.aspx. Consulté le 22/05/19.

Évoquons à présent deux aspects de la réforme du lycée français, qui concernent cette fois plus spécifiquement les processus et les flux de subjectivations eux-mêmes.

Cette réforme prolonge d'abord une *modification des contenus d'enseignement*, entamée bien avant elle, mais qu'elle contribue à accentuer, par un ensemble de technologies précises et minutieuses. L'idée qui sous-tend cette mutation ininterrompue, et sur laquelle nous reviendrons dans quelques pages, renvoie à une conception uniquement utilitariste du savoir et de la connaissance. Pour le dire vite, le savoir devient compétence, et les compétences n'ont qu'une utilité : développer et renforcer l'employabilité des sujets. Suivant cette logique, la réforme du lycée amplifie le bouleversement des contenus d'enseignement. Elle cherche à amoindrir l'importance des apprentissages disciplinaires, au profit de savoirs transversaux ; elle réduit le nombre d'heures d'enseignement dédiées aux humanités, et contribue à appauvrir les contenus eux-mêmes, en les réduisant à des compétences aisément évaluables, notamment sous la forme de QCM, sans les accompagner de l'apprentissage d'un quelconque regard critique ; dans le même ordre d'idée, l'enseignement des sciences économiques et sociales est par exemple modifié dans le sens d'une moins grande diversité des approches, avec une importance accrue de l'enseignement du management au détriment des théories économiques elles-mêmes, et des apports de la sociologie[1].

Enfin, le caractère décisif de *l'orientation et de l'éducation à l'orientation* est réassuré, techniques par excellence de la fluidification et de la différenciation des parcours scolaires. Nous citerons seulement ici, à ce sujet, quelques lignes d'une page web, publiée conjointement par les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, qui, s'adressant aux élèves, présente l'orientation comme une démarche « personnelle qui vous conduira à acquérir des points de repères sur le monde économique et professionnel, sur les formations et bien sûr sur vos aspirations afin de faire des choix de formation réalistes et éclairés tout au long des années lycée[2] ». Individualisation des choix et responsabilisation des acteurs, économisation et professionnalisation, captation des désirs et normalisation, en quelques phrases, voici tracées les principales dynamiques normatives qui organisent le régime éducatif contemporain.

[1] La liste de ces bouleversements dans les contenus d'enseignement n'est pas exhaustive, et ne peut être close, dans la mesure où tous les nouveaux programmes, issus de la réforme du lycée, ne sont pas parus, au moment où ces lignes s'écrivent.

[2] Cette citation est extraite d'une page destinée aux élèves de seconde, à la rentrée 2018/2019, afin de les aider à se repérer dans la nouvelle organisation du lycée. On peut la consulter ici : http://www.secondes2018-2019.fr/Sites-annexes/Secondes-2018-2019/Je-decouvre-le-nouveau-lycee/L-aide-a-l-orientation?id=1019041. Consultée le 22/12/18.

Au-delà du seul contexte de la réforme du lycée, l'orientation, et l'éducation à l'orientation, s'apparentent à deux des techniques les plus emblématiques du gouvernement des flux. Dans l'École telle qu'elle se reconfigure à partir des années 1980, l'importance accordée à l'orientation prend progressivement le pas sur celle dévolue à la transmission de la connaissance, à l'enseignement lui-même[1]. À ce titre, toutes les réformes récentes du système scolaire français mettent en jeu l'importance de l'orientation, mais également de l'éducation à l'orientation. Celles-ci sont en effet conçues comme des opérations de mise en conformité des sujets-élèves, aux normes délivrées par le marché : il s'agit de rendre le « trajet qui conduit de l'école à l'emploi » le plus direct possible, c'est-à-dire, encore une fois, de faciliter le cheminement des flux, en se donnant les moyens d'agir sur leur volume[2] et leur destination.

b. Orientation, éducation à l'orientation

Le thème de l'orientation permet, mieux que d'autres, de mettre au jour l'objectif principal assigné à l'éducation dans les dispositifs contemporains : doter chaque élève d'une solide employabilité (de plus ou moins haut niveau selon ses « mérites »), et des moyens de la faire évoluer. Ce processus, d'acquisition et de développement de son employabilité, s'assimile à une « vente de soi », qui suppose « un travail institutionnel de formation et d'entretien des compétences sous la responsabilité et l'engagement directs de l'individu lui-même[3] ». Les mécanismes d'orientation sont chargés de mobiliser et de responsabiliser les élèves, tout en les amenant à prendre la double forme qui sera la leur sur le marché du travail, à la fois entrepreneur et marchandise. Il s'agit donc, par l'orientation, et dans le cadre d'un enseignement par compétences, de préparer « l'insertion optimale de l'individu dans l'économie concurrentielle et l'intériorisation de ses codes et de ses règles[4] ».

---

[1] Pour comprendre l'évolution des conceptions de l'orientation scolaire, en France et en Europe, de l'après-guerre au contexte actuel, voir par exemple « chapitre 6 – l'orientation comme gouvernement des conduites », in C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste, op. cit.*, pp. 183-209. Les auteurs y montrent comment on passe d'une éducation à l'orientation, qui repose à la fois sur une connaissance des métiers, des formations, et une réflexion sur soi, dans les années 1950, à l'injonction faite à chacun, aujourd'hui, de se constituer soi-même en acteur de sa propre orientation, conçue désormais comme un processus de développement continu de soi, processus qui prend en même temps en charge l'élaboration d'un projet personnel et professionnel. Le sujet-projet aux compétences optimisables est bien sûr ajusté à ce type de programme d'orientation.

[2] Voir, par exemple, A. Allouch, *La Société du concours. L'empire des classements scolaires*, Paris, Seuil, 2017. Ou encore M.-O. Déplaude, « Instituer la "sélection" dans les facultés de médecine. Genèse et mise en œuvre du *numerus clausus* de médecine dans les années 68 », *Revue d'histoire de la protection sociale*, 2009, pp. 79-100.

[3] C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste, op. cit.*, p. 184. L'expression de « vente de soi », citée par les auteurs, renvoie à Karl Marx, *Le Capital, Livre I*, Paris, « Quadrige », PUF, pp. 467-468.

[4] C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste, op. cit.*, p. 186.

Cette technique de gestion des flux, qui impose aux parcours scolaires leurs modulations, apparait également comme une ruse de la gouvernance néolibérale. En effet, dans la mesure où il s'agit, dans le cadre des procédures d'orientation, telles qu'on les voit se mettre en place dans la réforme du lycée français, par exemple, de rendre l'élève responsable de sa propre trajectoire scolaire, la faute de ses échecs éventuels lui incombera désormais. Ceux-ci relèveront, dès lors, de choix erronés, ou d'un mauvais usage stratégique de ses compétences par l'élève – en aucun cas on ne pourra évoquer le poids de déterminations sociales, que les ritournelles méritocratiques cherchent par ailleurs également à gommer. L'orientation est donc l'un des usages tactiques par lesquels la gouvernance reporte sur les individus eux-mêmes la responsabilité de leurs insuccès.

L'enseignant, lui, se transforme en coach, ayant pour fonction de diagnostiquer et réparer les compétences défectueuses de ses élèves, dans le seul but de les guider le plus efficacement possible vers l'emploi. Son activité d'identification des besoins spécifiques, et d'évaluation des élèves, prend le pas, on le sait, sur sa fonction traditionnelle de transmetteur de connaissances et de culture, totalement dévaluée, notamment du fait de l'ennui qu'elle provoquerait chez les jeunes. Ainsi, la scolarité ne s'apparente plus à l'acquisition progressive d'un savoir, puis à la vérification institutionnelle de son appropriation. De son côté, la raison d'être de ce savoir n'est plus indexée à des exigences de vérité et de construction conceptuelle : la mission des enseignants est désormais d'assurer la bonne maitrise, par les élèves, des compétences-clés de l'économie de la connaissance[1], et, parmi ces dernières, de celles qui leur permettent de s'orienter efficacement dans le système scolaire.

Pour tenter d'identifier plus précisément la forme et les objectifs de ces programmes d'orientation, arrêtons-nous sur un exemple singulier, qui a l'avantage d'être tiré d'un matériel qui, *a priori*, est l'œuvre d'acteurs critiques à l'égard des processus de normation, et des modes de gouvernement, que nous cherchons à mettre au jour. Il s'agit d'une publication récente, issue du contexte français : *Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation* [2] ? Elle a la particularité d'avoir été produite par le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO[3]), dirigée par Nathalie Mons, sociologue spécialiste des questions

[1] *Ibid.*

[2] *Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ?*, Dossier de synthèse, CNESCO, 2018. Consultable ici : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_Orientation_Dossier_synthese.pdf. Consulté le 20/03/19.

[3] Le CNESCO, créé en 2013, avait pour ambition d'évaluer la politique scolaire en France, en confrontant les points de vue de chercheurs, enseignants, représentants de parents d'élèves, et d'organiser la mise en commun d'une pluralité d'avis, avant d'en tirer certaines préconisations lors de conférences de consensus. S'il s'agit bien

d'éducation, chercheuse dont les positions, toujours solidement argumentées, ne sont jamais complaisantes avec les réorganisations récentes des systèmes éducatifs[1]. Il ne s'agit donc pas, ici, de critiquer ou de contester les travaux de cette chercheuse, mais d'observer le fonctionnement de normes et de dispositifs qui, quelles que soient la volonté, les qualités, ou l'autonomie des acteurs, s'impose à tous. Ainsi, les questions mêmes dont le CNESCO se saisit sont déjà profilées, qualifiées par ces normes, et s'inscrivent en cela pleinement dans le cadre fixé par la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, dont elles représentent l'une des traductions discursives. S'affranchir du découpage normatif des dispositifs reviendrait, pour le CNESCO, à invisibiliser ses propres travaux, à les rendre inintelligibles et illégitimes. On ne peut, en effet, concevoir la question de l'orientation comme prioritaire, que dans la mesure où l'on assimile éducation et processus de développement de leur employabilité par les élèves. Pour le dire autrement, la question de l'orientation et de l'éducation à l'orientation, est un problème spécifique aux dispositifs du capitalisme contemporain.

De quoi est-il question, dans ce rapport ? D'abord, il établit un constat : l'orientation au sein de l'École française est insuffisante et mal coordonnée, et la politique d'éducation à l'orientation est balbutiante. D'emblée, il ne s'agit donc plus seulement d'accompagner les élèves et leurs familles dans leurs choix d'orientation, ce qui correspond à une vision traditionnelle de cette question, mais, à présent, d'éduquer à l'orientation. Cette logique est typique des dispositifs du néolibéralisme : c'est le sujet en tant qu'individu qui doit se doter de compétences qui lui permettront d'effectuer des choix responsables, et de s'adapter en permanence aux évolutions du monde en général, et aux bouleversements économiques et du marché du travail, en particulier. L'idée partagée, qui conduit les spécialistes des questions d'éducation à s'intéresser particulièrement à l'orientation et à l'éducation à l'orientation, est la

d'un outil pour la gouvernance, faisant reposer ses recommandations sur le concept de consensus, cette instance semblait jouir d'une certaine indépendance, et produire des débats de qualité, éloignés, en tout cas, de ceux qui s'étalent à longueurs d'éditoriaux, d'articles de magazines ou d'émissions radiophoniques ou télévisées, dès qu'il est question d'éducation. Pour autant – ou peut-être de ce fait – une loi votée en 2019 a supprimé et remplacé le CNESCO. Voir G. le Guellec, « Le putsch de Blanquer : quand le ministre évaluateur se soustrait aux évaluations », *L'Obs*, 13 octobre 2018. Dans cet article, le journaliste G. le Guellec explique que la décision, prise par le ministre J.-M. Blanquer, de supprimer le CNESCO, et de le remplacer par un CEE (Conseil d'Évaluation de l'École), a été en partie motivée par l'influence, au sein du premier, de sociologues spécialistes des questions d'éducation , et par l'intérêt que ceux-ci portaient à la dimension sociale et redistributive des politiques éducatives – cette question, toujours abordée dans les rapports de l'OCDE, pouvant, en quelque sorte, en constituer la dimension sociale ou « de gauche », sans que cela ne change quoi que ce soit aux normes économicistes que l'organisation produit et diffuse par ailleurs. Ce même ministre semble, selon le journaliste, privilégier les approches « des neuroscientifiques et des statisticiens quantitativistes », qui occuperont tous les postes du CEE. Il existerait, selon le ministre qui s'appuie en cela sur les travaux de S. Dehaene, qui pilotera le CEE, une « science de l'enseignement », déduite d'études du cerveau. Celle-ci serait corroborée, toujours selon les conceptions ministérielles, par les grandes enquêtes type PISA.

[1] Voir par exemple N. Mons, *Les Nouvelles Politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, 2007.

suivante : « les adultes devront à l'avenir exercer plusieurs métiers, dont une grande partie nous sont encore inconnus[1] ». Suivant ce type de raisonnement, que nous avons déjà repéré dans les travaux de l'OCDE, ce sont bien les mécanismes économiques qui informent les contenus et les modalités d'enseignement, les processus éducatifs et de formation recevant, par la suite, la charge de fluidifier et de gérer les parcours menant de l'école à l'emploi – aux différents emplois que les sujets devront exercer lors de leur existence. Selon ce rapport, et dans la mesure où 85% des métiers du futur, à l'horizon de 2030, n'existeraient pas encore[2], le modèle dans lequel une qualification professionnelle unique assurerait l'accès à un métier à vie n'est plus valable. S'adapter devient une qualité essentielle : « Aux savoirs, savoir-faire et savoir être, doit désormais s'ajouter le "savoir évoluer", dans le monde professionnel notamment[3]. » Dans cette perspective, l'objectif d'une éducation à l'orientation est donc de doter les jeunes « des compétences qui leur permettront de s'orienter tout au long de leur vie et ainsi, détenir les compétences pour s'adapter aux évolutions économiques rapides[4] ».

Dans son avant-propos, la présidente N. Mons, soucieuse d'assurer, à travers l'accès à une éducation de qualité, une plus grande égalité entre les citoyens, et de permettre aux plus fragiles d'acquérir armes ou bagages susceptibles de les aider à affronter les difficultés qu'ils ne manqueront pas de rencontrer, utilise un langage teinté d'humanisme, pour tenir toutefois un discours économiciste assez classique, qui revient à assimiler éducation et employabilité :

> Il s'agit aussi d'équiper intellectuellement l'ensemble des jeunes (et plus encore ceux issus de milieux défavorisés) de nouvelles *compétences* (identifier ses goûts, ses appétences, ses compétences, *savoir prendre des décisions face aux mutations de marché*, trouver des formations adaptées à des reconversions…) leur permettant de *gérer sur le long terme leur carrière professionnelle*, afin de *développer l'employabilité* dans la durée mais

[1] « Avant-propos de Nathalie Mons », *Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ?*, *op. cit.*, p. 4.
[2] *Ibid.*, p. 44.
[3] *Ibid.* Pour ce passage, le rapport s'appuie sur S. Loufrani-Fedida, et È. Saint-Germes. « Compétences individuelles et employabilité : essai de clarification de leur articulation », *@GRH*, vol. 7, n°2, 2013, pp. 13-40.
[4] *Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ?*, *op. cit.*, p. 44. Par ailleurs, l'éducation à l'orientation serait également rendue nécessaire par des évolutions politiques majeures, repérables dans l'ensemble des pays du monde, que les rapporteurs signalent comme évidentes, mais qui nous semblent pourtant bien optimistes, voire totalement hypothétiques : « De plus, l'approfondissement des démocratisations des régimes politiques, la reconnaissance progressive des libertés individuelles et la montée de l'individualisation donnent une place nouvelle à ces politiques qui mettent la reconnaissance de l'individu et de ses choix (de formation/travail) et sa connaissance de lui-même au cœur de leurs programmes » (*ibid.*). Cette remarque permet donc de poser la question de la pertinence du cadre général d'analyse du rapport dans son ensemble. Si les sujets individualisés réclament de pouvoir se doter de telles compétences, ce serait donc dans la mesure où elles iraient de pair avec l'augmentation de leurs libertés individuelles. La liberté serait ainsi réduite à un droit biface : exercer un emploi, ou une suite d'emplois/recevoir une formation adéquate pour occuper cet emploi, cette suite d'emplois. Encore faudrait-il, est-on tenté d'objecter, que liberté et travail s'accordent parfaitement. C'est une question décisive, et on lira à ce sujet l'ouvrage d'A. Cukier, *Le Travail démocratique*, Paris, PUF, 2018.

aussi l'émancipation de chacun face aux aléas économiques et sociaux. Dans une démocratie, soucieuse de limiter les inégalités sociales dans et hors de l'école, un accompagnement renforcé doit viser, dans ces nouvelles politiques d'orientation, les jeunes les plus fragiles socialement et donc scolairement afin que les mutations actuelles dans les systèmes éducatifs (plus de choix d'enseignement suite à la déconstruction des filières) et les évolutions économiques rapides ne se traduisent pas par un renforcement des inégalités et une mise en danger de la cohésion sociale et nationale de notre pays[1].

On voit bien que, pour N. Mons, la réduction des inégalités ne peut se réaliser que dans le cadre des dispositifs du néolibéralisme tels qu'ils existent, et donc par l'accès des individus à des emplois de meilleure qualité, ou par leur capacité à changer d'emploi, et à s'adapter aux incertitudes économiques. Il s'agit donc pour l'école de développer chez les élèves une employabilité consistante. Celle-ci s'apparente à une dotation individuelle, qui prend la forme, à la fois défensive et offensive, passive et active, du bouclier (se défendre contre les incertitudes du marché du travail) et de l'arme (conquérir sans cesse de nouveaux emplois dans un environnement concurrentiel). On ne parle plus de savoirs, ni d'un ensemble de connaissances. On évoque une série de compétences, d'habiletés et de capacités à acquérir, et dont la maitrise permettrait à chacun de survivre dans un monde en mutations constantes – bouleversements dont on a toutefois du mal à percevoir les contours et les contenus concrets : ici comme ailleurs, on en parle beaucoup, on les décrit peu. L'orientation et l'éducation à l'orientation se signalent, dans tous les cas, comme des techniques individualisantes, dont on imagine mal comment elles pourraient, à elles seules, permettre d'affronter les enjeux majeurs des décennies à venir, politiques, sociaux, écologiques. D'autant qu'elles ont pour conséquence directe de promouvoir, dès l'école, les logiques concurrentielles à l'œuvre dans l'ensemble des organisations sociales. Il n'est pas question, dans le rapport du CNESCO, d'apprendre à fonder ou refonder des droits politiques, individuels ou collectifs, mais de charger l'École de doter chaque individu des capacités de tirer, au mieux, son épingle d'un jeu, dont on sait pourtant à quel point les règles sont d'emblée faussées.

En tant que technique de gestion des flux, cette conception de l'orientation, et le rôle que devrait endosser l'éducation à l'orientation, accentuent donc les logiques individualisantes et concurrentielles dans les parcours scolaires. Couplé au principe normatif, exigeant du système éducatif qu'il optimise les talents et le potentiel et développe la créativité de chaque

[1] « Avant-propos de Nathalie Mons », *Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ?*, *op. cit.*, p. 4. C'est nous qui soulignons. Si on sent N. Mons consciente des enjeux que posent les questions dont elle se saisit, notamment en termes d'inégalités sociales, et les risques que celles-ci font courir à la « cohésion sociale et nationale », les réserves qu'elle émet, ou les mises en garde qu'elle délivre, paraissent bien timides.

élève, ce concept d'orientation contribue efficacement au gouvernement des flux. En effet, outre que le potentiel dont on parle sera toujours, sinon économique, du moins économisable, valorisable sur les marchés, son expression permettra de classer les élèves, d'orienter le parcours de certains dans des filières d'excellence, tandis que d'autres, la plupart, seront cantonnés aux voies professionnelles, c'est-à-dire celle qui dotent les élèves de la plus faible employabilité. Les réformes récentes, en France, celles du lycée, du lycée professionnel, ou issues de la loi ORE, mettent en œuvre ces opérations de tri, qui s'avèrent d'autant plus redoutables, qu'à travers l'individualisation et la responsabilisation qu'elles activent, elles transfèrent sur le sujet lui-même la charge d'un choix, celui du parcours scolaire, dont on sait à quel point il est déterminé, dans les faits, par l'origine sociale, au sens large, des élèves.

Les dispositifs scolaires contemporains, qui prennent en charge les élèves de la plupart des États du monde euro-atlantique, sont donc définis par un ensemble de normes éducatives, dont l'une des actualisations pratiques est le gouvernement par les flux. Par son intermédiaire, on gère des groupes rassemblés en populations, et on normalise des individus, qu'on subjective. Ces flux, qui prennent la forme que leur impose le marché de l'emploi, sont tendus et « libérés », au sens des dispositifs néolibéraux : ils exercent un contrôle accru sur les individus qu'ils enrôlent et dont ils ont la charge. Ils ont ainsi pour fonction de reproduire les structures sociales, et de prolonger les différenciations culturelles existantes, par une multitude de techniques, pour la plupart invisibilisées, voire dissimulées, dont nous avons tenté d'identifier quelques-unes : privatisation du système éducatif, qui renforce des mécanismes (déjà à l'œuvre) de tri et de hiérarchisation entre élèves, filières et établissements ; transposition d'une logique de gouvernance dans les établissements scolaires ; responsabilisation des élèves et de leurs parents dans les processus d'orientation ; et bien sûr, mutation de la fonction éducative.

En effet, si l'École avait traditionnellement l'ambition (certes inachevée) de confronter les enfants et les jeunes aux éléments de connaissances et de savoirs d'une culture (littéraire, scientifique, philosophique, économique, patrimoniale, politique, etc.) déjà élaborée, éléments indexés à des exigences de vérité et de consistance conceptuelle, voire de former des citoyens éclairés, elle invite désormais les élèves à maitriser les compétences nécessaires au développement (entre autre sous la forme de leur employabilité) du potentiel (neuronal et/ou social) déposé en eux dès leur naissance. Dès lors, l'école devient le lieu de fabrication de subjectivités avant tout dociles et adaptables, mais qu'on espère également créatives, positives, performantes et autonomes : celles requises par les entreprises du capitalisme contemporain. Cette captation des mécanismes éducatifs, scolaires ou familiaux, par les logiques

économicistes managériales et entrepreneuriales, est favorisée par des transferts conceptuels et sémantiques entre le domaine de l'éducation et celui de l'économie, conduits par l'un de ces opérateurs d'homologie que nous avons déjà identifiés : celui de compétences.

E. Les compétences : un nouveau régime du savoir

1. « Les compétences-socles de l'intelligence » (C. Alvarez)

C. Alvarez est indignée[1]. Elle en appelle à une véritable « révolution de l'éducation[2] ». Pour illustrer son combat, elle se met en scène, intrépide, comme l'une de ces héroïnes contemporaines dont on aime admirer les parcours édifiants, leur capacité à prendre des risques, à suivre leurs idées jusqu'au bout, à faire fi des obstacles qui se dressent sur leur chemin. Elle est ainsi l'autrice, en 2016, d'un livre à succès, ayant vocation à « repenser notre système éducatif sur la base des grands principes de l'apprentissage et de l'épanouissement », véritables « invariants pédagogiques » fondés, selon elle, sur un mélange alliant influence des travaux de M. Montessori et « grands principes biologiques de l'apprentissage identifiés par »[3] les neurosciences et la psychologie cognitives. Sa volonté de réorganiser le système éducatif français, et, en cela, de libérer le potentiel de chaque élève, s'y exprime, le plus souvent, dans le langage propre au développement personnel[4]. Aujourd'hui, C. Alvarez est cheffe d'entreprise et conférencière[5], et s'appuie toujours, pour légitimer sa démarche, sur sa courte expérience de professeure des écoles – trois ans passés dans une classe de maternelle de Gennevilliers. Cette expérience, justement, qu'elle présente comme exemplaire, mais dont l'exemplarité a été,

[1] « Mon expérience d'écolière et d'adolescente dans les quartiers défavorisés d'Argenteuil m'a profondément indignée : je voyais notre système éducatif étouffer chaque année la lumière et les talents uniques de nombreux camarades », C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 9.
[2] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[3] *Ibid.*, p. 11, p. 29, p. 28.
[4] Voir « chapitre IV – Le secret, c'est l'amour », *ibid.*, p. 350, ou encore la conclusion « Aidons l'être humain à révéler sa belle et lumineuse nature » (p. 397). On retrouve également la phraséologie spiritualiste du développement personnel dans cet extrait, tiré des dernières pages du livre : « Lorsqu'un enfant commence à épanouir ce qu'il *est*, ses caractères humains universels et son unicité individuelle, c'est comme assister au lever du soleil. Vous êtes spectateurs et vous êtes profondément touchés. […] J'ai vu l'être humain, sa lumière, l'amour et la joie qui le traversent. » (p. 403).
[5] Son site est consultable ici : https://www.celinealvarez.org/. Consulté le 12/02/19. Signalons également la parution récente, en septembre 2019, de *Une Année pour tout changer, et permettre à l'enfant de se révéler*, Paris, Les Arènes, 2019.

depuis, largement remise en perspective[1], en quoi peut-elle nous intéresser ici, dans le cadre de l'examen d'une redéfinition générale du statut du savoir par les dispositifs contemporains, et d'une réflexion sur la place qu'il occupe désormais dans le système scolaire, et au-delà ?

Elle permet, si on analyse attentivement l'expérience elle-même, le texte qui la relate, et les influences dont l'autrice se réclame et par lesquelles elle légitime ses travaux, de mettre au jour, aux sources de cette légitimation, les normes éducatives contemporaines les plus emblématiques, à la fois épistémologiques et pratiques, sous une pluralité de leurs aspects, et à travers la diversité des fonctions que ces normes s'attribuent[2]. En effet, on ne tardera pas à voir que les modalités par lesquelles C. Alvarez prétend rénover l'École française sont celles qu'on retrouve, sous une forme à peine modifiée, dans les textes et rapports de l'OCDE ou de l'Union Européenne, comme dans l'écrasante majorité des ouvrages traitant d'éducation, dont le statut parfois peu clair, les renvoie à la fois au domaine de la pédagogie, de la psychologie, ou du coaching en éducation. Pour le dire autrement : ce que préconise C. Alvarez s'apparente à ce que recommande l'OCDE, cette jonction inattendue signalant la circularité référentielle des dispositifs. Si l'une, autrice, utilise la langue du développement personnel et les notions des neurosciences cognitives, tandis que l'autre, organisation internationale réfléchissant au développement économique des États, établit ses recommandations dans un langage technocratique, réhaussé de tableaux Excel et de diagrammes colorés, ils s'appuient pourtant sur les mêmes concepts, et visent surtout les mêmes objectifs : la production d'un grand nombre de sujets efficaces, performants, créatifs, épanouis. Ils prônent également, peu ou prou, les mêmes techniques d'enseignement, essentiellement basées sur l'individualisation pédagogique, la mobilisation constante des enfants, et la coopération entre pairs.

S'il n'y a pas lieu ici de dénigrer le parcours de C. Alvarez, de douter de la loyauté de sa démarche, une observation critique de celle-ci, des principes éducatifs qu'elle exprime (et ici, précisément, de son usage de la notion de compétences), et du modèle anthropologique enfantin sur lequel elle s'appuie et qu'elle contribue à diffuser, nous parait être un matériau intéressant pour notre propre étude, et cela à plus d'un titre. Nous ne remettons pas en cause la sincérité des propos ou de l'engagement de C. Alvarez, mais, en revanche, nous pensons que ceux-ci, bien qu'elle s'en défende ardemment, et prétende sans cesse combattre « un modèle

[1] Voir L. de Cock, « Céline Alvarez, une pédagogie "business compatible" », *Revue du Crieur*, 06 juin 2017.
[2] Nous analyserons cette expérience dans les pages suivantes, mais également dans la partie de notre étude consacrée aux enjeux pédagogiques contemporains, et notamment à la place qu'y occupe la pédagogie de M. Montessori. Cf. *infra*, partie IV, chap. deux, C : « Captation de la pédagogie Montessori par les normes éducatives économicistes ».

compétitif et individualiste[1] », sont totalement accordés au fonctionnement et aux normes des dispositifs contemporains économicistes. L'habillage humaniste et *new age* de ses discours (qui s'illustre, on l'a dit, par le recours permanent au lexique de l'amour et de la bienveillance, traduisant une vision anthropologique des enfants vraisemblablement idéalisée[2]), et les protestations récurrentes de l'autrice, dénonçant un monde et un système éducatif concurrentiels et violents, n'ont ainsi d'autre objet, même à leur insu, que de masquer la fonction première du texte de C. Alvarez et des thèses qu'elle y développe : proposer un modèle éducatif susceptible d'influencer efficacement la fabrique des sujets contemporains, et totalement ajusté aux exigences du capitalisme cognitif. Ainsi, c'est bien un enfant enthousiaste et productif, flexible et autonome, individualiste et performant, que C. Alvarez voudrait aider à former. Pour cela, très jeune, dans le cadre d'un système éducatif rénové, cet enfant doit apprendre à se mobiliser entièrement, en vue de poursuivre un but unique : réussir[3]. Comment ? En développant ses *compétences*, ou, plus précisément, « les compétences-socles de l'intelligence[4] ». C'est, en effet, à travers la notion de *compétences*, que se repère l'un des points de jonction les plus actifs entre les domaines de l'éducation et de l'économie, l'une de leurs modalités de mise en adéquation pratique les plus efficaces – que nous allons maintenant examiner.

Dans la vision de C. Alvarez, telle qu'elle la légitime à partir des « travaux et synthèses d'éminents scientifiques et centres de recherches internationaux[5] », ces « compétences cognitives » sont, ainsi, bien utiles, car ce sont elles qui nous « permettent de *fonctionner*, d'agir de façon organisée pour atteindre nos objectifs ». Mieux encore : les enfants qui ont une bonne maitrise de celles-ci, « une fois adultes, réussissent mieux leurs examens, entrent dans de meilleures universités, obtiennent des emplois plus satisfaisants, ont des relations sociales stables, une meilleure santé et sont moins sujets aux addictions alimentaires et aux drogues »[6].

---

[1] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 397

[2] À titre d'exemple (mais il y en aurait de nombreux autres), les enfants sont souvent qualifiés « d'êtres merveilleux et lumineux », faits « de joie, d'amour, d'empathie », « fondamentalement mus par des élans altruistes, généreux » (*ibid*). Pour une anthropologie enfantine totalement différente, et une analyse critique de celle défendue par C. Alvarez, voir *infra*, partie IV, chap. trois, A : « Une conception anthropologique dominante et sa critique ».

[3] Ainsi, C. Alvarez *valorise* son *projet* pédagogique, pour utiliser le langage des dispositifs contemporains, en mettant en avant un point en particulier : grâce à ses techniques d'apprentissage, ses élèves savent lire plus tôt, et mieux, que les élèves d'autres classes, qu'elle associe à « la norme ». Elle se place donc ainsi dans une logique concurrentialiste assez traditionnelle, qu'elle prétend combattre par ailleurs, et fonde tout son discours sur les notions de performance et de réussite. Cf. *ibid.*, pp. 18-28. À titre d'exemple, on relèvera cette phrase : « Certains des enfants qui avaient en début d'année un retard de plusieurs mois, voire de plusieurs années, par rapport à la norme, ont non seulement rattrapé la norme mais l'ont également dépassée sur certaines dimensions et compétences cognitives fondamentales » (p. 19).

[4] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 269.

[5] *Ibid.*, p. 31. Dans son livre, elle remercie tout autant S. Dehaene, que M. Ricard, médiatique moine bouddhiste tibétain et docteur en génétique cellulaire, ou C. Gueguen, fameuse pédiatre, spécialisée dans l'éducation à la parentalité et la communication non violente. Elle cite également, parmi ses références, A. Gopnik.

[6] *Ibid.*, p. 279, p. 281.

Acquérir ces compétences reviendrait donc, presque mécaniquement, à pouvoir mener la meilleure des existences possibles : une « vie bonne », épanouissante, enrichissante, d'un point de vue tout autant personnel qu'économique. Il y aurait ainsi des modalités techniques, interne au fonctionnement humain, permettant d'accéder à une vie réussie ; c'est-à-dire, comme le rappelle Alvarez, à « des emplois plus satisfaisants ».

Ces mécanismes de réussite s'enclenchent à partir de l'assimilation, puis de la maitrise, de certaines compétences. Celles-ci sont, « selon les experts », les « fondations biologiques de l'apprentissage », qui « permettent à l'être humain d'être autonome »[1]. C'est le recours à la notion de compétences qui va permettre de brancher le langage du management sur celui des neurosciences, et de fonder la légitimité des réorganisations du marché du travail, comme celles des systèmes éducatifs, sur les études des neuroscientifiques et des psychologues cognitivistes. Par ailleurs, c'est également cette notion qui autorise d'imposer l'idée selon laquelle il existerait une méthode d'enseignement infaillible, technicisée, réduite aux questions d'adaptation biologique, qui, si elle était suivie par les enseignants, permettrait de faire réussir tous les élèves. L'intérêt, pour les promoteurs de telles croyances, est, d'une part, de transférer la responsabilité d'éventuels échecs scolaires sur les enseignants eux-mêmes, incapables de mettre en place les dispositifs techniques susceptibles de développer les compétences de leurs élèves, et, de l'autre, de faire disparaitre des facteurs explicatifs divergents, aux causes politiques ou sociales, comme la réduction des budgets, l'inefficace organisation générale des systèmes scolaires, les mauvais choix des décideurs politiques et de leurs administrations, les inégalités sociales et les multiples dominations qui structurent les rapports sociaux, etc. Dès lors, la question des déterminations sociales et celle des insuffisances gouvernementales peuvent être d'autant plus facilement tues[2].

---

[1] *Ibid*., p. 281, p. 277. On le voit, chez C. Alvarez, il n'est pas fait mention de déterminations sociales influençant les apprentissages, mais uniquement biologiques, la dimension sociale se réduisant à la notion « d'environnement », au sens que lui donne M. Montessori. L'apprentissage serait donc uniquement une affaire d'adaptation biologique, et n'aurait aucun lien avec des facteurs sociaux ou culturels.

[2] Les enseignants qui tentent de faire entendre à leur hiérarchie qu'il est difficile, voire impossible, à certains élèves, d'acquérir un savoir et une culture élémentaires, si on tient compte *réellement* de leurs conditions d'existence dégradées, et de l'environnement scolaire fragilisé qui les accueille, sont, ainsi, non seulement accusés d'incompétences, mais également de stigmatiser ces mêmes élèves. En cela, l'expérience de ces enseignants ressemble à celle de Pascale R. « chef de projet » dans le domaine du logement social, telle que la décrit P. Bourdieu. En effet, Pascale R. est placée dans une situation « impossible », où les instituions qui l'emploient ou sont ses interlocuteurs (État, département et région), ne peuvent « plus la supporter », non pas dans la mesure où elle échoue à remplir sa mission, mais où elle réussit trop bien : « sa réussite est un échec : elle a trop bien rempli un contrat qui passait sous silence l'essentiel. C'est sous la forme de cette double contrainte (*double bind*) qu'elle éprouve la contradiction qui est au principe de l'institution qui l'a mandatée et de la fonction qui lui est officiellement impartie : ranimer la vie de quartier, faire participer les résidents à la gestion, tous ces mots d'ordre ne sont que des mots, des fictions automystificatrices par lesquelles la technocratie essaie de se donner un supplément d'âme », P. Bourdieu, « Une mission impossible », in P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, pp. 229-244. Ainsi, les discours des gouvernants ou des technocrates, tournant autour de la notion « d'égalité des chances », sont bien ce que Bourdieu nomme des « fictions automystifcatrices ».

Le concept de compétences, fonctionne donc comme un opérateur d'homologie, un passeur de sens visant à ajuster les normes éducatives aux exigences du marché du travail. Mais il permet également d'évacuer la question sociale des problématiques éducatives, en contribuant à réduire celles-ci à des considérations neurobiologiques. Dans la mesure où, plus généralement, il impose une technicisation de tous les types de questionnement liés à l'action humaine, il participe pleinement au fonctionnement des dispositifs contemporains. Dans ce cadre-là, la notion de compétences permet ainsi d'identifier la forme actuelle du savoir.

2. Des savoirs aux compétences

On réorganise donc les systèmes éducatifs, tout comme on reconfigure les flux de subjectivation enfantins, par une série de mécanismes, qui supposent et accompagnent une réforme du concept de savoir. Il s'agira désormais, à l'école, de « développer des compétences et des attitudes directement transférables à toute l'organisation "flexible" du travail », telle qu'elle prend forme à partir des années 1980, et de préparer les jeunes « à la nécessaire gestion individuelle de leur stock de compétences et à leur réadaptation continuelle à des contextes productifs et organisationnels en changement constant »[1]. L'importance prise par les facteurs cognitifs, affectifs et subjectifs dans le nouveau capitalisme impose, pour profiler au mieux les sujets, d'intégrer ces normes nouvelles d'organisation du travail dans l'univers scolaire, et c'est le terme polysémique de compétences qui sert « de passeur entre les deux mondes[2] ».

Analysons cette notion, en tant qu'elle se distingue d'une conception traditionnelle du savoir, ou plutôt, en tant qu'elle représente la réactualisation contemporaine des concepts de savoir et de connaissance. Les compétences semblent, en cela, être aux dispositifs du néolibéralisme ce qu'une certaine conception de la culture, héritage des Lumières, représentait dans le contexte de la rationalité gouvernementale du libéralisme[3].

---

[1] C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, p. 95, p. 96.
[2] *Ibid.*, p. 84.
[3] De nombreux ouvrages de vulgarisation psychologique et neuroscientifique jouent, à l'égard de ces bouleversements et de l'affaiblissement d'une certaine relation aux savoirs, un rôle capital : celui d'écran de fumée ou de brouillage du sens. En effet, tandis que le statut des savoirs dans les systèmes éducatifs actuels a été largement refondé, et qu'ils se sont mués en *compétences*, capacités purement opératoires et strictement utiles à l'entretien de leur employabilité par les élèves, I. Aberkane persiste à affirmer que « notre modèle d'éducation relève du gavage. Il y a un programme à avaler, et il faudra l'avaler au rythme prévu par les formulaires éducatifs. […] Tout retard dans l'absorption standardisée du programme sera bien sûr puni », I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, p. 162. Ces appréciations, qui ne sont soutenues par aucun exemple précis, ni aucune argumentation, se contentent de développer des ritournelles bien identifiées, d'autant plus facilement audibles pour le public qu'elles sont répétées de manière ininterrompue dans la majorité des discours médiatiques, psychologisants ou pédagogiques. Celles-ci prennent ainsi fréquemment la forme d'une critique de l'École publique, qui aurait le tort

Le réseau Eurydice, « réseau européen d'information sur les structures, les systèmes et les développements nationaux et européens dans le domaine de l'éducation », qui a pour objectif « d'améliorer la coopération européenne dans le domaine de l'éducation tout au long de la vie[1] », et est une organisation financée par l'Union Européenne, tente ainsi d'expliquer en quoi le changement d'environnement – nous dirions : l'affirmation de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme – impose une modification de l'ordre éducatif, et un passage d'un enseignement classique, basé sur la transmission du savoir et l'apprentissage de connaissances, en vue de l'acquisition d'une culture commune, à une éducation par compétences, qui poursuit de tout autres objectifs :

> Dans un monde où l'ensemble des connaissances factuelles est créé, distribué et accessible plus rapidement que jamais, la nécessité de mémoriser un tel savoir se réduit. En revanche, les utilisateurs ont besoin d'outils adéquats pour choisir, traiter et appliquer les connaissances requises pour faire face aux habitudes professionnelles, de loisirs et familiales en évolution. Cela explique la tendance croissante dans l'enseignement de développer des compétences plutôt que d'enseigner des connaissances factuelles[2].

Ainsi, le savoir, transformé en base de données informationnelles universelle, immédiatement appropriable, ne vaudrait qu'en temps qu'on pourrait apprendre à le trier, à le classer, puis à le faire valoir : raison pour laquelle il faudrait « apprendre à apprendre », plutôt qu'apprendre tout court, et donc développer des compétences, plutôt qu'accumuler un savoir,

---

d'user de méthodes d'enseignement collectives, et préconisent, au contraire, d'évoluer vers une éducation strictement individualisée, s'appuyant sur la créativité des enfants, et chargée de libérer le développement de leur potentiel de toute entrave – I. Aberkane, on l'a vu dans le titre, réclamant de libérer rien de moins que le cerveau lui-même. Le psychanalyste S. Tisseron, dans la préface de l'ouvrage, écrit ainsi que les comparaisons de l'auteur « sont toujours éclairantes, comme lorsqu'il évoque le gavage des oies pour dénoncer celui des enfants par l'institution scolaire : de la même façon que les malheureux volatiles développent un foie gras, autrement dit une maladie hépatique, le gavage des élèves les mène droit au cerveau gras ! L'image ne s'oublie pas » (p. 8). En lisant ces lignes, on se demandera tout de même si S. Tisseron et I. Aberkane ne relaient pas une vision déformée, voire fantasmée de l'École. Penser que le principal problème de l'École contemporaine est celui de l'ingurgitation massive de savoirs par les élèves, et des maladies qu'ils y développeraient à la suite de ce trop-plein de connaissances assimilées, paraitrait sans doute, à de nombreux enseignants, presque réconfortant. Ces deux auteurs, sans doute bien intentionnés, conservent assurément l'image d'une École républicaine élitiste, extrêmement hiérarchisée, telle que pouvait la critiquer P. Bourdieu et J.-C. Passeron, par exemple, qui ne concerne désormais que certains établissements, et a peu à voir, notamment, avec ceux d'espaces plus ou moins ségrégués. Leur discours anachronique, qui entretient un rapport relâché avec une description détaillée et documentée du fonctionnement des établissements scolaires aujourd'hui, agissent donc comme des écrans de fumée, en tant qu'ils contribuent à masquer le réel. Ils constituent également, même si ce n'est sans doute pas la volonté des auteurs, une inépuisable réserve d'arguments pour les adversaires d'une École publique démocratisée.

[1] Pour de plus amples infirmations à propos du réseau Eurydice, voir https://www.europe-international-et-formation.eu/union-europeenne-formation/reseaux-europeens/reseau-eurydice.html.

[2] Eurydice, Commission Européenne, « Compétences clés », 2002, p. 13. Consultable ici : http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key_Competencies_2002_FR.pdf. Consulté le 20/05/19.

faire naitre une pensée critique, ou s'imprégner d'une culture[1]. Encore une fois, on technicise l'approche d'un problème, celui de l'apprentissage, qu'on pourrait choisir d'aborder selon des points de vue politique ou éthique, par exemple. De son côté, suivant cette même logique, lorsque C. Alvarez parle des « compétences-socles de l'intelligence », et des « compétences exécutives cognitives », elle insiste : « la meilleure façon d'aider nos enfants à acquérir des savoirs "scolaires", c'est de ne pas se focaliser sur leur enseignement, mais de faciliter le développement des compétences exécutives[2]. » En cela, ses préconisations, s'inspirant de sources pédagogiques et psychologiques identifiées, font pourtant écho aux conseils technocratiques d'une institution européenne. Ou encore, aux recommandations d'un ouvrage en « entrepreneurialisation de soi », dont l'auteur prévient : « Si vous êtes au chômage, c'est que les compétences que vous avez […] ne conviennent pas au "marché" auquel vous vous adressez[3]. » Compétences exécutives, permettant d'accéder à l'autonomie intellectuelle, ou compétences professionnelles, fondant l'indépendance économique et financière : l'enjeu n'est donc plus, en contexte scolaire comme en contexte professionnel, d'acquérir des savoirs, ni même des savoir-faire. Ni à l'école, ni dans les entreprises, on n'enseignera plus, on ne transmettra plus, car cela devient inutile et inadapté. Désormais, très tôt, on développera des compétences. Pour cela, selon C. Alvarez, et tout aussi bien dans le cadre scolaire que familial, rien de plus simple. Il suffit, en effet, « de ne pas empêcher, mais au contraire de favoriser l'activité spontanée, créatrice et formatrice à laquelle l'enfant est naturellement poussé[4] ». Car ce potentiel, que les processus éducatifs sont censés aider à optimiser, est inné, naturel, déjà déposé en l'enfant à sa naissance. On s'ingéniera donc désormais à connaitre les « lois naturelles de l'enfant », et à appliquer, sur un mode scientifique et technicisé, les méthodes adéquates, susceptibles de le faire fructifier.

Le type de compétences évoqué par C. Alvarez se découvrirait de lui-même, dans la mesure où l'on ne tenterait pas d'entraver son libre développement, ou de « vouloir l'imposer

---

[1] La transformation de la connaissance, comme base d'acquisition d'une culture, à un savoir-compétence, fondant le développement de l'employabilité, institue une continuité entre exigences de l'École et demandes de l'entreprise. En effet, les compétences, déclinées en « méthodes et outils pour apprendre », ont « pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, à se former tout au long de la vie ». Voir « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », p. 4. B.O. du 23 avril 2015, http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf. Consulté le 11/04/19.

[2] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 282.

[3] O. Babeau, *Devenez stratège de votre vie*, *op. cit.*, p. 176. Dès lors, deux conseils : soit s'étalonner soi-même, c'est-à-dire se prendre soi-même comme objet d'un *benchmarking*, et adopter les meilleures stratégies de ses concurrents afin de les dépasser, soit se diversifier, c'est-à-dire acquérir de nouvelles compétences.

[4] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 291.

de l'extérieur par des raisonnements, des remontrances ou des punitions[1] ». La dynamique de « libération » est encore une fois, ici, assimilée à une levée des obstacles, un mouvement de dégagement ou une tentative pour (se) désentraver, et certainement pas pour émanciper. Libérer pour laisser s'épanouir son potentiel, objectivé sous la forme de compétences ? Mais libérer de quoi, exactement ? Et est-ce si simple ? L'acquisition de compétences pourrait-elle se réduire à la libre exécution de capacités ou d'aptitudes innées et à l'affirmation désentravée d'une intériorité déjà-là ? A. del Rey, professeure de philosophie, n'est pas de cet avis. Elle pense même, plutôt, que l'usage de la notion de compétences relève d'une fonction stratégique indentifiable : c'est « un processus néolibéral tendant à placer, plutôt que l'éducation au service de l'homme, le petit d'homme à éduquer au service des besoins de l'économie[2] ».

3. L'éducation par compétences au service de la croissance

Les compétences requises par le capitalisme contemporain sont donc supposées être d'une nature différente de celle des connaissances scolaires traditionnelles. En cela, leur apprentissage implique d'autres méthodes que celle de l'enseignement dans la classe, et suppose d'abandonner, on l'a compris, le modèle de la transmission du savoir par l'enseignant. Pour une part, et comme le rappelait le rapport sur les « compétences clés » d'Eurydice, elles peuvent d'ailleurs s'apprendre en dehors de l'école, notamment du fait de la diversité des sources de diffusion de la connaissance dans la « société du savoir ». En contexte scolaire, l'éducation par compétences impose l'individualisation pédagogique, puisque les compétences comportementales et exécutives s'acquièrent au niveau de l'individu – elles ne sont pas détachables de lui[3]. Le processus de subjectivation, dans ce cadre-là, s'assimile à un devenir-

[1] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit*, p. 323. On repère de nouveau l'anthropologie de l'enfant sur laquelle C. Alvarez fonde ses recommandations : la représentation d'un enfant « bon » et naturellement poussé, par une force intérieure, à se développer et à apprendre, nécessairement non-violent et a-conflictuel.

[2] A. del Rey, *À l'École des compétences*, *op. cit.*, p. 9. L'autrice remarque, avec justesse, qu'il existe pourtant un sens de la notion de compétences plus intéressant, issu des travaux des pédagogies nouvelles, et qui permet de différencier une pédagogie traditionnelle, celle de la transmission et des savoirs, et une pédagogie de la mise en activité et de l'évaluation sur autre chose que des résultats scolaires. Pour autant, ce n'est pas cet usage qui est retenu par les dispositifs contemporains, mais celui qui vise à « permettre à l'élève de s'adapter à un monde nouveau et en perpétuel changement, caractérisé par la compétition et la menace de la précarité » (pp. 11-12).

[3] Pour une analyse différente du rapport entre compétences et individus, on peut lire cette remarque de M.-A. Dujarier : « Dans les dispositifs, la compétence est conçue comme une substance que l'on pourrait transmettre à l'occasion de formation portant sur les règles et les processus prescrits. Selon cette représentation, les individus auraient des compétences individuelles transportables. Rangées dans des "portefeuilles" et "capitalisées", elles sont envisagées comme des choses détachables plus que comme des habiletés incorporées », M.-A. Dujarier, *Le Management désincarné*, *op. cit.*, p. 79. Ce que ne pointe sans doute pas suffisamment M.-A. Dujarier, selon nous, c'est ce moment où les individus risquent de *n'être plus rien d'autre* que ces compétences qu'ils acquièrent et

compétences : le sujet est, et devient sans cesse, une série (un portefeuille) de compétences à faire valoir, dans lesquelles investir, qui lui permettent de prendre des risques, de se montrer flexible, efficace, créatif, etc. De ce fait, leur enseignement doit formellement se substituer à celui qui s'effectuait traditionnellement, de manière collective, pour un groupe classe, enseignement auquel on reproche d'être standardisé, et qui menace de rendre les élèves trop passifs – or, ce que requièrent les dispositifs contemporains, ce sont au contraire des sujets actifs, motivés et mouvants, voire agités[1].

L'objectif d'une éducation par compétences est clair : il s'agit « d'un processus drastique de réduction de l'éducation à la fabrication d'un élève économiquement performant[2] ». Cette visée oriente, à partir des années 1980, l'ensemble des réaménagements qui transforment les systèmes scolaires de la plupart des pays du monde euro-atlantique[3]. Cette forme d'enseignement se situe à la croisée de trois domaines, dont aucun ne relève en lui-même de l'éducation : la psychométrie, en tant que mesure et évaluation des aptitudes, issue de la psychologie cognitive ; certains mécanismes politiques économisés, qui contribuent à transformer l'éducation en une marchandise traditionnelle ; et le management, qui introduit les logiques des ressources humaines dans les systèmes scolaires, par le biais de l'orientation[4]. Dès lors, l'éducation par compétences laisse apparaitre la nature d'un régime éducatif reconfiguré, dès les années 1980, par les influences cumulées d'une gouvernementalité rénovée, d'une psychologie cognitive en plein développement[5], et d'un *new management* à l'influence étendue.

Mais en quoi cette éducation par compétences apparait-elle à certains acteurs comme une nécessité ou une urgence, dans le monde contemporain ? Si on se réfère aux observations de l'OCDE, les compétences « conditionnent l'employabilité », et « permettent aux travailleurs

---

valorisent indéfiniment, raison pour laquelle il nous semble erroné d'affirmer qu'elles puissent être formellement « détachées » de l'individu qu'elles constituent, alors qu'elles vont jusqu'à saturer entièrement ce qu'il *est*. À ce sujet, on peut lire cette étude, réalisée par deux chercheuses en science de gestion, qui commence par ces lignes : « Dans un monde complexe, mouvant et hyperconcurrentiel, les organisations accordent une importance accrue aux compétences relevant du savoir-être, autrement appelées *soft skills* », D. Theurelle-Stein et I. Barth, « Les *soft skills* au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain », *Management & Avenir*, n°5, 2017, pp. 129-151. Si le management par compétences cherche à gouverner de manière aussi explicite ce que le sujet *est*, en lui imposant un « savoir » qui aurait l'ambition de contrôler et de profiler son « être » même, il parait difficile d'admettre qu'il puisse se détacher aisément des compétences « ontologiques » donc il chercher à se doter.

[1] Cf. *infra*, partie IV, chap. trois, B, 2 : « Une version neuronalisée du "surdoué" ».

[2] A. del Rey, *À l'École des compétences*, *op. cit.*, p. 17.

[3] On peut se référer, à titre d'exemple, à ce document de la province canadienne de l'Ontario : Fondation publique de l'Ontario, « Compétences du 21ème siècle », consultable ici : https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/03/Definir-les-competences-du-21e-siecle-pour-l_Ontario-Document-de-reflexion-phase-1-2016.pdf. Consulté le 22/03/2019.

[4] A. del Rey, *À l'École des compétences*, *op. cit.*, p. 51.

[5] On parle ainsi, en psychologie, de « révolution cognitive » à partir des années 1970-1980. Elle se fonde sur des références au cerveau de plus en plus dominantes dans les recherches. Voir H. Gardner, *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*, Paris, Payot, 1993, cité par W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*

de mieux réussir sur le marché du travail et de s'adapter à un marché du travail désormais plus fluide[1] ». Le conseil de l'Union Européenne publie, de son côté, un document dans lequel il est demandé aux États de moderniser leurs systèmes d'enseignement « afin de contribuer au renforcement des compétences clés », « par exemple dans les domaines suivants : […] compétences sociales, esprit d'entreprise, […], travail en équipe, flexibilité et adaptation au changement[2] ». Cette modernisation s'apparente à un accroissement de « la flexibilité des systèmes d'enseignement et de formation », ayant pour but « de mieux articuler l'enseignement et la formation et les besoins autour du marché du travail, aussi bien dans les secteurs émergeants à croissance rapide que dans les secteurs traditionnels » et de « développer davantage les liens entre l'enseignement, la formation et le marché du travail, afin d'améliorer la transition entre le système d'enseignement et le monde du travail »[3]. Le modèle d'éducation par compétences prôné par l'OCDE, et, à sa suite, par l'Union Européenne, qui se donne pour objectif de fournir à l'économie des sujets aux capacités productives robustes, adaptables et optimisables, se rapproche donc de celui qu'évoque, selon des modalités différentes, mais en se fixant des buts communs, voire en usant d'un langage similaire, C. Alvarez et, au-delà de son seul cas, les sources cognitivistes dont elle s'inspire. C'est d'ailleurs en tant qu'on cherche à y extraire de la richesse à partir des échanges affectifs et cognitifs entre sujets, que les dispositifs néolibéraux ont intérêt, pour se légitimer aux yeux de ces mêmes sujets, à s'appuyer sur les recherches des sciences expérimentales qui s'intéressent au fonctionnement du cerveau, psychologie cognitive ou neurosciences cognitives[4].

Ce sont bien les exigences du capitalisme cognitif qui imposent ainsi de transformer le savoir en compétences, tour à tour exécutives, techniques, scientifiques, sociales, existentielles ou « ontologiques », organisationnelles ou communicationnelles, compétences qui fondent les capacités innovatrices et créatives des sujets[5]. Les conceptions de l'éducation par compétences s'ajustent ainsi particulièrement bien aux principes anthropologiques sur lesquels se fonde la théorie du capital humain[6]. Le concept de compétences permet de qualifier efficacement les

---

[1] OCDE, *Élaborer une stratégie en faveur des compétences*, Paris, 2011, p. 32.
[2] Conseil de l'Union européenne, « Conclusions du Conseil sur des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux : la voie à suivre », Bruxelles, 7/06/2010.
[3] *Ibid.*
[4] Plutôt que sur celles des sciences humaines, qui s'avèrent nécessairement beaucoup plus critiques à l'égard de ces mêmes dispositifs.
[5] « La logique-compétence correspond à une étape de la gestion du personnel dans laquelle l'entreprise utilise stratégiquement les ressources cognitives et affectives du travailleur au bénéfice de sa compétitivité », A. del Rey, *À l'École des compétences*, *op. cit.*, p. 74.
[6] Il semble par ailleurs que le nouveau régime salarial, qui exige des salariés adaptables, flexibles, malléables, sans solidarité, sans commun et isolés, ne soit pas compatible avec la maitrise de connaissances stables et de savoirs institués par les sujets. Ainsi, lorsque les parents ou les enseignants se plaignent que les enfants ne retiennent rien,

caractéristiques objectivées et rationalisées d'un « capital » individuel initial, qui sera valorisé par les processus éducatifs en fonction des enjeux de croissance économique – valorisation grâce à laquelle se rentabilisera l'investissement éducatif, celui des parents comme celui de la société, qu'il soit temporel, affectif ou financier. L'entreprise elle-même devient « une organisation apprenante », jouant un rôle décisif dans les processus de « formation tout au long de la vie », une instance « garantissant des formations plus spécifiques permettant au travailleur d'investir sur ses compétences tout en travaillant[1] », prolongeant les fonctions de l'École, réduite, dès lors, à garantir des « compétences de bases » à tous les élèves[2] – ce positionnement nouveau, au sein d'un processus plus global, qui fait de la formation tout au long de la vie un modèle stéréotypé positif d'apprentissage et de modification de soi ininterrompu, ne pouvant que renforcer, par ailleurs, la perte de légitimité de l'École[3]. Ainsi, cette mutation des savoirs en compétences, et la transformation des institutions scolaires qui l'accompagne, est justifiée par une représentation dépréciative de l'École, réputée inadaptée, inefficace, obsolète, bêtement disciplinaire, verticale, et, à cause de tout cela, destructrice du potentiel des enfants. Cet argument, qu'on retrouve communément et sous des formes variées[4], se révèle particulièrement opérant, et est sans doute celui qui porte le plus, dans la mesure où il est économique : c'est donc avant tout en tant que l'École gâche le potentiel des enfants, et peine à optimiser celui-ci, qu'elle doit être rénovée[5], car, de ces capacités innovatrices, de ces aptitudes à la créativité,

---

n'ont pas d'attention ou de concentration soutenue, ils oublient sans doute que c'est bien en partie ce type de rapport à la connaissance que les dispositifs contemporains cherchent à mettre en place : flottant, superficiel, éparpillé. D'où, également, l'atomisation d'enseignements sans lien les uns avec les autres préconisé par les programmes scolaires, ou plutôt la méfiance qu'on instaure à l'égard des enseignements disciplinaires, au profit d'enseignements transversaux, par compétences ou par modules. De là, naissent des connaissances floues et imprécises, des savoir-faire ou savoir-être transférables d'une situation à une autre, d'un domaine à un autre. Il s'agit désormais de faire « un peu de tout », car moins les sujets auront de savoirs précis et stables, plus ils seront malléables et façonnables.

[1] A. del Rey, *À l'École des compétences*, *op. cit.*, p. 82.

[2] Suivant cette logique, le code de l'éducation, en France, réaffirme l'importance d'un « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » qui « couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans ». Voir « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », *op. cit.*

[3] Pour une généalogie du passage d'une « École républicaine », où l'enseignement a pour mission de « former l'esprit », au sortir de la seconde Guerre mondiale, à « une période mixte », comprise entre les années 1950 et 1970, où s'impose la nécessité de mettre en relation directe les systèmes éducatifs et l'économie, en adaptant les flux de sortie des systèmes scolaires au besoin de main d'œuvre, sans pour autant remettre en cause les contenus d'enseignement et la transmission des savoirs, à la reconfiguration contemporaine des régimes éducatifs, influencée par les travaux de l'OCDE, voir « chapitre 7 – La nouvelle normes de l'école : compétences et employabilité », in C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*

[4] On peut retrouver ces arguments dans la bouche de certains dirigeants politiques, comme dans les rapports de l'OCDE, ou dans certains textes se réclamant du cognitivisme, par exemple – C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, etc.

[5] C'est ce constat qui permet à des camps aux points de vue apparemment antagonistes de se rejoindre : qu'ont de commun, en effet, les réactionnaires, nostalgiques d'une école fantasmée, celle de l'uniforme, de la craie, et du tableau noir, qui rêvent de faire chanter la Marseillaise tous les matins aux enfants, et les adeptes des neurosciences cognitives, ou encore du yoga en classe, sinon de penser que l'institution scolaire gâche le potentiel des élèves, et,

dépendent les oscillations de la croissance future. Le régime éducatif de la compétence devra donc permettre à la fois le développement, l'entretien, puis le transfert de sa propre employabilité, des institutions scolaires aux premiers emplois, puis de ceux-ci à de nouveaux emplois, et cela interminablement. Suivant cette dynamique, les compétences s'acquièrent, s'amoncellent, se capitalisent, se modifient, s'améliorent, ou sont abandonnées, suivant l'intérêt qu'on aura, ou non, à les valoriser[1].

4. Les compétences, forme économisée du savoir

Le savoir, devenu compétence, devient en lui-même une information rentable, un capital accumulable, en plus d'un fondement solide pour l'investissement et la valorisation de soi. Il existe un « régime néolibéral de la connaissance[2] » inédit, qui s'impose et se diffuse sous la forme de l'éducation par compétences. Au sein de ce dispositif, la connaissance a de moins en moins à voir « avec une visée de vérité sur un ensemble d'objets et de domaines, elle est de moins en moins articulée à une théorie scientifique », mais devient « un facteur de création de valeur[3] », un capital rémunérateur[4].

L'identification de cette forme inédite et économisée du savoir permet de repérer les convergences entre les normes discursives produites par l'OCDE, leur expression dans les programmes de l'Éducation nationale, et certaines réflexions mettant en jeu le concept de créativité dans un ouvrage de management, déjà évoqué. Ainsi, lorsque l'OCDE cherche à caractériser « les compétences clés », à développer tout autant au sein des systèmes scolaires que dans les entreprises, elle rappelle qu'il est indispensable d'accorder une grande importance « à la flexibilité, à l'esprit d'entreprise et à la responsabilité personnelle. On attend non seulement des individus qu'ils aient des facultés d'adaptation, mais également qu'ils soient

---

ce faisant, celui de la croissance (ou de la Nation, mais les deux, aujourd'hui, sont intimement liés), et dilapide la possibilité de richesses à venir.

[1] « Le choix d'un employeur unique n'est pas stratégiquement absurde si le temps passé dans une entreprise vous permet d'acquérir de nouvelles compétences qui seront valorisables par la suite », O. Babeau, *Devenez stratège de votre propre vie*, *op. cit.*, p. 206.

[2] C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, p. 56.

[3] *Ibid*. Ainsi, les *fake news* appartiennent de plein droit aux dispositifs contemporains, dans la mesure où elles produisent de la richesse, rapportent de l'argent. Dès lors que la « fausse nouvelle » est une marchandise rentable, on ne devrait pas se poser la question de sa véracité, ou du type de réalité à laquelle elle renvoie. L'important n'est pas qu'elle cherche à dire le vrai, mais qu'elle crée de la valeur.

[4] Sur l'influence d'Hayek et Schumpeter, quant à la redéfinition de la connaissance comme un stock d'informations dans lequel puisent les acteurs économiques afin de s'orienter vers les meilleurs choix, pour le premier, ou un capital immatériel fondant les mécanismes d'innovation, pour le second, voir *ibid.*, pp. 63-67.

novateurs, créatifs, autonomes et capables de se motiver eux-mêmes[1] ». En France, dans le cadre de la définition d'un socle commun de compétences par l'Éducation nationale, on insiste : « la maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative » et « favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération[2]. » De son côté, M. Raison, auteur, bloggeur, « consultant international en créativité », et « facilitateur de réunions stratégiques », lorsqu'il entreprend de qualifier une attitude créative individuelle, parle de « l'importance de l'initiative personnelle », de « l'aptitude au changement », et, lorsqu'il évoque les « qualités propres à une culture d'entreprise créative », explique qu'il faut y « favoriser la collaboration », et demander aux salariés de « se former sans cesse et d'enrichir [leurs] compétences[3] ». Le savoir-compétences, reconfiguré en capital informationnel et en fondement d'une employabilité qu'il faut savoir valoriser, favorise les confusions sémantiques et l'indifférenciation des domaines, et le transfert des logiques et des concepts des uns aux autres. Sous sa forme économisée, il est, ainsi, tout aussi utile au conseil en management créatif qu'aux programmes de l'Éducation nationale ou aux notes de l'OCDE. De cette façon, se forge un ensemble de normes communes, qui, par leur répétition incessante par des énonciateurs distincts, sous des formes et dans des contextes variés, construisent un régime d'évidence et de nécessité, celui des dispositifs contemporains[4]. C'est, non seulement, que le savoir, réduit à sa forme (objectivée, rationalisée, et, en cela, neutralisée) compétence, est transférable d'une sphère à une autre, mais que, découplé de son objectif de recherche ou de fondement de la vérité (ou tout au moins d'*une* vérité), il se contente désormais de n'être que l'instrument de performances sans cesse recherchées, dans un cadre concurrentiel, dont il aura vocation, de surcroit, à nourrir les mécanismes. Capitalisable, transférable, utilitaire, assimilable à l'une de ces offres de subjectivité, ou l'un de ces flux de subjectivation, qui produisent le sujet contemporain (et lui permettent de se produire lui-même), la compétence fournit l'énergie nécessaire au fonctionnement dynamique pratique des dispositifs : à la fois en tant qu'elle peut circuler sous une forme économisée, marchandisable, objectivable, et parce qu'elle est au fondement de l'employabilité de ces mêmes sujets.

---

[1] OCDE, *La Définition et la sélection des compétences clés*, Paris, OCDE, 2005, p. 10.
[2] « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », *op. cit.*
[3] M. Raison, *Osez la créativité*, *op. cit.*, p. 53.
[4] « Injonction est faite au "nouvel élève", au "nouvel étudiant", comme au "nouveau travailleur" de faire la preuve, dans leur parcours de formation et leur trajectoire professionnelle, de l'acquisition, de l'actualisation et du développement de compétences transférables à une multitude de situations évaluables dans tous les contextes : capacité d'initiative et de résolution de problèmes, adaptabilité et aptitude au changement, autonomie, flexibilité, esprit d'entreprise, recherche de la performance », C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*, p. 84.

Du point de vue des mécanismes par lesquels les dispositifs homogénéisent des phénomènes hétérogènes, la diffusion et l'usage récurrent de la notion de compétences assure une mise en équivalence pratique entre les domaines de l'enseignement, celui de l'organisation du travail, et ceux de la psychologie cognitive et des neurosciences.

5. Compétences et normalisation de soi

Ce sont des exigences de réussite, individuelle et collective, qui motivent le passage à une éducation par compétences[1]. Celles-ci englobent des composantes cognitives, motivationnelles, tout autant qu'éthiques ou comportementales, et doivent assurer une forme de cohésion entre ce qu'on exige des individus et des groupes. En cela, elles activent des opérations de pouvoir, d'autant plus décisives qu'elles sont omniprésentes, et s'expriment sous la forme de normalisations : des sujets, tout autant que des systèmes. Mais en quoi, précisément, le concept de compétences participe-t-il de la mise en place de tels mécanismes ?

Sous une première forme, le choix d'une éducation par compétences impose une mutation de l'action pédagogique, de son sens et de ses contenus, qui s'apparente à une mise en conformité des systèmes d'enseignement, dans leur ensemble, avec les objectifs de croissance macroéconomique des dispositifs. La pédagogie par compétences, en cela, s'assimile à « un nouveau pouvoir normatif », car, en tant qu'elle réaménage « la façon qu'on a d'acquérir le savoir et de le restituer dans des situations-types censées représenter la vie moderne, la "vie réelle" », elle rend « normal le fait de vouloir prendre la parole en public, de s'engager dans des projets, d'avoir l'esprit d'initiative »[2], aptitudes valorisées, caractéristiques des dispositifs du capitalisme cognitif. Par ailleurs, la notion de compétences se retrouve également au cœur des modes d'évaluation contemporains, sous des formes variées. Ceux des élèves, des enseignants, comme des établissements, d'abord, et on a vu, avec l'exemple de PISA, ou celui des « évaluations des acquis des élèves », imposées en France, la manière dont ces outils sont d'efficaces instruments de normalisation. Ensuite, hors du seul contexte scolaire, les compétences, en tant que supports pour l'action[3], permettent d'évaluer des comportements, des attitudes, des discours, voire des désirs ; bref, les sujets dans leur ensemble. C'est, en effet, la

[1] OCDE, *La Définition et la sélection des compétences clés*, *op. cit.*, p. 8.
[2] A. del Rey, *À l'École des compétences*, *op. cit.*, p. 124.
[3] L'OCDE définit la notion de compétence comme « l'ensemble des connaissances caractéristiques et aptitudes qui permettent à un individu de mener systématiquement à bien une tâche ou une activité », OCDE, *Élaborer une stratégie en faveur des compétences*, *op. cit.*, p. 7.

plus ou moins bonne assimilation de ce type de compétences objectivées, qui est évaluable à tout moment, et dans tout contexte social, professionnel comme scolaire, relationnel comme comportemental[1].

Dans la mesure où les compétences prennent une forme abstraite et modélisée, et sont conçues comme des processus-type à appliquer efficacement dans des situations variées, elles commandent donc des réactions, des gestes, des comportements, des pratiques, nécessairement standardisés. En cela, elles contribuent à normaliser les sujets, et à calibrer leurs énoncés et leurs idées. Ceux-ci doivent, pour être intelligibles, s'articuler à des compétences transférables, décontextualisées, dénuées de sens, que l'on doit, à l'école, inscrire sur, ou en, un élève (conçu comme une coquille vide ou une ardoise vierge), selon certaines modalités techniques, définies par la psychologie et les neurosciences cognitives, et qui visent à l'adaptation.

Dans le cadre élargi de la formation tout au long de la vie, branché sur les nouvelles règles managériales en vigueur dans le capitalisme cognitif (et qui réclament enthousiasme, motivation et implication subjective de tous, tout le temps), on se mobilise à travers le recours intensif à une série de compétences, qui finissent par se confondre avec « soi[2] ». Ce « soi », qu'on est sans cesse invité à améliorer, à optimiser, à solliciter, et qu'on cherche à désentraver de toute contrainte, est l'une des formes contemporaines du sujet, à partir de laquelle s'épanouiront une partie de ses capacités créatives et productives. Celui-ci, nécessairement épanoui et positif, se doit de se sentir comblé par cette décharge productive, qu'il est incité à confondre avec ses désirs propres. Dans la mesure où il existe, où il joue, où il produit et jouit

---

[1] Les compétences « sont devenues incontournables, – souvent considérées comme clef de l'employabilité, et base de la réussite professionnelle. Leur désignation est de plus multiple : sociales ou relationnelles (ce deuxième terme étant d'un usage plus récent), mais aussi compétences comportementales, ou professionnelles (entendu comme transversales), ou encore savoir-faire relationnel (substitut direct du savoir être), et même "volonté de travailler" ou "volontés professionnelles". Par-delà la diversité croissante des pratiques d'évaluation professionnelle et de leurs finalités, et partant le foisonnement des définitions et des références impliquant de multiples disciplines […], le modèle des compétences possède une consistance interne forte et maintes fois décrite, qui lui est conférée par sa fonction idéologique notamment mise en évidence dans l'analyse de ses conditions d'émergence (sous-emploi, dévalorisation des acquis scolaires, etc.). Cette notion serait nécessaire à la reproduction d'un modèle entrepreneurial qui ne chercherait pas tant l'objectivité dans l'évaluation des personnes, que, finalement, le maintien et la légitimation d'une hiérarchie professionnelle reflétant la hiérarchie sociale. De ce point de vue, la notion même de compétence prend ancrage dans le modèle normatif de l'individualisme libéral […]. Ce modèle en effet favorise l'occultation des déterminismes sociaux au profit d'une mise en cause des personnes dans leurs parcours professionnel », O. Camus, « La notion de compétences relationnelles : une conception utilitariste de la relation à l'autre », *Communication et organisation*, n°40, 2011, pp. 127-140.

[2] C'est ce modèle de subjectivation qui semble en effet réclamé par le capitalisme cognitif. C. Vercellone écrit ainsi que le travail cognitif suppose « une implication de toute la personne, une mobilisation au service de l'entreprise de l'ensemble des temps sociaux et des savoirs qui proviennent justement de ce travail de production de soi réalisé par les individus dans le temps dit "libre". Le capitalisme cognitif empiète de plus en plus sur la vie elle-même », C. Vercellone, « Cybercommunisme et capitalisme cognitif », art. cit. Le régime de l'apprentissage par compétences favorise ainsi la porosité entre les domaines de la vie privée et de la vie professionnelle, tout autant que la dissémination des offres de subjectivités visant à produire un sujet ayant intériorisé les attentes des entreprises du capitalisme contemporain.

de cette production, les compétences rationalisées d'un tel sujet s'affinent et se précisent, et, au-delà du métier ou de l'activité professionnelle qu'il exerce, il devient autre, toujours plus responsable de lui-même, ajustant en permanence ses pratiques, et son usage de lui-même, aux exigences normatives des dispositifs contemporains.

La machine normative, qui se produit et opère en prenant en charge l'adaptation des systèmes scolaires et des élèves des États du monde euro-atlantique aux exigences économiques et subjectivantes du capitalisme contemporain, se décline sous des formes diverses et articulées : définition d'un modèle théorique économiciste, faisant du développement de l'employabilité l'objectif d'une « bonne éducation » ; production institutionnelle discursive et pratique des normes qui s'en déduisent ; reconfiguration des systèmes scolaires par ajustement à de telles normes ; installation, qui en est la conséquence, d'un dispositif de gouvernement, qui gère et contrôle à la fois des flux de sujets et de subjectivation ; transformation du statut du savoir et de ses modalités de transmission par le passage à un enseignement par compétences.

Afin de compléter notre analyse des normes éducatives contemporaines, et après avoir étudié leur versant institutionnel, systémique et programmatique, nous allons tâcher de mettre au jour la manière dont elles prennent pour cible des vivants : parents et enfants – ceux-ci devant être catégorisés selon deux modalités, distinctes mais reliées, en même temps fille ou fils de, et élèves, cette double catégorisation renvoyant aux deux instances éducatives traditionnelles que sont la famille et la classe. La question qui nous est à présent posée est en effet celle de la prise en charge des existences humaines, parentales et enfantines, par des modèles ou des flux spécifiques de subjectivation, ajustés aux injonctions des dispositifs du capitalisme contemporain. Mais ce questionnement général s'ouvre à une problématique : cette matrice de subjectivation dominante (celle du sujet créatif, actif, responsable, coopérant) est également, en effet, un outil de classement et de sélection, dans la mesure où c'est la plus ou moins grande adhérence des sujets à ces types de subjectivités idéalisés qui s'impose comme norme d'évaluation et de distinction des individus. Dès lors, affirmer que les normes sociales éducatives, notamment sous leur forme scolaire, s'assimilent à des modalités de gestion des flux et des populations est juste, mais ne suffit pas : elles rangent aussi des individus, et elles les disposent, par un ensemble de mécanismes complexes, dans tel ou tel point de l'espace social en tant qu'ils correspondent, plus ou moins, aux modèles subjectifs valorisés par les dispositifs actuels. Les processus de subjectivation individualisants sont donc, en même temps (et du fait) qu'ils produisent des sujets, des techniques et des outils de régulation sociale. Enfin, ultime remarque : ces dynamiques d'organisation sociale se renforcent d'autant plus que ces

modèles de subjectivités correspondent *d'emblée* aux habitudes éducatives (*habitus*) des parents les plus aisées, financièrement et/ou culturellement, qui, au même titre que leurs enfants, sont pris en charge par les modes de subjectivation contemporains (les normes managériales présentant, on l'a dit mais on le reverra de manière plus approfondie, de grandes similitudes avec les normes éducatives). Les parents sont donc d'autant plus aptes à offrir à leur progéniture l'éducation qui leur permettra de se distinguer et de s'adapter à la rationalité des dispositifs (et notamment à leur versant capitaliste), qu'ils se reconnaissent *immédiatement* dans les préceptes relayés par une littérature singulière, que nous allons à présent étudier de plus près : celle qui règle et distille les « discours vrais » en matière d'éducation aujourd'hui, et se présente sous la forme plus ou moins académique d'ouvrages de psychologie, de conseils en parentalité, ou de vulgarisation neuroscientifique – et, bien souvent, parvenant à hybrider toutes ces dimensions.

Les dynamiques et les mécanismes d'économisation et de mercatisation, que définissent les dispositifs néolibéraux en général, et qui inspirent, en particulier, les réformes des systèmes scolaires à l'œuvre depuis bientôt 40 ans, caractérisent désormais également les normes éducatives familiales, et influencent en cela profondément les expériences des parents, les existences de leurs enfants, et leurs subjectivations réciproques. Après avoir analysé la nature, les logiques et les fonctionnements des normes éducatives à partir des instances institutionnelles, nous nous intéresserons à la manière dont ces normes, sous une forme modifiée (mais se légitimant, sans même que ceux qui les reproduisent en aient conscience, de principes par lesquels se justifient également les normes scolaires), recodent les existences des parents (chapitre 3). Ceux-ci, comme l'École, ont en charge l'éducation des enfants, et, de ce fait, de même que les reconfigurations des systèmes scolaires, l'apparition de nouvelles subjectivités parentales va permettre d'élaborer et de faire triompher une certaine vision, économisée, de ce que doit être une « bonne éducation ». La notion de parentalité, à la fois définition d'une expérience spécifiquement néolibérale et mode de gouvernement psychologisant des individus, tel qu'il émerge au sortir des années 1970 (A), impose ainsi professionnalisation (en un sens double) et responsabilisation aux parents (B), et exige de ceux-ci qu'ils individualisent l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants, et qu'ils privatisent leurs pratiques d'éducation (C).

Chapitre trois – Construire les expériences parentales contemporaines

C'est avec les mots d'un article de presse, tiré d'un magazine féminin conservateur, *Madame Figaro* (ou sa version web, *madame.lefigaro*), que nous souhaiterions entamer notre analyse des expériences parentales contemporaines :

> Le culte de la mère parfaite ne date pas d'hier, mais il se cantonnait jusqu'ici à la sphère intime. Aujourd'hui, réussir ses enfants est devenu un devoir social. Hors la performance, point de salut, pour l'éducation de nos enfants comme pour tous les domaines de nos vies. "Parentalité positive", "éducation bienveillante"…Les nouvelles mères (et les nouveaux pères) jonglent avec des concepts qui mettent la barre toujours plus haut[1].

On nous alerte donc : être parents, phénomène qui pouvait paraitre traditionnellement relever de la « sphère intime », appartiendrait désormais au domaine « social ». L'expérience parentale se socialiserait, ne serait plus seulement une affaire privée ou strictement domestique, et aurait été transformée en ce sens par des injonctions constantes à la « performance », d'une part, et par l'influence de normes de positivité et de bienveillance, de l'autre[2]. Elle aurait été en cela, comme le signale l'article, sans aller au bout de sa démonstration et des conséquences de telles remarques, recodée par les dispositifs contemporains – à ceci près que la distinction entre une sphère privée préservée de l'influence des normes, et un monde social dangereusement prescriptif, argument conservateur classique, apparait peu pertinent ; en effet, toute expérience, même celle relevant du seul cercle familial, est immédiatement sociale[3]. Mais, preuve que l'heure est grave à *Madame Figaro*, « un philosophe » a été amené à se prononcer[4] : « Partout on doit faire mieux et plus[5] », s'alarme-t-il. Il dénonce, comme de « la maltraitance envers soi-même, une instrumentalisation de soi », l'idée répandue selon laquelle « il faut se sacrifier »,

[1] M. Cauro, « Burn-out parental, ou la tyrannie de l'exigence », *Madame.lefigaro*, 7 mars 2019. Consultable ici : http://madame.lefigaro.fr/enfants/burn-out-parental-la-tyrannie-de-l-exigence-psycho-160817-133525. Consulté le 14/03/19.

[2] On verra que l'argument de la menace que ferait peser « la société » sur l'organisation des familles et l'éducation des enfants est ainsi utilisé pour justifier une « re-domestication » des pratiques éducatives.

[3] Lire, par exemple, P. Bourdieu, « À propos de la famille comme catégorie sociale réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 100, 1993, pp. 32-36.

[4] F. Midal, qui, outre son statut revendiqué de philosophe, se présente également comme « bouddhiste laïque », et fondateur de « l'école occidentale de méditation ». Il intervient dans l'article en sa qualité d'auteur de *Foutez-vous la paix, et commencez à vivre*, Paris, Flammarion/Versilio, 2017.

[5] Pour cette citation et celles qui suivent, voir M. Cauro, « Burn-out parental, ou la tyrannie de l'exigence », art. cit.

ou « mieux contrôler [ses] affects ». Selon F. Midal, les parents qui agissent ainsi « ne font qu'introjecter la pression de la société » – l'auteur reprenant ici la distinction classique entre une extériorité agressive, assimilée à une entité multiple, foisonnante et sans visage, qu'on appellera (sans la définir) « la société », et une intériorité, individuelle et psychologique, ou familiale et atomistique, qu'il faut prémunir des assauts néfastes de tout ce qui n'est pas elle. Mais plus grave encore, assène la journaliste, à la suite des propos du « philosophe », « la pression est tellement intégrée que ce sont les parents qui l'entretiennent entre eux ». Pour parer ces menaces, F. Midal propose des solutions, qui ont le mérite de la simplicité : « se foutre la paix », et « faire comme on le sent ».

Cet article nous permet d'identifier la manière dont les normes concurrentielles, à l'œuvre dans toutes les activités humaines, ainsi que les enjeux de performance et de valorisation de soi qui s'y associent, reconfigurent, en les économisant, les expériences parentales. Mais l'autre intérêt de ces lignes est de nous aider à repérer le type de solutions préconisé, au sein des dispositifs, face aux problèmes soulevés par cette mise en concurrence des existences[1]. En effet, les réponses apportées ne proposent pas une remise en cause globale du fonctionnement machinique des dispositifs, mais elles sont individuelles, d'ordre psychologique, et uniquement fondées sur une modification du rapport à soi, voire prennent la forme d'une spiritualisation inoffensive de la réflexivité de soi, inspirée du développement personnel. Les éventuels dangers que soulèvent les logiques concurrentialistes engagées par les normes, s'ils sont bien identifiés comme facteurs d'épuisement ou de troubles narcissiques pour les individus, ne sont pas interrogés en tant qu'ils trouvent leur origine dans les mécaniques d'ensemble des dispositifs. Ainsi, aucun élément de critique sociale, même élémentaire, n'est bien sûr proposé aux lecteurs de *Madame Figaro*, bien que la journaliste tente de mettre le doigt sur les inconvénients suscités, pour les sujets, par les formes nouvelles prises par leurs expériences parentales. Celles-ci (et cela inclut les savoirs qui les légitiment) ont été recodées par une notion, qui s'impose progressivement, à partir des années 1980, et de plus en plus au commencement du XXIème siècle : celle de *parentalité*. Le régime théorico-pratique qui organise ces expériences nouvelles doit donc être considéré comme l'une des modalités de fabrique des sujets, dans les dispositifs du néolibéralisme – c'est, en tout cas, de cette manière

[1] Suivant les arguments développés par l'article, c'est bien dans le seul cadre fixé par la rationalité de la gouvernementalité néolibérale qu'on doit combattre des normes que, dans le même temps et selon d'autres modalités, on ne cesse d'importer et de relayer. Plutôt que d'un réel antagonisme, il s'agit donc du simulacre d'une lutte, entièrement intégré au contexte des dispositifs, et qui, dès lors, ne peut s'attaquer à leur fonctionnement réel et aux logiques qui l'instruisent. Le combat est mis en scène, sans être mené. Dès lors, ce combat simulé semble n'avoir pour objectif que d'invisibiliser les luttes véritables qui pourraient être conduites, et n'être qu'un moyen, pour les normes, d'agir, de produire et de se produire, selon la dynamique d'immanence qui leur est propre.

que nous l'analyserons. Il se pose, en outre, comme condition de possibilité du triomphe de nouvelles conceptions éducatives, tout autant que de celui de représentations anthropologiques enfantines inédites. Nous insisterons sur trois points spécifiques : nous tâcherons d'abord de définir une forme conceptuelle pour la *parentalité*, telle qu'elle s'élabore au moment de l'avènement de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, et, à partir de cette définition, d'exposer ce qu'elle implique pour les processus de subjectivation et le devenir-parent des individus contemporains, notamment à travers l'expérience préconisée d'une « parentalité positive » (A). Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à montrer en quoi cette « parentalité » s'assimile à un véritable métier, dont la pratique est légitimée par une série d'expertises (elles-mêmes fondées sur les représentations anthropologiques de l'enfance aujourd'hui dominantes, dont nous parlions plus haut et dont nous entamerons ici le repérage) (B). Enfin, nous développerons l'idée selon laquelle ces expériences parentales reconfigurées s'accompagnent d'une privatisation des pratiques d'éducation, au profit de la sphère domestique et familiale, et en opposition aux modalités collectives d'éducation, processus fondé sur une définition en partie falsifiée du concept de « liberté » (C).

A. Un devenir-parent pour l'*homo œconomicus* contemporain

Intuitivement, il semble évident que le fait d'avoir des enfants est une expérience nécessairement bouleversante, d'un point de vue psychologique, physique, et pratique, dans les existences de n'importe quel sujet. Le devenir-parent, est donc, selon nos termes, l'un des éléments les plus actifs, en même temps que l'un des plus ordinaires, des processus de subjectivation. Mais, au-delà de ces simples constats, comment l'interroger ? Comment isoler ce phénomène, parmi un ensemble d'expériences (le travail, la sexualité, les relations amicales, amoureuses, le rapport au monde, le rapport esthétique ou écologique aux choses, le rapport à soi, etc.) qui composent et définissent les existences humaines ? En quoi peut-on identifier une manière strictement contemporaine, et, en cela, « néolibérale », de se comporter avec ses enfants, de concevoir et de réfléchir son « rôle » de parents, d'imaginer ce que peut être une éducation réussie ? Comment, à partir de ces différents éléments, va-t-on pouvoir contrôler les attitudes et les pensées, les comportements et les discours, de ces sujets devenus parents ? En quoi va-t-on influencer les affects qui les lieront à leurs enfants, et, en cela, contribuer à profiler et gouverner leur progéniture, tout en façonnant leurs propres subjectivations ? Que signifie, donc, être parent, dans le cadre des dispositifs du néolibéralisme ?

Une parentalité normée, en tant que modalité de gouvernement des sujets, et en tant qu'ensemble de mécanismes participant aux processus de subjectivation, a l'avantage économique de permettre d'agir en même temps sur les adultes devenus parents, sur leurs enfants, et sur les relations affectives et cognitives qu'ils entretiennent. Dans la mesure où, rappelons-le, les affects, les cognitions, et les échanges qu'ils impliquent, constituent l'un des supports essentiels de l'extraction de la richesse dans le capitalisme contemporain, on comprendra en quoi la parentalité représente un enjeu important pour ses dispositifs.

1. Qu'est-ce que la parentalité ?

De quoi parle-t-on, lorsque l'on évoque la notion, omniprésente désormais, de « parentalité[1] » ? Afin d'établir quelques éléments de réponse, suivons d'abord la définition que donne du *parenting* M. Ordinaire, la traductrice de l'*Anti-Manuel d'éducation* d'A. Gopnik, que nous avons déjà évoqué :

> Selon le dictionnaire de l'université de Cambridge, *parenting* désigne non seulement le fait d'éduquer et de s'occuper de ses enfants, mais également les responsabilités et les activités que cela implique. C'est un néologisme américain vieux de quelques décennies qui désigne aussi, par extension, le modèle actuel d'éducation et les normes, prescriptives, qu'il implique pour les parents, les professeurs et toutes les personnes qui sont amenées à s'occuper des enfants. De fait, aujourd'hui, « être parent » s'apparenterait à un véritable métier, avec ses méthodes et ses compétences, et surtout avec un objectif bien précis : façonner le bon type d'adulte, c'est-à-dire celui qui réussira selon les critères actuels[2].

Ce que nous souhaitons retenir de ces quelques lignes, c'est avant tout que l'idée de parentalité renvoie bien au « modèle actuel d'éducation et [aux] normes, prescriptives, qu'il implique, pour les parents », mais également pour tous ceux qui ont la charge d'éduquer les enfants, et qu'il s'apparente à « un véritable métier », légitimé par des « compétences » – ce processus de professionnalisation ne faisant que renforcer l'inscription de la parentalité dans

[1] Nous aimerions prendre (renouveler) ici une précaution, qui vaut pour les pages qui vont suivre, mais également certaines de celles qui précèdent : en effet, rendre compte des normes éducatives revient à prendre pour objet des existences d'enfants et de parents, ou encore d'enseignants, et les liens, notamment affectifs, qui attachent les uns aux autres. Pour nous, s'intéresser à de telles normes requiert d'analyser des mécanismes, et ne vaut pas condamnation de tel ou tel comportement. La mise au jour des modalités de fonctionnement et de gouvernement des dispositifs d'éducation et de leurs normes n'est pas une mise en accusation. Nous ne jugeons pas des gens, même si nous tâchons d'évaluer ce qui peut « agir sur » leurs actions, leurs pensées, etc. Il ne s'agit pas de douter de l'amour et de la bonne volonté de parents, de l'engagement d'enseignants, voire de l'intérêt que les technocrates qui en ont la charge peuvent manifester pour les questions éducatives. Notre objectif est d'analyser, de décrire, éventuellement de faire voir.

[2] A. Gopnik, *Anti-Manuel d'éducation*, *op. cit.*, p. 7.

les mécanismes normatifs de la raison néolibérale. En outre, ce modèle reconfigure non seulement les pratiques éducatives parentales, mais les existences mêmes des sujets qu'ils sont, et, en conséquence, celles de leurs enfants. La parentalité est un outil pour la gouvernementalité, et doit donc, en cela, être analysée comme une matrice de subjectivation singulière.

On signale plusieurs origines au concept, mais il s'identifie, dans tous les cas, comme appartenant avant tout au registre psychologique et « socio-médical » – ce qui permet de renforcer l'idée selon laquelle on peut considérer la parentalité comme un « biopouvoir »[1]. Par ailleurs, il repose sur « un implicite constructiviste[2] » : le fait d'être parent n'est pas naturel ou inné, mais s'apprend. On pourrait en cela être éduqué à la parentalité, cette éducation s'assimilant à une technologie de gouvernement des individus, en même temps qu'un mécanisme de subjectivation, ou encore un outil pour la sélection sociale : c'est à partir d'un certain type de « parentalité » qu'on va distinguer certains sujets à l'aide du qualificatif de « bons » parents, et en reléguer d'autres, en les désignant comme parents exécrables, et/ou brutaux, et/ou indifférents, et/ou dépassés, etc. L'élaboration de ce concept signale le passage de l'étude des pratiques traditionnelles de parents élevant leurs enfants, à la constitution d'une abstraction, qu'on extrait de ces expériences, puis qu'on décompose, dans un premier temps, avant de les recomposer, selon des inclinaisons spécifiques, qui empruntent les voies tracées par les normes d'éducation contemporaines. Les pratiques parentales sont donc reconfigurées par un savoir « psycho-éducatif[3] » que les sujets doivent acquérir, puis maitriser, sous la forme de compétences parentales. Les éléments affectifs, ceux relatifs au soin, ou à l'autorité, qui, jusque-là, fondaient les rapports entre parents et enfants, se modifient, influencés par la diffusion de ces savoirs nouveaux :

> Le concept de parentalité s'insère dans une approche fonctionnaliste qui privilégie l'adaptation des conduites parentales aux besoins affectifs, cognitifs et socio-économiques de l'enfant. La satisfaction de ces besoins, définis *a priori*, est évaluée selon les progrès faits par l'enfant dans sa capacité à la socialisation, voire à *l'insertion dans les circuits de production et de consommation*[4].

Pour des parents, réussir l'éducation de son enfant revient donc à lui permettre de devenir un *homo œconomicus* observant des comportements économiques normaux (c'est-à-

[1] Pour une généalogie de la notion de « parentalité », voir *ibid*., p. 31. Mais également I. Roskam, S. Galdiolo, J.C. Meunier, M. Stiévenart, *Psychologie de la parentalité*, *op. cit.*, pp. 9-10 ; ou encore A. Bouregba, *Les Troubles de la parentalité. Approche clinique et socio-éducative*, Paris, Dunod, 2013, pp. 12-16.
[2] *Ibid.*, p. 1.
[3] *Ibid*., p. 24
[4] *Ibid.*, p. 18. C'est nous qui soulignons.

dire normalisés, se déduisant des normes), dans la mesure où il se montrera capable de « produire et de consommer » selon les règles établies par les marchés. De manière encore plus précise, il s'agira de lui transmettre les moyens d'acquérir les compétences cognitives, sociales, émotionnelles, nécessaires au développement de son potentiel et à la construction progressive de sa propre employabilité (qu'on espèrera de haut degré). Cette transmission s'opérera à travers un ensemble d'usages et de pratiques, qui concerneront tout autant le temps passé avec lui et l'affection qu'on lui porte[1], la quantité et la qualité des mots échangés avec lui au quotidien, dès sa prime enfance, les activités qu'on l'incite à suivre (musicales, sportives, linguistiques) en dehors de l'école, l'inscription dans un bon établissement scolaire ou dans une filière d'excellence et le contrôle de ses fréquentations, anticipant la formation d'un réseau intéressant, etc. L'éducation d'un enfant, comme toute activité humaine, est désormais identifiée à un processus économisé, structuré par les notions de performance et de concurrence, de réussite et d'échec[2]. Cela a des influences à la fois sur les enfants, et sur les subjectivations des adultes, dont la mission devient de participer efficacement à la fabrique d'individus compétitifs et compétents, ces parents accédant eux-mêmes, de ce fait, à ce statut valorisant.

Tandis que les systèmes scolaires gèrent et contrôlent les flux de sujets-élèves, du côté des familles, la parentalité incite à gouverner, et à se gouverner soi-même : on s'investit dans l'éducation de ses enfants, on effectue des dépenses, financières, temporelles, affectives, énergétiques, langagières et cognitives, afin de développer les talents et d'optimiser les potentialités de son enfant – et cela, afin d'en obtenir des gains futurs, qui prendront la forme, pour les enfants, de compétences diversifiées, d'une productivité accrue, d'une flexibilité

[1] Voir, à ce sujet, les analyses par Foucault des « investissements éducatifs » dans la théorie du « capital humain » de Schultz et Becker : « les néolibéraux font remarquer qu'en fait ce qu'il faut appeler investissement éducatif, ou en tout cas les éléments qui entrent dans la constitution d'un capital humain, sont bien plus larges, bien plus nombreux que le simple apprentissage scolaire ou le simple apprentissage professionnel. Cet investissement, ce qui va former une compétence-machine, il va être constitué par quoi ? On sait expérimentalement […] qu'il est constitué, par exemple, par le temps que les parents passent avec leurs enfants en dehors même des simples activités d'éducation proprement dite. […] C'est-à-dire que le simple temps de nourrissage, le simple temps d'affection consacré par les parents à leurs enfants, doit pouvoir être analysé en investissement susceptible de constituer un capital humain ? […] Qu'est-ce qui va produire du capital humain dans l'entourage de l'enfant ? En quoi tel ou tel type de stimulation, tel ou tel forme de vie, tel ou tel rapport avec les parents, les adultes, les autres, en quoi tout cela va-t-il pouvoir se cristalliser en capital humain », M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, pp. 235-236. De son côté, C. Laval remarque que Becker se propose de moderniser la tradition utilitariste, en s'appuyant sur son anthropologie, qui prétend que c'est l'homme tout entier qui peut être compris et étudié par l'approche économique. Tous ses comportements, ses options éducatives ou morales, sont déterminés par une structure coût/avantages, à condition toutefois que ses choix soient libres et strictement coordonnés par les marchés. C. Laval, *L'Homme économique*, *op. cit.*, p. 210.

[2] Schématiquement, on considérera ainsi avoir réussi l'éducation de sa fille/son fils, dans la mesure où elle/il suit désormais ses études dans une grande école, ce qui va lui assurer une bonne employabilité, ce qui suppose qu'elle/il est parvenu(e) à se montrer plus performant que d'autres, que son réseau est dense et constitué de personnes aux situations sociales et professionnelles enviables, qu'elle/il est capable de mener à bien une série ininterrompue de projets enthousiasmants, qu'elle/il prend des risques maîtrisés, qu'elle/il semble épanoui(e), etc.

facilitée, de revenus augmentés, de dettes régulièrement remboursées, de risques rentabilisés et reconduits, et, pour leurs parents, de gratifications narcissiques, et d'une valorisation de soi, qui peut aller jusqu'à la croissance de ses propres revenus financiers. L'éducation se conçoit presque exclusivement comme un ensemble de mécanismes visant à la production d'une richesse différée. Au sein des différentes modalités normatives de parentalité, l'une d'entre elles, « la parentalité positive », se distingue comme la plus recherchée et la plus valorisée, dans la mesure où on la considère comme la plus efficace, la plus apte à produire les enfants libérés, autonomes et créatifs, dont on espère qu'ils deviendront les travailleurs les plus performants, tout aussi autonomes et créatifs, des dispositifs du capitalisme contemporain.

2. Une « parentalité positive »

Mais, pour être acceptée, cette captation des relations affectives (entre parents et enfants) par les mécaniques économicistes des dispositifs doit être rendue intelligible, et légitimée, par des savoirs qui, à première vue, n'appartiennent pas à la science économique. C'est donc cette mission de légitimation, et de justification, que remplissent les psychologies contemporaines (en tant que disciplines), qui voient leur langage se diffuser massivement, et exercer une influence certaine sur l'élaboration des offres de subjectivités. En effet, ces psychologies occupent, à l'intérieur des dispositifs, une fonction stratégique décisive, de déconflictualisation des subjectivités, et de dépolitisation des sujets. Pour cela, un double processus se fait jour : reformulation techniciste, voire scientiste, des facteurs explicatifs des comportements et des pratiques (notamment pédagogiques[1]) par les neurosciences cognitives, qui menace de réduire l'homme à son cerveau, et tout questionnement le concernant à une lecture experte d'imageries cérébrales ; élaboration d'une large « culture de la positivité » codée par les préceptes de la « psychologie positive[2] », et qui influence l'organisation du travail,

[1] On lira, au sujet de l'influence exercée par les neurosciences sur les pédagogies aujourd'hui, M. Blay et C. Laval, *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école*, Paris, Tschann & Cie, 2019. C. Laval, dans la partie de l'ouvrage qu'il a rédigée (« Le virage neuronal de l'éducation »), rappelle par ailleurs que le développement de la neuropédagogie est le « résultat d'un agenda politique qui a commencé aux États-Unis il y a plusieurs décennies », poursuivi « bientôt par d'autres gouvernements occidentaux et l'OCDE » (p. 26), et qui repose sur l'idée que « le cerveau sera la principale force économique dans un monde globalisé » (p. 27).

[2] La mécanique duelle, reposant sur une « culture de la positivité » et un « style de raisonnement » cognitif (sur lesquels nous reviendrons, in partie IV, chap. premier, D : « "Positiver"et "neuronaliser" les expériences contemporaines »), qualifie les normes psychologiques actuelles. Elle ne définit pas une discipline unique, structurée par deux influences disparates, mais deux phénomènes différents, aux origines théoriques et aux pratiques distinctes (l'un vaguement spiritualiste et *new age*, l'autre scientifique et technique), qui fonctionnent ensemble, sur le mode du dispositif, et mettent en place, à partir de leur hétérogénéité, un objectif stratégique commun. Celui-ci consiste à techniciser et « positiver » les existences humaines, en déconflictualisant leurs

comme le rapport à soi ou aux autres. On va donc devoir se référer aux discours et aux concepts des neurosciences, et à ceux de la « psychologie positive » (et du développement personnel), pour rendre vivable ou supportable ce qui l'est aussi peu, c'est-à-dire les dispositifs contemporains, et assimiler au progrès, ou à un « meilleur des mondes possibles », le fonctionnement économisé des normes qui en assure la cohérence. Dans le cas qui nous occupe, il ne sera pas utile, car contre-productif, d'ordonner explicitement aux parents d'élever leurs enfants en vue de façonner des *homo œconomicus* compétents, capables de soutenir les projets globalisés de croissance du capitalisme cognitif. On les incitera plutôt à mettre en place « une parentalité positive », sans pour autant admettre que les gestes et les attitudes préconisés par ce type d'éducation ont avant tout pour fonction d'influencer le devenir-sujet de leurs enfants, dans le sens d'un développement de leurs aptitudes adaptatives, créatives et productives – compétences qui sont celles que requièrent justement le marché du travail actuel. Mais comment identifier les caractéristiques d'une telle « parentalité positive » ? Après avoir repéré l'objectif stratégique qu'il remplit, demandons-nous quelle est sa nature.

En guise de remarque liminaire, notons d'abord qu'elle renvoie au champ de la « psychologie positive » (courant de la psychologie aujourd'hui dominant, qui se structure à partir de la fin des années 1990, sous la direction de M. Seligman), en tant que la « parentalité positive » apparait en effet comme une déclinaison, dans le domaine des pratiques éducatives, des conceptions, représentations, réflexions, recommandations, issues de la « psychologie positive », et des formes nombreuses, plus ou moins abouties, énonciatives ou directement pratiques, qu'elle peut prendre. Celle-ci (au contraire de la psychopathologie notamment) s'intéresse à ce qui fonctionne bien en l'homme : sa bonne santé, son « bien-être », son bonheur, son optimisme, ses capacités de « résilience », l'accomplissement d'un « soi » placé au centre de toutes les attentions. Son objectif est de tirer de ces observations une série de leçons, modélisables, et transférables directement sous la forme de préceptes à partager et de compétences qui, si elles sont maitrisées, mèneront nécessairement à une « vie bonne » et épanouissante. Proche du développement personnel, et du recueil de « bonnes pratiques » propre à la gouvernance contemporaine, cette « culture de la positivité » influence des attitudes et des comportements qui peuvent relever tout aussi bien de la diététique ou de l'hygiène de vie, que d'une forme de spiritualité (néanmoins dégradée et utilitaire), et se tient à bonne distance de toute expérience de la négativité. Elle se fonde sur une anthropologie spécifique,

psychismes et en dépolitisant leurs expériences, en vue de faire naitre un sujet économique prêt à se consacrer entièrement à la production créative de richesses et à l'autoproduction d'un « soi » ou d'une « intériorité », conçus comme des cibles privilégiées pour la gouvernementalité contemporaine.

qui voit en l'homme un être naturellement bon, dont les difficultés naissent nécessairement d'empêchements issus d'un extérieur agressif, à la mécanique psychique a-conflictuelle, et qu'il faut sans cesse libérer de toute entrave susceptible de venir menacer son bon fonctionnement.

C'est sur ce type de représentations que se fonde donc le modèle de la « parentalité positive », défini comme la forme d'éducation parentale à privilégier dans le cadre des dispositifs contemporains. Ainsi, au milieu des années 2000, le Conseil de l'Europe tente de déterminer les caractéristiques d'une telle parentalité, qu'il présente comme la voie à suivre en matière éducative, et la manière dont certaines politiques publiques pourraient favoriser son émergence[1]. Lors d'un « Comité des Ministres aux États membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive », on définit cette dernière comme « un comportement parental fondé sur l'intérêt supérieur de l'enfant qui vise à l'élever et à le responsabiliser, qui est non violent et lui fournit reconnaissance et assistance, en établissant un ensemble de repères favorisant son plein développement[2] ». Le Conseil de l'Europe, dont le rôle n'est pas de mettre en place des politiques, mais d'en influencer l'élaboration, s'institue donc en producteur et propagateur de normes éducatives. Pour cela, il fonde son analyse sur des conceptions associées à la « psychologie positive », selon lesquelles l'homme doit se construire hors de tout conflit et de toute forme d'antagonisme, afin d'optimiser son potentiel et de libérer ses capacités (créatives et productives). Une certaine forme de « bien-être » des individus apparait nécessaire à la croissance économique[3]. En effet, dans la mesure où l'on doit fabriquer des sujets délivrés de toute contrainte, il faut les prémunir du moindre conflit psychique, ou de la moindre violence, qu'ils pourraient s'adresser à eux-mêmes, ou manifester à l'égard des autres. Il ne s'agit d'ailleurs pas tant d'une disqualification éthique de la violence, mais d'une invisibilisation ou d'une mise à l'écart de celle-ci (qui s'apparente à un déni), à la fois parce qu'elle pourrait capter une énergie subjective, psychique et physique, qu'on souhaite diriger vers la seule production économique, et dans la mesure où elle représente également, sous d'autres modalités, un danger politique pour la stabilité des dispositifs eux-mêmes. Elle doit donc être bannie : or, si cette disparition, ou plutôt cette atténuation, de la violence, peut représenter un objectif à atteindre tout à fait louable, pour un processus d'éducation réussi, il semble hasardeux de postuler, *a priori*, son exclusion du psychisme et des comportements humains, et, par ailleurs, de définir

[1] Au sujet de la définition de ces objectifs, et du rôle joué par l'Union Européenne dans celle-ci, voir M. Daly et C. Martin, « Le soutien à la parentalité », *Informations sociales*, n°174, 2013, pp. 120-128. Les auteurs parlent, à propos des interventions et des projets du Conseil de l'Europe, de leur caractère « résolument normatif » (p. 124).
[2] Conseil de l'Europe, « Recommandation Rec(2006)19 du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive », 13 décembre 2006. Consultable ici : http://eurocef.eu/wp-content/uploads/2014/01/recommandations_parentalite_positive.pdf. Consulté le 20/02/19.
[3] « Tout humain épanoui est économiquement utile », I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, p. 159.

cette dernière comme une condition nécessaire du bon fonctionnement des dispositifs[1]. Car une fois décrétée la violence intolérable, l'assimilation de certains individus à des êtres « violents », qu'ils soient enfants ou adultes, suffit à les discréditer, et à justifier l'organisation de leur « invisibilité sociale » (pour reprendre le titre, déjà signalé, d'un ouvrage de G. Le Blanc).

Ainsi, l'anthropologie débarrassée de toute conflictualité, à laquelle se réfère implicitement la « parentalité positive » définie par le Conseil de l'Europe, signale l'emprise d'une conception singulière, élaborée au sein du monde euro-atlantique, dans laquelle l'enfant est considéré comme un individu à part entière, jouissant d'une libre expression, autonome et indépendant[2]. Les parents y sont responsabilisés, dans le sens, ici, où on les invite à tout mettre en œuvre pour que leur enfant développe au mieux ses potentialités, et où on leur déconseille de se comporter comme une autorité cherchant à brider la liberté de leur progéniture, risquant en cela de limiter sa créativité. Le modèle de la libération des individus, conçue comme un processus d'illimitation, destiné à leur permettre d'optimiser leurs talents et leurs capacités productives, est donc, de ce fait, transféré directement des ouvrages en management aux problématiques éducatives[3].

Ces injonctions à la parentalité positive semblent avoir été en tout point assimilées par È. Herrmann. On les identifie aisément dans ses propos, qui se réfèrent sans cesse à l'amour, à la bienveillance, à la joie d'être parents, au dévouement que cela implique. Ce langage de la « positivité », et les préceptes éducatifs qui s'y associent, s'accordent parfaitement aux offres de subjectivités des dispositifs contemporains : on cherche ainsi à élever un enfant épanoui, responsable et autonome, qui sera capable, très tôt, d'effectuer ses propres choix. L'autrice explique dès lors qu'elle veut que sa « fille puisse s'épanouir comme [elle a] pu le faire enfant »,

---

[1] Toutefois, la gouvernementalité contemporaine, comme toute forme de pouvoir, assume tout à fait la violence, lorsqu'il s'agit de mettre au pas des populations récalcitrantes, celles qui, pour des raisons diverses, n'acceptent pas de jouer le « jeu » des dispositifs néolibéraux. L'objectif est donc plutôt de s'assurer le monopole et la légitimité de la violence, que de la faire disparaitre. On invisibilise ou on délégitime la violence des individus et des populations, tandis qu'on assume fortement les violences d'État. Dès lors, la diffusion du modèle anthropologique postulant un homme déconflictualisé apparait comme une tactique mise au service d'une stratégie globale de la gouvernementalité contemporaine.

[2] I. Roskam, S. Galdiolo, J.C. Meunier, M. Stiévenart, *Psychologie de la parentalité*, *op. cit.*, pp. 233-234. Voir aussi ce que dit la sociologue S. Garcia, à propos des travaux du Conseil de l'Europe : « Invoquant la "parentalité positive" pour se démarquer de la stigmatisation (et des critiques) des "mauvais parents", ce programme métamorphose l'ethnocentrisme de classe en politique sociale. En effet, la "parentalité positive" institue comme seules légitimes des normes socialement situées (et idéalisées), à partir desquelles les autres seront constituées non seulement comme des "déviances", mais aussi comme de la "maltraitance", indépendamment du système de valeurs et des conditions d'existence concrètes dans lesquelles s'ancrent les pratiques éducatives », S. Garcia, *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte, 2011, p. 279, cité par M Daly et C. Martin, « Le Soutien à la parentalité », art. cit.

[3] On repère ainsi la jonction conceptuelle entre les énoncés d'ouvrages en management, de textes de conseils en parentalité, et la définition d'une « parentalité positive » par une institution européenne. C'est le travail des normes qui contribue à opérer cette connexion et cette mise en cohérence.

puis remarque que « l'éducation qu'[elle a] eue fait d'[elle] une adulte qui veut choisir sa vie et qui pense que c'est possible », et qu'elle voudrait « la même chose pour [ses] filles ». En cela, elle s'oppose à une éducation qui « dirige et punit », et empêche « l'enfant de suivre ses besoins et ses désirs, l'empêche d'être heureux et de s'épanouir »[1]. Elle affirme :

> Je suis à mon tour heureuse de montrer à mes filles que nous avons *le choix* de notre vie : mon mari et moi sommes tous les deux *indépendants* et *créateurs de notre activité*. Nous avons décidé d'éduquer nos filles en *dehors de l'école*, nous n'avons pas peur de nous lancer des *défis* et de démarrer *des projets de création*, comme celui de nos cahiers H, *imaginés pour et par nos filles*[2].

Puis, en citant notamment Steve Jobs[3] en exemple, elle conclut, dans une forme de morale qui emprunte presque explicitement au régime de véridiction du « quand on veut, on peut » : « J'ai mis beaucoup de temps à comprendre que tout est possible dans la vie, qu'il suffit d'avoir un but, de se donner les moyens d'y arriver et d'avoir confiance en soi. Tout est entre nos mains[4]. » Dans ces quelques lignes, on repère de nouveau les opérations d'homogénéisation conduites par la rationalité gouvernementale du néolibéralisme : les normes managériales (créativité, indépendance, autonomie, projets) s'expriment ici dans le langage du développement personnel (épanouissement, bonheur), et viennent en renfort de principes éducatifs (école à la maison, où tout est possible), qui correspondent eux-mêmes aux préconisations du Conseil de l'Europe et aux règles de la « parentalité positive » (on ne punit pas, on ne dirige pas, l'enfant suit ses désirs et ses besoins), préconisations fondées sur le modèle de la « psychologie positive ». La fluidité et l'évidence avec lesquelles circule, de l'un à l'autre de ces domaines, un discours semblable, usant de concepts similaires et parfois des

---

[1] È. Herrmann, *Grandir librement, op. cit.*, p. 39, p. 40, pp. 45-46.

[2] *Ibid.*, p. 40. C'est nous qui soulignons. Ces termes renvoient précisément à certaines des caractéristiques propres aux subjectivités contemporaines, définissant des sujets du choix, autonomes, entrepreneurs, d'eux-mêmes et de leur activité, créatifs, et éduquant leurs enfants presque exclusivement au sein d'une cellule familiale elle-même entrepreneurialisée, où tout apparait commercialisable – même les expériences enfantines. Ainsi, la liberté prend ici le visage de l'individualisme, en même temps que l'extérieur, la société, sont vécus comme une menace, dont il faut se prémunir. L'esprit d'entreprise est valorisé, identifié à une forme d'audace. Enfin, on exhibe son expérience personnelle et on l'universalise, tout en se présentant comme un modèle.

[3] Ce patronyme s'apparente par ailleurs, à une véritable ritournelle du néolibéralisme, tant il apparait dans un nombre impressionnant de textes et de discours. Il sert, selon de multiples modalités (c'est un inventeur de génie, un entrepreneur d'exception, sa créativité s'est développée grâce à une éducation reçue dans une école Montessori, etc.) à construire la figure héroïque de l'*homo œconomicus* contemporain. Voir par exemple M. Raison, *Osez la créativité, op. cit.*, ou I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !, op. cit.* Il existe toutefois certaines variantes : « On sait aussi que des personnalités célèbres du monde contemporain, comme les fondateurs de Google, Sergey Brin et Larry Page, ont été élèves d'une école Montessori et disent y avoir découvert leur créativité », Olivier Houdé, *L'École du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, Bruxelles, Mardaga, 2018, p. 77.

[4] È. Herrmann, *Grandir librement, op. cit.*, p. 46.

mêmes termes, signale une mécanique normative efficace, dont le déploiement structure des dispositifs cohérents, à partir de sphères distinctes, élaborant en cela « un régime de nécessité ».

La parentalité positive, telle qu'elle est définie et promue par l'une des institutions emblématiques de la raison du néolibéralisme, tend donc à reconfigurer les expériences parentales, et à les remodeler, en se référant aux principes d'une « culture de la positivité ». Ce type de parentalité, modèle éducatif actuel le plus valorisé, tend par ailleurs à organiser ses « discours vrais » et ses pratiques autour d'une conception irénique de l'enfance. En cela, les expériences qui s'en déduisent sont normalisées : elles sont façonnées par les normes, celles-ci influençant les représentations sur lesquelles ces pratiques parentales se fondent, les concepts et les discours par lesquels elles se réfléchissent, et les subjectivations qu'elles mettent en jeu. Si ces expériences parentales rénovées s'identifient pleinement aux logiques et aux dynamiques des dispositifs d'ensemble du néolibéralisme, c'est en tant qu'elles s'« économisent », donc, et notamment en se « professionnalisant[1] ».

B. Vers la professionnalisation d'une parentalité

1. Des parents experts

Dans des dispositifs technicistes et technocratiques, qui ambitionnent de résoudre l'ensemble de leurs problèmes avec des solutions techniques, la figure de l'expert est incontournable. Se légitimant d'un ensemble de savoirs aux contours plus ou moins définis, l'expert revendique, de ce fait, des compétences valorisables dans un contexte professionnel.

« "Éducateur, psy et parent sont les trois métiers les plus difficiles du monde", disait Freud. J'ajouterais que parent d'adolescent est un métier dont la difficulté est très sous-estimée[2] », écrit la pédopsychiatre et psychanalyste M.-R. Moro, dans les premières lignes de l'un de ses livres, au titre évocateur : *Osons être parents !* L'ouvrage se présente sous la forme d'un recueil de conseils en parentalité, au ton à la fois prescriptif et déculpabilisant[3], empruntant

[1] Pour une première analyse de la professionnalisation de ces expériences parentales, cf. *supra*, partie III, chap. premier, B : « Le choix de l'école à la maison ».
[2] M.-R. Moro, *Osons être parents !*, *op. cit.*, p. 7.
[3] On pourrait étudier attentivement le rapport des normes, notamment éditoriales et médiatiques, aux institutions collectives, comme l'École, et privées, comme les familles, et analyser la manière dont, si les premières sont systématiquement dévaluées, les secondes sont sans cesse déculpabilisées (dans la mesure, tout de même, où elles appartiennent à certaines catégories sociales), lorsqu'il s'agit de constater les difficultés rencontrées dans les

au registre managérial de l'audace, puisqu'être parent, non content d'être un métier à part entière désormais, difficile de surcroit, s'avère être également une activité qu'il faut assumer avec courage et détermination, une épreuve dont on sortira d'autant plus facilement vainqueur qu'on aura su prendre des risques calculés. Ce défi relevé (à savoir : élever son enfant), constituera un élément déterminant du processus de subjectivation, qualifiant en partie la valorisation de soi du sujet-parent. M.-R. Moro utilise donc certains des codes normatifs propres aux dispositifs contemporains pour présenter son ouvrage, et identifier les principales difficultés rencontrées dans l'éducation des adolescents. Les conseils qu'elle adresse, destinés à aider les parents à affronter cette adversité, se formulent presque logiquement dans les termes de « la parentalité positive » : « Ce livre nous invite, nous, les parents, à garder confiance. En nous, et en nos ados[1]. » Ce caractère positif se repère également dans la formulation argumentative préconisée par la pédopsychiatre, lorsqu'il s'agit de parler à ses enfants :

> « Je comprends que tes amis sont très importants et que tu as très envie d'être avec eux, c'est très bien, tu pourras les rejoindre une fois tes devoirs terminés » sera plus audible qu'« au lieu de ne penser qu'à rigoler avec tes amis, tu ferais mieux de travailler, c'est plus important »[2].

La bienveillance et le dialogue sont donc présentés comme des solutions préférables à la position autoritaire traditionnelle, pour justifier, auprès de son enfant, une interdiction de sortie, puisqu'on se situe désormais dans le cadre d'une « bonne éducation » définie par les critères de la « parentalité positive ». Mais, en exprimant et en diffusant ce conseil, qui semble « frappé au coin du bon sens », M.-R. Moro assume en réalité une position d'experte (elle légitime en effet sa pratique d'écriture, et les conseils qu'elle délivre, par ses activités de pédopsychiatre et de fondatrice d'une structure d'accueil et de prise en charge psychiatrique des adolescents) qui identifie, retranscrit, puis répand « les bonnes pratiques » éducatives. Une parentalité efficace, mettant en œuvre une éducation réussie, devra donc trouver le moyen de réunir suffisamment d'informations utiles et adéquates, susceptibles de lui assurer la maitrise

processus d'éducation. On se permettra de rappeler ici que les écoles n'achètent pas de livres, ni de magazines, de développement personnel, de coaching, ou de conseils en parentalité, tandis que les parents constituent au contraire des cibles de choix pour ces produits. Les critiques adressées à l'École, qui aurait du mal à instruire et éduquer les enfants, ne le sont pas aux parents des (pourtant) mêmes enfants, sauf dans le cas où ces parents, on l'a dit, appartiendraient aux classes les moins aisées de la population – auxquelles il est encore possible d'adresser des reproches, voire de menacer de supprimer les allocations. Cette asymétrie dans la formulation des critiques a donc des causes tout autant commerciales que politiques. Il semble en effet désormais difficile d'interroger la manière dont les parents des classes sociales les plus privilégiées élèvent leurs enfants, dans la mesure où ils sont à la fois de potentiels lecteurs-consommateurs, et de probables électeurs.

[1] M.-R. Moro, *Osons être parents !*, *op. cit.*, p. 9.

[2] *Ibid.*, p. 28.

de ses propres pratiques éducatives, assimilées à des compétences parentales, qu'on devra, par ailleurs, sans cesse chercher à améliorer. Comme leurs enfants, dans le cadre de l'élaboration de leur « parcours scolaire », les parents sont incités, pour éduquer leurs rejetons, à acquérir une série de compétences, selon des modalités diverses, dont la lecture d'ouvrages ou de magazines de conseils en parentalité ne constituent qu'une parmi d'autres. C'est au terme (toutefois inatteignable, car sans cesse amené à être réactualisé) de ce processus, qu'ils pourront, à leur tour, accéder au statut d'experts – celui-ci constituant une forme d'aboutissement désirable pour les mécanismes de valorisation de soi. L'affirmation du modèle de l'expertise[1] dans les processus de subjectivation parentaux permet de rappeler que, si la parentalité bienveillante constitue désormais le mode d'éducation massivement préconisé, ce n'est pas tant dans la mesure où il repose sur des conceptions singulièrement « humanistes » (même si c'est l'un des arguments récurrents utilisé par ses promoteurs), mais avant tout parce qu'il est considéré comme le plus apte à produire les sujets (enfants comme parents) les mieux adaptés au capitalisme contemporain.

Les fondements des différents types d'autorité étant contestés dans l'ensemble « des sociétés contemporaines », « cela signifie que les parents doivent construire eux-mêmes, en eux-mêmes, leur position de parents. Et ne pas compter sur la société pour conforter leur position de parents[2]. » Dans ce cadre-là, on assiste à un déplacement des sources de légitimation de l'autorité parentale : celle-ci, pour se faire accepter des enfants ou adolescents, devra désormais s'appuyer sur une série de savoirs experts (souvent d'ordre psychologique), et s'exprimer sous la forme de compétences éducatives (technicisées), la simple asymétrie de position entre parents et enfants ne suffisant plus à la justifier[3]. En somme, il faut, pour rendre son autorité incontestable, comprendre son enfant, c'est-à-dire analyser ses attitudes, ses besoins et ses réactions, en leur associant des causes psychologiques et/ou biologiques, et mettre au point, à l'issue de cette analyse, une stratégie, qui consistera à adapter son comportement et ses gestes, son langage et ses énoncés, le ton et le type d'arguments dont on use.

C'est d'ailleurs bien la reconfiguration de la gouvernementalité contemporaine, par le concept de gouvernance, et ses caractéristiques (ici, organisation horizontale des rapports

---

[1] Si on veut s'assurer que le modèle de l'expertise est bien accordé aux logiques et à la rationalité du néolibéralisme, qu'on se souvienne de l'importance prise par celui-ci, et par la figure des « experts », notamment les psychologues, dans l'organisation sociale et politique prônée par W. Lippmann. Voir B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*, par exemple p. 51.

[2] M.-R. Moro, *Osons être parents !*, *op. cit.*, p. 70.

[3] Cette différence entre autorité de compétences et autorité de pouvoir ne recoupe qu'imparfaitement celle établie entre *potestas* et *auctoritas.* Sur ces questions, voir E. Prairat, « Autorité et respect en éducation », *Le Portique* [En ligne], 11 | 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005. Consultable ici : http://journals.openedition.org/leportique/562. Consulté le 10/04/2019.

sociaux, de type coopératif, ou technicisation des pratiques et des questionnements) qui contribuent à modifier les relations d'autorité entre parents et enfants. Au-delà, et participant en cela de la mécanique générale d'économisation de toutes les sphères de l'existence, c'est parfois une logique de mise en concurrence qui permet de réinterroger, et de fragiliser, l'autorité traditionnelle, qui contribuait à organiser les familles, et à réguler les rapports en leur sein : « [Les adolescents] comparent ce qui se fait ailleurs chez les copains[1]. » Dans ce grand marché des expériences familiales qui semble se mettre en place, heureusement, « de nouveaux possibles s'ouvrent sans cesse et c'est à chacun d'inventer sa solution, de forger sa conviction[2] ». Pour cela, répétons-le, les parents doivent parvenir à débusquer les informations qui, le plus efficacement, leur permettront d'acquérir les compétences requises. Mais où les trouver ? Sous quelles formes se présentent-elles ? À quelle(s) science(s) s'associent-elles ? Et qui sont ces experts qui, en dernière analyse, sont capables de délivrer ce savoir indiscutable ?

Dans les toutes dernières pages de son texte, M.-R. Moro, de manière incidente, permet de les identifier. En effet, dans une formule apparemment anodine, on repère, à l'œuvre, certaines des normes éducatives parmi les plus symptomatique des dispositifs contemporains, sous la forme d'un savoir hybride, émergeant au point de jonction où s'associent « psychologie positive » et neurosciences cognitives. Ainsi, écrit-elle, « une étude a confirmé qu'une attitude chaleureuse, encourageante, réconfortante, avait une influence sur le développement du cerveau des adolescents[3] ». Fonder un argument sur cette origine duelle, à la fois psychologique et biologique, revient à le rendre inattaquable et à en faire un « discours vrai », et à acquérir, de ce fait, un statut d'expert, dont la parole apparait comme tout aussi incontestable[4].

Maitriser les compétences nécessaires à l'exercice d'une « parentalité positive » suppose donc de réfléchir ses pratiques à partir d'un savoir mixte, se référant à la fois à la « psychologie positive » et aux neurosciences cognitives. Ce n'est qu'au prix d'une telle maitrise que des parents ordinaires pourront devenir de « bons » parents, c'est-à-dire des parents-experts. On peut ainsi identifier une mécanique normative similaire, à l'œuvre dans un texte issu du même champ éditorial, celui du conseil en parentalité (positive). En effet, Thomas

---

[1] M.-R. Moro, *Osons être parents !*, *op. cit.*, p. 72.
[2] *Ibid.*, p. 71.
[3] *Ibid.*, p. 135. Cette étude est présentée, de manière imprécise, par la formule suivante : « Étude menée en Australie, durant quatre ans, auprès de jeunes 12-16 ans, par la chercheuse Sarah Whittle » (*ibid.*). Notons que nous ne doutons ni de la réalité de cette étude, ni de la véracité de ses conclusions.
[4] Sur les mécanismes concurrentiels qui régulent le champ discursif, et sur l'économie des discours et les modalités de pouvoir qu'ils constituent, voir P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, *op. cit.* Bourdieu cherche à montrer, dans ce texte, que « les rapports de communication par excellence que sont les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs » (p. 14).

d'Asembourg, médiatique psychothérapeute belge, spécialiste de « l'Optimisme Intérieur Brut », lorsqu'il préface l'un des ouvrages de la tout aussi médiatique pédiatre Catherine Gueguen, adepte de la Communication Non-Violente, écrit ainsi que, pour éviter « la violence éducative », dont il rappelle qu'elle « consiste à faire usage de la contrainte physique ou psychique pour obtenir (ou tenter d'obtenir) d'un enfant un résultat », il faudrait savoir « éduquer avec bienveillance sans punition ni récompense ». Il justifie cette défiance à l'égard de la « violence éducative » par deux types d'arguments : « les personnes qui en font usage sont dans l'ignorance, d'une part, des processus du cerveau, (…) d'autre part que leur modèle d'éducation est contre-productif : il crée le contraire de ce qu'elles veulent »[1]. Comme pour M.-R. Moro ou le Conseil de l'Europe, il faut donc bannir l'autoritarisme éducatif, non pas nécessairement parce qu'il serait susceptible de blesser, de maltraiter, voire de traumatiser les enfants, mais dans la mesure où ce type d'éducation manquerait d'efficacité. C'est donc au nom de la recherche d'une plus grande « efficience » parentale, qu'on effectuera des choix éducatifs légitimés par la combinaison de savoirs mêlant « psychologie positive » et neurosciences.

De manière symétrique, ce n'est plus seulement la parentalité qui repose, pour s'exercer, et soutenir son autorité, sur une série d'expertises, mais l'expertise elle-même qui s'acquiert du fait d'être parent. Le Dr Olivier Revol, neuropsychiatre, pédopsychiatre, spécialisé dans « l'hyperactivité et la précocité intellectuelle », écrit ainsi, à propos de l'autrice dont il préface l'ouvrage, médecin comme lui :

> En matière d'éducation, Mélanie Camborde connait son affaire. En tant que maman, d'abord, mais aussi comme médecin, elle s'est passionnée pour les enfants différents, avec un seul objectif : qu'ils soient reconnus pour ce qu'ils sont vraiment (intelligents et motivés), et que l'école leur offre juste une égalité des chances[2].

Au-delà du fait qu'on identifie, au détour, le registre, propre à la gouvernance contemporaine, de cette « égalité des chances » que l'École devrait se montrer capable d'assurer, ce qui est également en jeu ici est la légitimation d'une expertise éducative qui reposerait sur le fait d'être une « maman ». Si on est fondé à reconnaitre dans la formulation de

[1] Pour cette citation et celles qui précèdent, voir C. Gueguen, préface de T. d'Asembourg, *Pour une Enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Paris, Robert Laffont, 2014, p. 10.
[2] M. Camborde, *Oui, tu peux y arriver ! Pour aider un enfant présentant un trouble des apprentissages*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 6.

cet argument l'expression d'une misogynie ordinaire, et d'un paternalisme condescendant, qui réduiraient chaque femme élevant un enfant à son « rôle » de « maman », il est néanmoins intéressant de repérer ici les modalités de valorisation de soi à l'œuvre dans les dispositifs contemporains, tels qu'ils s'articulent aux expériences parentales. Ainsi, dans le cas de M. Camborde, c'est dans la mesure où elle est « maman », qu'elle s'est intéressée aux questions éducatives, et qu'elle a acquis une expertise qu'elle cherche à présent à faire valoir sous la forme d'un texte. Ce sont ses compétences, légitimées par son double statut de mère et de médecin, qui lui permettent de contester celles, institutionnelles, détenues par l'École et les professeurs. Suivant une mécanique similaire, le même O. Revol, préfaçant un autre ouvrage, présente ses autrices comme des « mamans-auteures [qui] nous offrent le fruit de leur expérience[1] ». Celles-ci, pourtant toutes deux professeures en lycée, assoient, pour une large part, leur expertise au sujet des enfants à « haut potentiel » (dont elles ne manquent pas de rappeler qu'ils « ont ouvert [leurs] yeux et [leurs] cœurs à l'indispensable bienveillance[2] ») sur le fait qu'elles sont respectivement mère d'un, et de trois, enfants précoces. Comme d'autres, cet ouvrage se veut un recueil de « bonnes pratiques », ici plutôt destiné aux enseignants, à qui il s'adresse en expliquant qu'il « a pour objectif de [leur] donner des outils concrets à mettre en œuvre dans [leur] classe et plus largement dans [leur] établissement[3] ». Ainsi, concluent-elles, dans une formule qui se déploie comme une pure ritournelle néolibérale, condensant quelques-uns des éléments les plus symptomatiques des dispositifs contemporains : « Osons ! Favorisons l'audace et la créativité, la nôtre et celle de nos élèves[4]. »

D'ailleurs, pour finir d'identifier selon quelles modalités ces expériences parentales, reconfigurées par la notion d'expertise, sont produites par les normes économicistes, relevons la manière dont ces « mamans-auteures » ont su doublement valoriser les compétences qu'elles ont acquises grâce à leur maternité. En effet, au-delà de cet ouvrage écrit à quatre mains, elles sont également cheffes d'une entreprise appelée « A2precoce », qui propose conférences, séances de formation et de coaching au sujet des « enfants à Haut Potentiel[5] ». Ainsi, l'un des points communs de ces adultes, se réclamant d'une forme d'expertise éducative (soit du fait de leur parentalité, soit d'une expérience obtenue par ailleurs, le plus souvent en tant qu'enseignant), est d'être devenus, investissant en cela en eux-mêmes, d'authentiques chefs

[1] N. Chardon et C. Gié, *Élèves précoces, Agir et apprendre autrement*, Lyon, Chronique sociale, 2015, p. 1.
[2] *Ibid.*, p. 17
[3] *Ibid.*, p. 10.
[4] *Ibid.*, p. 79.
[5] On peut consulter ici leur site internet : https://www.a2precoce.com/. Consulté le 22/02/2019.

d'entreprise – se rapprochant, de ce fait, de cet idéal-type d'*homo œconomicus* compétitif, performant et sachant prendre des risques, propre aux dispositifs contemporains.

2. Le « métier » de parents

L'expertise construite grâce à la parentalité peut donc devenir une source de revenus, en plus d'un élément de valorisation et d'expression de soi. On vient en effet d'en avoir un aperçu, en examinant la manière dont certaines autrices font dériver les recommandations qu'elles adressent, ou les témoignages qu'elles délivrent, de leur expérience de la maternité[1]. Mais cette expertise peut également prendre la forme, plus aboutie relativement au processus d'économisation à l'intérieur duquel elle s'inscrit, de la professionnalisation. Être parent(s) serait donc un métier. Mais de quelle nature ?

Ce phénomène, que nous qualifions de professionnalisation, repose, de fait, sur la confusion entretenue entre les activités éducatives traditionnelles (que ce soient celles exercées par les parents, dans le but d'élever leurs enfants, ou celles menées, symétriquement, par ceux-ci, en vue d'apprendre), et des gestes ou des actions qui s'apparentent à un véritable travail. Certains écrits, déjà évoqués, de la blogueuse È. Herrmann permettent ainsi de repérer les mécanismes par lesquelles ces pratiques éducatives s'économisent, et économisent de ce fait les expériences et les subjectivités de ceux qui y prennent part. Par exemple, lorsqu'elle écrit qu'on lui « demande si passer tout ce temps avec [ses] filles ne relève pas du sacrifice, si ce type d'éducation [lui] laisse assez d'espace pour [ses] projets, [ses] envies ou tout simplement pour [elle][2] », È. Herrmann exprime, en usant du style indirect, une forme de mise en concurrence : entre des projets multiples qu'on doit abandonner, d'une part, souvent d'ordre professionnel et ne relevant que de ce « soi » dont l'entretien constitue la plus grande part des existences contemporaines, et un projet éducatif univoque, de l'autre, auquel on devrait se

[1] Il faudrait toutefois distinguer l'expression des expériences maternelles de celle des expériences paternelles. D'une part, dans la mesure où le compte rendu des premières est beaucoup plus fréquent que celui des secondes. Et, d'autre part, dans la formulation même de ces expériences. En effet, lorsqu'on trouve trace du témoignage, par un homme, de sa parentalité (ici dans un ouvrage de coaching et de stratégie de soi déjà cité), l'auteur n'envisage celle-ci que dans la mesure où elle est prétexte à évoquer la mise en concurrence généralisée des dispositifs contemporains : « À partir de la naissance, la compétition commence. Cela commence même quelques minutes après la sortie du ventre de la mère : le nouveau-né est soumis à une batterie de tests vérifiant qu'il possède les bons réflexes du petit d'homme. Des tests, déjà ! Première angoisse du père qui espère que son fils – sa fille, en l'occurrence – réussira. Et cela ne s'arrêtera plus jamais. L'entrée dans le monde marque le coup d'envoi d'une course aux règles très particulières qui ne s'achèvera qu'avec la mort. On appelle cette course la vie en société », O. Babeau, *Devenez stratège de votre vie*, *op. cit.*, p. 8.

[2] È. Herrmann, *Grandir librement*, *op. cit.*, p. 246.

consacrer entièrement, qui désigne le fait d'élever des enfants. L'enjeu est donc le suivant : que peut-on gagner à éduquer ses enfants à la maison ? Quel type de valorisation de soi, de ses projets, peut-on alors espérer ? Ne risque-t-on pas de se rendre moins compétitif ? Le dilemme prend alors la forme (attendue) d'un antagonisme irréductible entre vie familiale et activité professionnelle : « Quand nous choisissons l'école à la maison, nous abandonnons notre travail à plein-temps. De même, quand nous choisissons un travail à plein temps, nous sommes obligés d'abandonner l'idée de l'instruction en famille[1]. » C'est bien, finalement, en assumant une forme de confusion entre les deux sphères, que le dilemme est traité. L'alternative est résolue non pas en optant pour l'une ou l'autre de ces formules, ni en distinguant nettement ses activités professionnelles de ses pratiques éducatives, mais en professionnalisant son expérience parentale : dans la mesure où les temps et les espaces qui, traditionnellement distincts, permettaient de différencier travail et domesticité, sont désormais amalgamés, et car le fait d'être parent fonde et légitime une partie des projets professionnels des adultes.

È. Herrmann écrit :

> Chez nous, c'est moi qui prends en charge les filles la plus grande partie du temps. […] J'ai conservé mon travail malgré tout. Je suis indépendante et libre de gérer mon temps et de travailler au moment où cela m'arrange, souvent le soir ou le matin tôt. Evidemment, je gagnerais plus d'argent en étant à 100 %, car j'aurais plus de projets, mais c'est très bien ainsi[2].

L'éducation de ses filles est ici évaluée à l'aune du manque à gagner financier qu'elle représente, cette remarque renvoyant à une problématique d'inégalité de genre face aux carrières professionnelles et aux tâches domestiques[3]. S'il est plus que légitime de critiquer et de lutter contre ce phénomène, la manière dont il est présenté dans ces lignes permet de saisir comment, au sein des dispositifs contemporains, toute pratique, comme toute argumentation, doivent avant tout être recodées par des logiques et des concepts économiques, si elles veulent être reconnues et rendues intelligibles. Ainsi, c'est en termes économiques qu'on cherche à compenser le manque à gagner financier, et la réduction du nombre de projets qui en est la cause, par une autre forme de valorisation et d'expression de soi, qui inclut l'éducation de ses

[1] *Ibid.*
[2] *Ibid.*, p. 247.
[3] Voir J. Gadrey et N. Gadrey, « Les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes selon leur niveau de diplôme », *La Revue de l'Ires*, n°93, 2017, pp. 3-24 ; A. Pailhé et A. Solaz, « Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? », *Travail, genre et sociétés*, vol. 24, 2010, pp. 29-46 ; P. Alonzo, T. Angeloff, M. Maruani, « 43. Travail, famille et genre : une relation à double sens », in M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2005, p. 372-380.

enfants. Si l'autrice note qu'elle pourrait avoir « plus de projets », elle se reprend aussitôt, car elle en a en réalité « plein la tête », et, ajoute-t-elle : « ce ne sont pas mes filles qui vont m'empêcher de les réaliser. Elles font partie de ma vie, et de mes projets aussi[1]. » On sait, en effet, que l'existence, et l'ensemble des expériences qui les constituent, s'identifient désormais à une interminable suite de projets qu'il s'agit d'élaborer, puis de mener à leur terme. Ni le fait de concevoir des enfants, ni celui de les élever, ne peuvent échapper à ce mode d'organisation sociale, et à la rationalité qui y est associée. D'ailleurs, c'est en partie cette captation de l'éducation des enfants, et des expériences enfantines elles-mêmes, par la forme conceptuelle du projet, qui permet de gouverner plus efficacement leurs subjectivations, tout autant que les relations affectives et les différents échanges entre parents et enfants. C'est dans ce contexte-là qu'il est possible de repérer les éléments d'une professionnalisation des subjectivités parentales, et, comme une conséquence de celle-ci, des existences enfantines :

> En janvier 2016, nous avons lancé notre marque de cahiers (www.cahiers-h.com). Les filles ont participé au projet, elles ont tout suivi, elles ont donné leur avis, fait des recherches de noms, testé les prototypes…Elles ont été assistantes photo, ont fait les mises en scène…Tout cela était vraiment très chouette à vivre en famille. Elles ont appris que l'on peut réaliser ses idées avec de l'enthousiasme et peu de moyens ! Alors, non, pas de sacrifice ici, ni de regret ou de sentiment que l'instruction de mes filles m'empêche de faire ce dont j'ai envie. Mes projets ont au contraire pris de la profondeur et une raison d'être, car mon travail et le temps passé entrent en résonance[2].

Les activités professionnelles et éducatives se mêlent, se superposent, vont jusqu'à se confondre, cette confusion engendrant un environnement positif et harmonieux. Elles se rendent intelligibles les unes aux autres, dans la mesure où elles se rassemblent dans des projets communs, qui permettent de faire « résonner » les expériences parentales et les gestes du travail. D'ailleurs, les enfants eux-mêmes sont mis à contribution pour élaborer les produits qui seront vendus sur un site, dont on nous rappelle habilement l'adresse. Et c'est sous le prétexte pédagogique de développer la créativité et l'autonomie des enfants qu'on les met, au sens quasi-professionnel du terme, au travail. Si les activités éducatives se professionnalisent, c'est, certes, dans la mesure où être parent s'assimile un métier, mais également car il semble que, de plus en plus, le temps de l'enfance doive être consacré non seulement à se préparer à occuper un emploi, mais également à s'y entrainer activement. Le devenir économique des sujets

[1] È. Herrmann, *Grandir librement*, *op. cit.*, p. 247.
[2] *Ibid.*, pp. 247-248.

contemporains se construit donc aussi à l'intérieur des familles et de leurs relations affectives, à travers la répétition de pratiques et de tâches éducatives spécifiques[1].

Terminons à présent notre analyse des parentalités contemporaines, en approfondissant l'examen d'un processus, déjà évoqué par ailleurs : celui de la privatisation. Nous l'envisagerons selon deux termes. Le premier évoque un mouvement général de repli des sujets sur la sphère familiale, qu'on considèrera à la fois comme une matrice de subjectivation, un relai pour les normes éducatives dominantes, et une instance par laquelle les pratiques éducatives se réfléchissent et se relégitiment. Le second, qui s'articule au premier, se réfère à l'expression d'une méfiance et d'un rejet des expériences collectives, ici envisagées du seul point de vue des normes éducatives.

C. Parentalité et privatisation des pratiques d'éducation

Lorsqu'on évoque une dynamique de « privatisation » des expériences et des pratiques éducatives, on cherche à qualifier un double mouvement, qui consiste à la fois en une défiance marquée à l'égard des institutions collectives d'éducation, et de leur personnel, et en une réaffirmation de la famille comme seule entité capable de produire et de mettre en œuvre des normes légitimes en matière d'éducation[2]. Au-delà des liens biologiques et affectifs qui unissent les membres de la famille, on a vu que cette légitimité parentale accrue se fonde sur la maitrise d'un savoir divers et de certaines compétences, qui permettent aux sujets-parents de se valoriser

[1] S. Haber écrit : « Ainsi, la tendance à l'arraisonnement systématique de la force de travail, caractéristique, selon Marx, du capitalisme en général, se double désormais d'une sorte de projet diffus de soutien, d'excitation, et de développement de la vie organique individuelle, projet dont la réalisation emprunte le circuit reliant l'explicitation marchande des besoins et la prévoyance individualiste stratégique. Ou plutôt, il y a fusion des deux projets, cette fusion étant représentée par la continuité des activités du corps au travail et hors travail au moyen de laquelle s'opère une modalité nouvelle, transversale, de la « subsomption réelle » du travail par le capital. Le souci des avatars, positifs et négatifs, du corps propre constitue même apparemment le foyer de l'automarchandisation et de la transformation – autrefois préconisée par les ordo-libéraux évoqués dans les cours de Foucault – de *tous les individus en acteurs directs du capitalisme* », S. Haber, *Penser le néocapitalisme*, p. 238 (nous soulignons). Si ces lignes de S. Haber sont spécifiquement consacrées au « corps propre », à la vie « organique individuelle » des sujets, il nous semble qu'elles pourraient s'ouvrir à la désignation d'une vie qui inclurait également les affects, les discours, les pensées, les « intériorités » des individus, une vie dont la mise au travail par le capitalisme, au même titre que celle des corps eux-mêmes, signalerait, là encore, la transformation de « tous les individus en acteurs directs » de celui-ci - la vie de famille idéalisée d'È. Herrmann se donnant dès lors comme une illustration possible, et pacifiée, de cette « automarchandisation ».

[2] À ce propos, on rappellera la célèbre formule de Margaret Thatcher, l'une des promotrices les plus zélées et les plus précoces des politiques néolibérales, qui déclarait, dans un magazine : « Qui est la société ? Cela n'existe pas ! Il n'y a que des individus, hommes et femmes, et des familles. » « Entretien avec Margaret Thatcher », *Woman's Own*, Septembre 1987. Cette formule, sans doute destinée à frapper les esprits, signale, à tout le moins, que la rationalité gouvernementale du néolibéralisme reconnait à la famille une importance décisive.

par une expertise, censée éclairer leurs jugements et guider leurs actes, et à l'aune des principes de laquelle on les évalue. Ces parents, compétents et experts, engagés dans des rapports concurrentiels avec les autres parents, et incitant leurs enfants à se rendre compétitifs vis-à-vis de leurs pairs, cherchent à devenir de « bons » parents, en offrant à leur progéniture une « bonne » éducation[1]. Mais au-delà de cette expertise, ce qui justifie le mécanisme de domestication des expériences enfantines et de privatisation des pratiques éducatives est le concept de « liberté », opérateur d'homologie déjà identifié, entendu en un sens spécifique, qui a ceci de singulier qu'il se construit en opposition à la notion d'émancipation[2], objectif qu'on pouvait assigner traditionnellement aux processus éducatifs démocratisés[3].

1. Un faux combat ?

C'est donc à partir de cet ensemble de compétences parentales que les sujets s'estiment seuls aptes à juger ce qui est bon pour leur enfant, et à considérer comme une menace tout ce qui viendrait contrevenir à leurs choix, ou se donnerait comme une autre instance de légitimité éducative, portant des discours, ou soutenant des pratiques, qui ne s'identifieraient pas exactement aux leurs. Ce double mouvement, d'emprise familiale et de dévaluation/déprise scolaire (pour le dire vite), poursuit un objectif unique : il permet d'introduire efficacement, par l'intermédiaire des expériences familiales, et à l'intérieur même des liens affectifs qui les organisent, les modes et les matrices de subjectivation des dispositifs contemporains. Ainsi, si ce que nous nommons « privatisation » des pratiques éducatives s'identifie à un mécanisme de

[1] Au sens où, dans les dispositifs contemporains, on parle de « bonnes pratiques ».

[2] S. Haber précise que « dans les discussions actuelles, le terme "émancipation" peut signifier le fait de se soustraire activement à *une tutelle qui maintient en état de minorité et d'exclusion* (c'est le sens retenu par J. Rancière, par exemple) ou bien l'arrachement à une *contrainte* objective en général, selon une acception que l'on peut qualifier de fichtéenne. Les nuances ne sont pas identiques dans les deux cas », S. Haber, *Penser le néocapitalisme*, *op. cit.*, p. 322. Il nous semble que, dans la mesure où nous ne pourrons pas entrer dans une discussion approfondie au sujet de la notion d'« émancipation », il nous faut accepter de faire entendre, dans notre usage de celle-ci, à la fois les « nuances » propres à l'idée de sortie d'un « état de minorité », et celles relatives « à l'arrachement à une contrainte objective ».

[3] « Depuis la Révolution française, les courants politiques républicains, solidaristes, chrétiens-démocrates, socialistes et communistes, tous les partisans d'un progrès général de la société, ont œuvré à l'instauration d'un système éducatif, d'une École qui rende possible la convergence des libertés de droit de la personne humaine et les formes de l'éducation. De cette exigence est née le projet puis l'institution d'une école publique accessible à tous. Par École publique, d'une part, il faut entendre une école accessible à tous, quels que soient origine, condition sociale et moyens et, d'autre part, une école qui représente les valeurs universelles d'égalité de droit et de souveraineté populaire », E. Brassat, « Les incertitudes de l'émancipation », *Le Télémaque*, n°43, 2013, pp. 45-58. Lire aussi L. Le Vasseur et A. Robichaud, « L'envers de la résistance en éducation : émancipation, conservatisme et paradoxes », *Éducation et sociétés*, n°39, 2017, pp. 85-99.

distanciation et de défiance, voire d'évitement, des systèmes scolaires, il ne faut pas en déduire que les normes qui se déploient aux seins des familles entrent en contradiction avec celles qui contribuent à réorganiser l'École, ses missions et ses institutions. En revanche, elles y prennent d'autres formes, et opèrent selon des modalités différentes.

On a vu à quel point le sujet contemporain était encore appelé à devenir entrepreneur de lui-même[1], et comment, selon une logique similaire, les familles étaient invitées à s'entrepreneurialiser, à ouvrir leur fonctionnement et leurs échanges aux marchés. En cela, il semble qu'il soit plus aisé d'économiser, directement et précisément, les pratiques des familles, que celles des classes : on imagine mal, par exemple, un enseignant décréter qu'il vendra, sur un site dédié, de petits objets qu'il aurait fabriqués avec ses élèves. Cela semble aujourd'hui pourtant tout à fait admis d'une famille.

Mais, pour réduire l'instruction et l'éducation des enfants à des procédures strictement domestiques et parentales, il reste un combat à mener, dans la mesure où la plupart des enfants fréquentent, aujourd'hui encore, l'école (au grand dam de certains[2]). Quelle forme cette lutte doit-elle prendre ? Et comment désigner l'ennemi ? « Ce sont bien les parents les premiers éducateurs et les seuls décisionnaires, contrairement à ce que les institutions laissent à penser[3]. » Les termes d'un combat entre les deux instances de légitimité que sont les parents, d'un côté, « les institutions » (concept flou s'il n'est pas élaboré, mais désigne ici, selon toute vraisemblance, l'École), de l'autre, sont donc ainsi posés ; et il s'agit ici de réaffirmer la prééminence des actes et des choix parentaux.

Pour autant, il convient de relativiser la portée de cette opposition, ou tout au moins de nuancer le caractère réellement agonistique de celle-ci. Cette lutte, si elle parait bien affronter deux instances distinctes de légitimation des pratiques et des discours, n'est qu'apparente. Dès lors, la mise en scène de cette opposition radicale entre « la société », d'un côté, repérée ici sous la forme de l'École, et « la famille », ne semble avoir pour autre objet que d'opacifier des opérations de pouvoir, qui, si elles étaient trop visibles, risqueraient de susciter une opposition

---

[1] C. Vercellone écrit ainsi que « l'enjeu central » du capitalisme cognitif devient « le contrôle du temps et de l'esprit des salariés », contrôle qui vise à « façonner un mode de penser qui conduit effectivement le travailleur à se concevoir comme un *entrepreneur de soi-même* », C. Vercellonne, « Cybercommunisme et capitalisme cognitif », art. cit. Nous soulignons.

[2] « L'instruction libre, ou en famille, peu importe son appellation, n'est pas connue, mais cette possibilité existe bel et bien. Je trouve dommage qu'elle n'apparaisse pas comme une option pour les parents, au même titre que l'école. Même si de plus en plus de familles empruntent ce chemin, nous restons largement très minoritaires et en marge », È. Herrmann, *Grandir librement*, *op. cit.*, p. 230. Pour autant, une éducation « privatisée » peut aussi prendre, pour È. Herrmann, l'aspect plus classique de l'école privée : « En définitive, nous avons été très bien accueillis par une petite école du quartier où nous souhaitions nous installer, une école privée sous contrat, avec des frais de scolarité tout à fait raisonnables » (p. 233).

[3] *Ibid*.

massive : les modes de gouvernement des flux d'élèves[1], par exemple, ou encore les techniques de subjectivations enfantines, telles qu'elles prennent forme dans les dispositifs contemporains. Car au-delà du rapport conflictuel, qui s'instaure entre une école productrice d'un bien, le savoir, ou plutôt les compétences, et des parents qui les consomment (en manifestant de plus en plus d'insatisfaction) par l'intermédiaire de leurs enfants, les familles et les systèmes scolaires remplissent bien les mêmes fonctions éducatives, selon des procédures différenciées. Pour le dire simplement, ils cherchent conjointement à produire le même type de sujet économique compétitif et flexible, aspirant à « jouer le jeu » des dispositifs contemporains. De ce fait, ce combat sur-joué contribue à taire la possibilité d'une rupture réelle, qui consisterait à choisir entre, d'une part, une éducation démocratisée et démocratique, permettant à chaque enfant de prendre conscience des dominations dont il pourrait être tout autant l'auteur que la victime, lui enseignant les droits dont il pourra jouir et dont il devra se prévaloir, lui offrant de découvrir des savoirs déconnectés d'enjeux purement économiques et de problématiques liés à son employabilité (et, en cela, « dés-économisante »), et, de l'autre, un processus éducatif destiné à produire l'*homo œconomicus* performant du capitalisme contemporain.

Bien que la lutte d'influence entre famille et École ne soit qu'un écran de fumée[2], destiné à masquer d'autres combats, plus essentiels, celles-ci présentent évidemment des caractéristiques distinctes. Ainsi, la famille, en tant qu'instance de diffusion et de mise en œuvre des normes, et donc de normalisation des subjectivités enfantines et parentales, a ceci d'intéressant qu'elle est une microstructure, à l'intérieur de laquelle on peut gouverner au plus près des sujets, où l'on peut influencer directement les relations qu'entretiennent parents et enfants, où l'on peut façonner leurs affects, et contrôler certains de leurs mécanismes cognitifs. On peut donc supposer que le problème de la privatisation des pratiques éducatives, plutôt qu'il ne soulève la question de la définition de la nature des normes, représente un enjeu de gouvernement des sujets et de conduite des processus de subjectivation, permettant, en cela, d'interroger l'efficacité de certaines de leurs technologies. Pour le dire autrement, si l'on cherche à domestiquer de plus en plus les modalités d'éducation et d'instruction des enfants, c'est-à-dire à déléguer la responsabilité de celles-ci aux familles, ce n'est pas tant qu'on y formerait les jeunes selon des logiques, ou en poursuivant des objectifs, qui ne seraient pas ceux de l'École, mais sans doute parce que cela se révèlera plus économique, en un double sens, au moins : d'abord car le coût financier de l'instruction et de l'éducation sera, sinon entièrement, au moins de plus en plus, transféré à la charge des familles, et ensuite, dans la mesure où il sera

[1] Cf. *supra*, partie III, chap. deux, D : « Du gouvernement des flux ».
[2] Précisons-le : les acteurs de cette opposition sont *sincèrement* persuadés qu'elle est profonde et décisive.

d'autant plus simple d'« économiser » (voire de commercialiser[1]) les affects, notamment, qu'on pourra les cibler à l'endroit même où ils se forment, c'est-à-dire dans l'espace intime où se nouent les relations entre parents et enfants, relations qui en constituent la matrice et le support.

Pour maintenir l'illusion de cette opposition, pourtant largement artificielle, et la rendre intelligible, il faut donc élaborer la famille comme une instance quasiment extra-sociale, cherchant à se protéger de l'influence d'une « société » nécessairement pervertie ou dangereuse. La famille ainsi fantasmée y apparait comme une organisation atomistique, havre de paix voire de pureté dans un monde hostile, régie par des mécanismes assimilés au produit de choix individuels restreints (ceux des parents surtout, des enfants parfois, et l'on voit comme cela suppose, dès lors, d'adhérer aux conceptions solipsistes d'un sujet entièrement maitre de lui-même, de sa volonté, de ses décisions et de ses jugements), et qui verraient les relations de ses membres s'établir harmonieusement autour d'émotions uniquement positives, d'amour et de bienveillance mêlés, contredisant en cela quantité d'expériences familiales vécues, où la négativité, voire la violence, tient toute sa place. Cette vision idéalisée de la famille, et des relations intra-familiales, doit donc, pour la faire admettre comme un refuge, se doter d'un ennemi digne de ce nom. La lutte, menée contre « la société », ou « l'école », permet ainsi de donner consistance à une identité « familiale », qui se construit, en permanence, contre une extériorité perçue comme agressive, voire dissolvante.

En effet, comme tout individu, toute entreprise, toute instance, et, plus généralement, toute forme produite par les dispositifs contemporains, la famille, dans la mesure où elle doit se structurer et s'identifier comme une série de projets à mener, est invitée à s'adapter, à s'évaluer et se réévaluer sans relâche, afin de construire son propre « parcours[2] » : « Chaque famille compose son propre chemin en ayant connaissance des idées développées par différents pédagogues au fil du temps et par d'autres parents […], mais surtout en restant ouverts et capables d'évoluer et de changer[3]. » Comme en d'autres endroits, une quasi-praxéologie du changement permanent, de l'adaptation renouvelée et responsabilisée, est préconisée[4]. Mais celle-ci se fait au nom de la singularisation, de l'affirmation de sa spécificité : « nous sommes

---

[1] Voir E. Illouz (dir.), *Les Marchandises émotionnelles*. *L'authenticité au temps du capitalisme*, trad. F. Joly, Paris, Premier Parallèle, 2019.

[2] De même que l'élève est amené à élaborer son « parcours scolaire », ou le malade son « parcours de santé », etc. Le « parcours » représente un motif récurrent des dispositifs de responsabilisation, et, en cela, une technologie de gouvernement propre à la rationalité du néolibéralisme.

[3] È. Herrmann, *Grandir librement*, *op. cit.*, pp. 11-12.

[4] Manque la définition, ou tout au moins la description, des circonstances historiques ou du contexte social et politique auxquels il s'agirait de s'adapter en permanence : c'est-à-dire l'extérieur, « la société ». Ce qui explique pourquoi l'autrice ne peut pas en faire mention, car cela contredirait le fondement même de ses arguments. En effet, pourquoi s'adapter sans cesse à une société aussi néfaste, à une extériorité aussi dangereuse ?

tous différents ; nos envies, nos idées, nos préférences sont différentes, elles construisent l'identité de notre famille[1] ». La preuve, écrit (assez paradoxalement, pour quelqu'un qui présente ici son livre de conseils en parentalité) l'autrice et blogueuse : « C'est une chose que j'ai apprise avec le temps : être sûre de mes choix et ne pas faire seulement parce que "c'est bien" ou parce que j'avais lu qu'il fallait le faire », car il faut bien distinguer « ce que nous avons envie de faire pour notre famille de ce que la société, les normes, les "il faut" nous invitent à suivre[2] ». Une forme de singularisation identitaire des familles s'opèrerait donc, sous la forme d'un « parcours » à réinventer sans cesse. Il s'agirait, pour chacune d'entre elles, de se présenter comme une alternative sécurisée aux injonctions d'une société perçue comme inquiétante, notamment dans la mesure où elle imposerait un certain nombre de normes. Les mécanismes de la privatisation des pratiques éducatives s'apparentent donc à des procédures d'« individuation » de structures restreintes, au sein d'ensembles plus vastes. Si l'on conserve le sentiment de se tenir en sécurité à l'intérieur de ces micros-groupes familiaux, immunisés contre un extérieur qu'on rejette en apparence, on obéit toutefois, souvent à son insu, aux logiques et aux dynamiques normatives, qui ne s'arrêtent évidemment pas aux limites fantasmées posées par l'espace domestique – ce qui rend l'imprégnation des processus de subjectivation par les normes d'autant plus efficace que les sujets ne peuvent se prémunir de ce dont ils sont censés s'être déjà protégés en se réfugiant à l'intérieur de cet espace. Ainsi, l'expression de ce type de position, en apparence hostile à des normes qu'on ne fait pourtant que reconduire, se présente comme une redoutable (parce qu'insoupçonnable) opération de pouvoir : « Être parent n'est pas une course de vitesse et de performance où il faut arriver le premier et être parfait[3] », écrit-on. Mais alors, s'il n'est pas question de compétition, pourquoi privatiser ses pratiques éducatives ? Pourquoi cette prise en charge exclusive de l'éducation par les seuls parents, dans le cadre strict du domicile et d'une forme entrepreneurialisée de la famille, si ce n'est pas parce que l'on cherche, en cela, à faire mieux que d'autres, avec lesquels on va entrer en concurrence, ou mieux qu'ailleurs, et donc si on n'aspire pas à une certaine forme de performance éducative ?

[1] È. Herrmann, *Grandir librement*, *op. cit.*, pp. 11-12.
[2] *Ibid*., p. 13.
[3] *Ibid*.

2. Liberté vs. *émancipation*

La réponse apportée par les promoteurs de telles pratiques éducatives est simple, et symptomatique de la mécanique normative d'ensemble des dispositifs : les enfants restent à la maison pour leur permettre de *grandir librement.* Le principe légitimant l'ensemble des expériences de privatisation, qu'elles soient entrepreneuriales ou familiales, est le même : la « liberté », ou, sous sa forme processuelle, qui rappelle que chaque existence est un parcours, la « libération ». On libère ainsi tout aussi bien les énergies entrepreneuriales, en se passant de régulations (environnementales, sanitaires, boursières, financières, etc.), que la créativité enfantine, en la soustrayant aux effets néfastes du « carcan » que représenterait l'École, ou de l'influence encombrante d'adultes ou d'enfants extérieurs au fonctionnement de la famille. Néanmoins, dans le contexte de l'éducation, l'invocation de la « liberté », pour justifier une captation des expériences enfantines par les seules familles, a ceci de singulier qu'elle va devoir se définir en opposition à une dynamique d'émancipation, qui se comprend traditionnellement comme un geste de déprise du sujet à l'égard de ses origines sociales au sens large, ce qui inclut nécessairement ses caractéristiques et son histoire familiales. La « liberté », qui justifie le déploiement des normes éducatives contemporaines, en tant qu'horizon à atteindre et que fondement aux pratiques pédagogiques, et la « libération », qui soutient une telle extension en tant que principe régulateur, s'opposent dès lors conceptuellement (en termes logiques et pratiques) à l'émancipation[1]. L'intérêt stratégique de la formulation et de l'usage d'un tel concept de « liberté » sera ainsi de définir une série d'opérations de pouvoir : dans le cadre rationnel ainsi posé, lorsqu'on gouverne à la « liberté », on épingle en réalité le sujet à son contexte familial, on l'assigne à ses seules origines sociales, on le fixe et on l'immobilise. En effet, comment un enfant pourrait-il « choisir librement » sa famille, son statut social et économique, les principes culturels et religieux qui l'organisent, les relations affectives qui s'y dessinent, les mécanismes éducationnels et cognitifs qui s'y imposent ? Comment faire admettre qu'un enfant est « libéré » du fait qu'il est pris en charge par sa seule famille ? Pour le dire autrement, comment parler de « libération » à propos d'un processus sur lequel l'individu (l'enfant) qui est censé en faire l'expérience n'a aucune prise, si ce n'est dans le but de

[1] Ainsi, exemplairement, le management contemporain parle d'entreprises « libérées » et de « leaders libérateurs ». Pour autant, si on évoque le « bien-être », le plaisir et l'efficacité des salariés de ces entreprises, il n'est pas question de leur « libération ». Il faut donc comprendre que ce que « libèrent » ces « leaders », ce sont leurs entreprises, et non ceux qui y travaillent. Voir I. Getz et B.-M. Carney, *Liberté & Cie, Quand la liberté des salariés fait le succès des entreprises*, trad. O. Demange, Paris, Flammarion, 2016.

transformer le sens du concept en son contraire, de l'obscurcir et de rendre son usage inoffensif, et ainsi d'empêcher une mécanique de libération réelle, qui prendrait, par exemple, la forme de l'émancipation[1] ? Ainsi, si le contact avec une culture consistante, au sein d'une école démocratique, peut revêtir quelques vertus émancipatrices, et permettre d'accompagner un phénomène de déprise d'avec son milieu d'origine ou d'avec « soi », la domestication éducative s'apparente à une forme de réaffirmation sans cesse recommencée d'une « emprise » familiale originaire, dont on ne pourrait se défaire.

Pour finir, et de manière symptomatique, lorsque la blogueuse È. Herrmann évoque la privatisation de ses pratiques éducatives et la domestication des expériences de ses enfants, elle demande à ce qu'on se garde de parler d'école « à la maison », ou « en famille » – non pas, d'ailleurs, parce que cela reviendrait à user d'une désignation fallacieuse, contraire à ce qui arrive « réellement », mais seulement en tant que cette formulation se révèle embarrassante. L'autrice sent bien que céder sur les mots, ici, reviendrait à céder sur les choses, pour paraphraser Freud. Parler d'école « à la maison » ou « en famille » ferait courir le risque que ses pratiques éducatives soient identifiées comme un mouvement de repli, une forme d'enfermement, forcément chargés de connotations négatives, qu'il s'agit, dès lors, de repousser ou d'invisibiliser, en s'abritant derrière l'argument de la « libération » :

> Par ailleurs, le terme « instruction en famille », me gêne, car il ne définit par ce que nous sommes réellement. « Instruction en famille » ou « école à la maison » ne sont, ni l'une ni l'autre, des appellations appropriées à notre réalité. […] Elles signifient que nous instruisons nos enfants à la maison, en famille, alors qu'au contraire nous avons fait le choix d'avoir le monde pour école. Je choisirai donc pour en parler la formule « instruction libre », qui comprend l'idée que nous choisissons comment éduquer nos enfants et qu'eux-mêmes sont à l'origine de leur instruction : des parents libres de choisir et des enfants libres d'apprendre, sans s'enfermer dans un lieu unique[2].

On se tromperait donc en parlant d'école « à la maison », car « la maison » n'est pas réellement « la maison », et « la famille » n'est pas réellement « la famille » : elles constituent « le monde » lui-même. Dès lors, pourquoi, et comment, sortir du « monde » ? L'universalisation d'une expérience privée, légitimée en l'imposant comme vérité ultime et globale, atteint ici des dimensions incommensurables.

---

[1] L'invocation répétée du concept modifié de « liberté » n'a d'autre objet, dès lors, que de justifier une sclérose toujours plus grande des classes sociales, ou d'accentuer les phénomènes de dépolitisation chez les sujets – puisqu'ils se sentiront « libérés » en renonçant à certains de leurs droits politiques élémentaires, cet abandon « libérateur » contribuant à aggraver ce que W. Brown appelle la « dé-démocratisation ».
[2] È. Herrmann, *Grandir librement*, *op. cit.*, p. 230.

Finalement, on ne saura pas ce qui est appris par les enfants, dans un tel contexte, on ignore quels contenus d'apprentissage seraient différents de ceux qui sont enseignés dans les classes. Mais ce n'est sans doute pas la question : désormais, on n'apprend *rien* à proprement parler, puisqu'on sait déjà *tout* (dans la mesure où toutes les informations, tous les savoirs, sont disponibles, partout, et tout le temps, à qui veut bien se donner la peine de les rechercher). La question de ce qu'on doit apprendre, et de pourquoi le faire, n'a pas d'importance – elle a déjà été réglée ailleurs, par d'autres, et a obtenu une réponse univoque : pour, d'abord, développer le potentiel et stimuler la créativité des enfants, afin de, dans un second temps, assurer une bonne employabilité aux sujets, pour, enfin, soutenir la croissance du capitalisme contemporain. Ce qui compte n'est pas ce qui s'enseigne ou ce qu'on apprend, mais que tout cela s'accomplisse « librement », c'est-à-dire à l'abri d'autres, jamais nommés.

Cette « liberté », qui prend la forme d'une réduction des expériences éducatives à des rapports intra-familiaux, permet, en outre, d'empêcher les effets de solidarité qui pourraient naitre d'expériences partagées. Tandis qu'on s'abrite de ceux avec qui pourraient se dessiner des liens de solidarité, des modalités d'échanges collectifs, l'élaboration de luttes communes, on s'interdit de penser les normes qui saturent et influencent les expériences parentales et enfantines, dans de tels contextes éducatifs. Car, de même que les pratiques parentales sont redéfinies et reconfigurées par la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, les existences enfantines elles-mêmes, qu'elles soient prises en charge par les familles ou l'École, prennent aujourd'hui des formes inédites.

Notre analyse va désormais prendre pour objet les existences enfantines elles-mêmes, et les mécanismes par lesquels elles sont gouvernées par des normes qui, dans le même temps, les subjectivent, reconfigurent ce que représente l'expérience d'être un enfant, et font émerger de nouveaux « types » d'enfants. Cette ultime partie constitue l'aboutissement de notre travail : nous nous demandions, en effet, ce que « font » aux enfants la rationalité gouvernementale du néolibéralisme et leurs dispositifs, comment ils les sollicitent, comment ils les conduisent, comment ils les produisent – et dans quel(s) but(s). Nous tâcherons de savoir à présent qui ils sont, ou ce qu'ils sont, poursuivant de ce fait l'entreprise d'« ontologie critique de nous-mêmes » déjà entamée. En cela, nous nous intéresserons à des matrices de subjectivation qui ont ceci de particulier qu'elles s'articulent aux normes éducatives et concernent les enfants[1].

[1] Ce que nous pourrions nommer « matrices de subjectivations » ou « subjectivations » *enfantines* doivent s'identifier comme des mécanismes de prise en charge des individus selon leur âge biologique. S'il existe bien des modalités de contrôle ou de gestion spécifiques aux jeunes et aux enfants, notre analyse visera plutôt à penser les

De ce fait, elles se branchent sur une anthropologie enfantine particulière, elle-même travaillée par des psychologies singulières (on les qualifiera de positives et de technicisées – « technicisées » faisant référence à l'influence grandissante des neurosciences cognitives dans l'élaboration des subjectivités contemporaines).

Les opérations normatives, dont nous nous efforcerons de rendre compte, ciblent les enfants. Ou plutôt, elles développent des « potentiels », façonnent des intériorités, qu'elles contribuent à créer, puis exploitent. Il s'agit de qualifier un sujet adapté aux dispositifs contemporains et son projet, gouvernemental et macroéconomique. Elles prennent en charge un vivant : un enfant, ou des enfants plutôt, qu'il va falloir « adapter ». La vie est désormais, on le sait, la matière même de la production économique : au-delà de gestes ou de postures physiques, on extrait la richesse de cognitions et d'affects, de mots ou de souvenirs, d'intériorités décomposées puis recomposées, de relations sociales, amicales, amoureuses. Ce quatrième chapitre interrogera donc la fabrique des sujets telle qu'elle s'élabore dès les premiers moments de la vie, une vie dont on attend qu'elle puisse être entièrement mobilisable et exploitable par le capitalisme contemporain, et à son (seul) profit. Comment faire croitre au mieux les capacités productives des individus, sinon en prenant en charge, dès leurs premières années, leurs existences dans leur ensemble, et en tentant de développer un « potentiel », de stimuler une créativité enfantine, qui n'auront d'autre objet que d'amener le jeune individu à se produire lui-même comme sujet économique ? À l'issue de ces processus de subjectivation enfantine, un « produit » émerge : c'est l'enfant lui-même, un enfant déjà profilé, prédéterminé et préqualifié.

Une éducation réussie, c'est alors celle qui parviendra à donner forme le plus rapidement possible aux futurs *homo œconomicus* que nous décrivions dans notre seconde partie : flexibles avant tout, sachant s'adapter, et se sacrifier au besoin, capables d'investir en eux-mêmes et de prendre des risques, créatifs, performants, compétitifs mais aptes à coopérer, innovants, responsables, et se détournant de toute expérience négative. Plus tôt les enfants adopteront la forme qu'on cherche à leur donner (celle-ci comprenant des éléments psychiques, corporels, comportementaux, articulés à une matérialité historique, sociale et politique), ou, pour le dire autrement, plus réussie et aboutie sera leur subjectivation *néolibérale*, et plus utiles ils se révèleront au renforcement et à la perpétuation des dispositifs.

---

continuités entre le gouvernement des enfants et celui des adultes. On considère ainsi que les processus de subjectivation enfantine inaugurent un mouvement qui n'aura pas de terme, et qui se prolonge, à l'âge adulte, en cohérence avec son commencement. Les processus, enfantins et adultes, de la subjectivation, forgés par la rationalité du néolibéralisme, reposent sur une anthropologie commune, celle d'un être humain aux capacités sans cesse optimisables, dont l'éducabilité tout au long de l'existence se confond avec une augmentation, voire une illimitation, de soi et de ses compétences.

IV. Des enfants dans les dispositifs du néolibéralisme : produire un sujet « adapté »

Après avoir examiné les réformes des systèmes scolaires, et analysé les reconfigurations contemporaines des expériences parentales, il nous faut à présent envisager l'influence des normes éducatives néolibérales sur les existences enfantines. Ces normes, on l'a vu, n'organisent pas la fabrique de citoyens émancipés ou d'individus cultivés, mais elles préparent les sujets à devenir d'efficaces entrepreneurs d'eux-mêmes et d'audacieux gestionnaires de leur portefeuille de compétences, capables de tirer (des) profit(s) de cette substance créative et adaptable qu'ils sont et cherchent sans cesse à devenir. Révélant le fonctionnement de cette machine normative, des phénomènes d'échos et de répétitions contribuent à produire les « régimes d'évidence » que nous tentons d'analyser. Ceux-ci font correspondre, terme à terme, les « discours vrais » des ouvrages de pédagogie actuels (issus d'une littérature savante, ou profane, à visée vulgarisatrice) et ceux des textes de coaching de soi ou de management. La question, qui va structurer le dernier mouvement de notre étude, pourra donc prendre la forme suivante : comment, à l'aide de quelles techniques et suivant quelles procédures, peut-on programmer des enfants à devenir les futurs travailleurs-producteurs-consommateurs des dispositifs du capitalisme contemporain, entrepreneurs et gestionnaires d'eux-mêmes, flexibles, créatifs, autonomes, responsables, prêts à coopérer avec leurs semblables ? Après avoir étudié la raison qui organise les systèmes scolaires et structurent les familles, en tant qu'instances de gestion des individus et de productions subjectives, nous terminerons ce travail en centrant notre analyse sur les enfants eux-mêmes : leurs « psychologies », leurs existences, leurs expériences, leurs subjectivités, les modes de véridiction qui les révèlent, et les opérations de pouvoir qui les prennent en charge. Sujets en devenir, « éminemment » gouvernables, leurs existences sont réaménagées, leurs expériences sont réagencées et requalifiées, par les dispositifs contemporains. Quels sont les instruments de cette requalification, et quelles sont ses conséquences directes sur les subjectivités enfantines ? Autrement dit, par quels mécanismes de pouvoir, et grâce à l'apport de quels savoirs, ce qui pourrait paraitre étrange, tout au moins remarquable, sinon franchement dérangeant, c'est-à-dire « l'économisation » des existences enfantines, se donne-t-il aussi facilement comme *naturel*, *évident*, voire *désirable* ? D'une manière générale, nous traiterons ces questions, comme les précédentes, en cherchant à rendre visible et compréhensible l'action de normes, qui restent toujours en partie dissimulées, bien qu'elles saturent l'espace ouvert par les dispositifs.

Pour cela, nous devrons d'abord en passer par une généalogie des psychologies contemporaines, car c'est principalement sur certaines représentations et certains savoirs psychologiques, sur la « culture de la positivité » et le « style de raisonnement » cognitif qui les nourrissent, que s'appuient, pour s'élaborer et se légitimer, les pratiques pédagogiques et

éducatives les plus actuelles : celles qui prennent en charge les enfances « néolibérales », et influencent la fabrique d'un *liber œconomicus*[1] aux caractéristiques qui anticipent celles, selon des modalités spécifiques, des *homo œconomicus* qu'ils sont appelés à être.

Ces problématiques nous inciteront à développer une série de questions, qui touchent aux pratiques gouvernementales, aux normes pédagogiques et aux représentations anthropologiques dominantes, ainsi qu'aux principes et gestes éducatifs qui influencent le plus nettement les flux et les matrices de subjectivations des *liber œconomicus* que les dispositifs actuels cherchent à produire. Ainsi, les opérations de pouvoir qui prennent pour cibles les enfants sont-elles spécifiques, ou possèdent-elles les mêmes caractéristiques que celles qui s'appliquent aux adultes ? Sur quelles conceptions de l'enfance, les modes d'interventions éducatifs de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme reposent-ils ? L'existence contemporaine, conçue comme un « parcours » d'optimisation de soi, qui ne doit connaitre aucune limite, se découpe-t-elle en périodes distinctes (entre enfance et âge adulte, pour le dire vite), étanches entre elles, caractérisées par des phénomènes distincts, ou est-il au contraire admis qu'il existe une continuité et une cohérence, entre les premières années de la vie et le reste de l'existence, continuité et cohérence qu'il faut chercher à construire et à élaborer ? Qui sont ces individus, enfants-sujets, qu'on entraine à participer au jeu de la compétition généralisée ? Quel statut occupent-ils : sont-ils des joueurs véritables, ou se contente-t-on de les préparer à l'être, en les incitant à participer à une série d'activités, dont le but est de programmer les gestes, les attitudes, les pensées, les imaginaires, qui seront ceux des joueurs-experts des dispositifs contemporains ? Quel type d'enfance apparait comme entièrement rattrapée par des mécanismes d'économisation ou de « mercatisation », jusque dans ses expériences les plus ordinaires et les plus intimes ? En quoi la notion de potentiel sert-elle à la fois à la redéfinition des modes d'éducation, et à la production de types d'enfants inédits ?

La fabrique de sujets prêts à jouer selon les règles des dispositifs (c'est-à-dire à la fois acceptant ces règles, et suffisamment entraînés pour se montrer compétitifs durant le jeu) est sans doute l'un des objectifs stratégiques premiers de la gouvernementalité néolibérale. Or, les

[1] *Liber, liberi* désigne normalement un enfant de sexe masculin. Nous ne pouvons toutefois ici le réserver à ce sens restrictif, et élargirons sa portée à tous les enfants, sans distinction de genre ou de sexe, ce qui correspond à un sens fautif étymologiquement, mais justifiable conceptuellement. Il nous semble en effet intéressant de choisir ce terme, plutôt que d'autres comme *infans* ou *puer*, pour qualifier le jeune individu qui précède et anticipe *l'homo œconomicus,* dans la mesure où il est rattaché étymologiquement à l'adjectif *liber, era, erum*, qui signifie « libéré de la servitude, libre de toute dépendance, qui ne subit aucune contrainte ». Or, les motifs de la « libération », de l'autonomie, du détachement ou de l'illimitation, influencent les processus de subjectivation des enfances contemporaines. On parlera donc à présent d'un *liber œconomicus*, pour désigner un enfant « économisé », au sens où on l'invite à se montrer créatif et autonome, responsable et coopératif, capable d'optimiser de manière illimitée son potentiel. Cf. le deuxième chapitre de cette partie : « Comment développer le potentiel des enfants ? ».

enfants jouent : ils jouent pour le plaisir, mais aussi pour apprendre – ou plutôt, désormais, pour augmenter leurs compétences, « leur capacité à se construire afin de pouvoir, par la suite, s'adapter au monde qui sera celui de [leur] avenir, y compris à [leur] futur contexte de travail[1] ». Comment stimuler, chez les enfants, ce goût du jeu, cette faculté à élaborer des stratégies pour l'emporter et relever les défis qu'on leur propose, sinon en développant leur créativité, entendue comme une capacité d'adaptation et d'innovation indéfinie, une habileté à pouvoir surmonter toute sorte de problèmes ? L'enfant créatif est celui qui, le mieux, se montrera capable d'actualiser l'ensemble de ses potentialités, et de s'épanouir. Suivant cette logique, on ne devra plus dresser ou discipliner les enfants, ou le moins possible. On doit le contrôler et le contraindre, certes, mais selon certains termes : en le gouvernant, en l'incitant, en le guidant, afin qu'il se montre le plus actif, productif, positif, entreprenant possible[2]. Élever un enfant en lui opposant des limites trop strictes ferait courir une menace précise : ruiner ses aptitudes, gâcher son potentiel – et, en cela, celui des dispositifs du capitalisme contemporain. Ainsi, l'un des thèmes majeurs des débats éducatifs actuels, inspiré des pédagogies nouvelles, et notamment de celle de M. Montessori, impose l'idée selon laquelle une « bonne » éducation doit accroitre de manière optimale les potentialités des enfants. Le principe novateur de ces pédagogies est qu'il faut adapter l'école et l'enseignement à l'enfant et ses besoins, et non l'inverse[3]. Pour autant, le contexte historique d'émergence de ces pédagogies ne correspond plus à notre actualité. Si l'on cherche, au cours du XXème siècle, à réformer l'école en la démocratisant, en modifiant les rapports entre maître, élèves et savoirs, en un sens moins hiérarchique et vertical, la captation de ces principes pédagogiques par les dispositifs contemporains poursuit un objectif différent : importer, dans le cadre scolaire, l'idéal managérial de « l'expérience-client ». Il s'agit donc d'un détournement, par les normes managériales utilitaristes, des pédagogies nouvelles[4].

---

[1] M. Besançon et T. Lubbart, *La Créativité de l'enfant, Évaluation et développement*, Bruxelles, Mardaga, 2015, p. 8.

[2] Ce qui est l'un des facteurs explicatifs permettant de comprendre pourquoi on laisse se structurer des situations d'anomie scolaire dans de nombreux établissements, notamment ceux des quartiers périphériques : à la fois parce qu'il n'est ni utile, ni souhaitable, d'offrir aux élèves des classes populaires des conditions d'enseignement satisfaisantes, et parce qu'il est entendu qu'on ne discipline plus, au sens strict, mais qu'on gouverne à la responsabilisation, à l'activation de l'autonomie ou de la créativité. Dès lors, on n'empêchera ni n'interdira plus, et, si certains élèves refusent d'apprendre, on considérera que cela relève de leur entière responsabilité. Il parait évident, de ce fait, que les pédagogies actuelles, celles de la créativité et de la responsabilisation, fondent leurs préconisations sur un modèle paradigmatique d'enfant spécifique, qui correspond à celui des parents des classes sociales les plus aisées et/ou les plus instruites.

[3] C'est également sur ce principe que J. Ogilvy établit ses recommandations concernant « l'école du futur ». Cf. *supra*, partie III, chap. deux, C, 2 : « Adapter les systèmes scolaires et les pratiques d'enseignement ».

[4] Dans la mesure où les joueurs ne doivent pas remettre en cause le cadre réglementaire dans lequel ils jouent, on comprend qu'activer, chez ces mêmes joueurs, une créativité « réellement » créative, c'est-à-dire donnant aux individus la possibilité de questionner, voire de modifier, ce cadre, ferait courir un grand risque aux équilibres

Pour rendre compte de ces phénomènes, nous nous intéresserons à la porosité, aux correspondances et aux effets de renforcement, qui existent entre les domaines des psychologies dominantes, du management, des cultures du bien-être et du développement personnel, et des pédagogies en vogue. Ce que ces domaines ont en commun, c'est avant tout d'individualiser et de *psychologiser* les expériences des sujets. Les dispositifs du néolibéralisme ont, de plus, la particularité de tenter de gouverner par l'intime et les affects. On cible *une intériorité* qu'il s'agit en même temps de produire, on la déconstruit puis on la reconstruit afin de lui imposer une forme particulière, et cela dès le plus jeune âge. Tout comme son aîné, le *liber œconomicus* devra être attentif à gérer ses affects et ses émotions, à intervenir sur sa propre intériorité, afin de la contrôler et de l'enrichir[1]. C'est ainsi que l'on va pouvoir entreprendre, dès l'enfance, de psychologiser, de déconflictualiser et de dépolitiser, les problèmes et les expériences du sujet, tout en construisant un régime de prédictibilité à l'intérieur duquel se construisent des comportements modélisés et des modes de pensée adéquats, tous deux anticipables. De même que les ouvrages de coaching ou de management recommandent à leurs lecteurs de se rationaliser, de se contrôler, de s'optimiser en stimulant leur créativité, on demande aujourd'hui aux élèves d'« apprendre à apprendre », tout en exprimant « ce qu'ils ressentent vraiment, leur besoin profond, leurs attentes », et en développant leurs aptitudes créatives et leurs capacités à « prendre des risques ». Les processus de subjectivation du *liber œconomicus* ressemblent à ceux de la fabrique des sujets « économiques » des dispositifs contemporains. D'ailleurs, lorsque, au sein des classes ou à la maison, il s'agit de « favoriser un environnement créatif », pourquoi ne pas prendre appui directement sur « ce qui se passe en entreprise »[2] ?

C'est à partir des années 1990 qu'on commence à recourir massivement aux mêmes représentations, aux mêmes concepts et aux mêmes conseils, dans les discours managériaux, dans les énoncés de la « culture de la positivité », et dans les textes relatifs à l'éducation. Aussi bien dans la littérature managériale que dans les ouvrages pédagogiques au sens large, l'horizon proposé est celui d'une gestion et d'une amélioration constante de soi – au sens de *sur* le *soi*, *par* le *soi*, voire *pour* le *soi* – qui s'appuieraient sur la motivation et l'enthousiasme, la créativité et l'inventivité, l'adaptabilité et l'épanouissement, la responsabilité, l'autonomie et la

---

d'ensemble des dispositifs. Il semble donc que l'usage actuel du concept de créativité se réduise à son instrumentalisation par le capitalisme contemporain et ses entreprises.

[1] Qu'on pense par exemple au succès du livre d'E. Snel, *Calme et attentif comme une grenouille. La méditation pour les enfants…avec leurs parents*, trad. J. Van Rillaer, Paris, 2017, préfacé par C. André, l'un des promoteurs les plus actifs de la « culture de la positivité » en France. Selon la quatrième de couverture, « à l'aide de brefs exercices, cet ouvrage propose des solutions pour aider les enfants de 5 à 12 ans à mieux se concentrer, canaliser leur attention et gérer toutes sortes de situations stressantes ».

[2] M. Besançon et T. Lubbart, *La Créativité de l'enfant*, *op. cit.*, p. 101, p. 110 et p. 111.

performance individuelle. Tout ce versant individualiste doit toutefois composer avec le collectif : cela se fera sous la forme de la coopération et du projet, modes de fonctionnement valorisés aussi bien dans les entreprises rêvées par le capitalisme cognitif, que dans les classes ou les familles idéales des pédagogies dominantes et des ouvrages de conseil en parentalité.

En ciblant les enfants, en cherchant à élaborer le paradigme d'un *liber œconomicus* influençant l'ensemble des expériences et des subjectivations enfantines, il ne s'agit plus seulement de gouverner au plus près les conduites, par des mesures de surveillance ou de disciplinarisation, qui, même si elles existent encore largement, restent extrêmement couteuses. À ces technologies de pouvoir, s'ajoutent, et se substituent par endroits, tous les mécanismes de modélisation, qui invitent à prédire, à anticiper les comportements et les pensées, afin de pouvoir les orienter efficacement, et les (in- ou dé-)former au mieux. Pour cela, le plus « économique » est de programmer et de modeler les subjectivités par l'action des normes – étant entendu qu'il existe des points de dissymétries et de déséquilibres par lesquels les sujets peuvent échapper en partie à cette modélisation. L'éducation et la formation des enfants et des jeunes, le gouvernement de *liber œconomicus* aux capacités et à la productivité qu'on espère illimitées, représentent dès lors un enjeu considérable.

Nous procéderons ici en trois temps : nous effectuerons d'abord une étude généalogique de psychologies contemporaines (de la découverte de la psychanalyse, à la fin du XIXème siècle, à la consécration de la « psychologie positive » américaine, initiée par Martin Seligman[1], et des neurosciences), aboutissant à l'avènement du dispositif « positivité/neurosciences ». Nous nous intéresserons spécifiquement à deux phénomènes : la psychologisation et la dépolitisation des expériences des sujets (chap. 1). Nous examinerons ensuite les caractéristiques des pédagogies contemporaines dominantes, qu'on analysera sous la forme d'une machine normative, qui détermine ce qui se passe dans les classes, ce qu'on peut et doit y faire, et les instruments dont on use pour y parvenir (chap. 2). Enfin, nous nous efforcerons de dresser le portrait d'un *liber œconomicus*, sujet en cours de formation et d'activation, enfant-potentiel dont les caractéristiques, légitimées par des représentations anthropologiques singulières, permettent d'envisager la qualification d'enfances proprement « néolibérales » (chap. 3).

[1] Lire par exemple, parmi de nombreux titres, M. Seligman, *La Force de l'optimisme*, trad. L. Cohen, Paris, Pocket, 2012 ; *Changer, oui, c'est possible*. *Travailler ses forces, accepter ses limites*, trad. A. Demets, s. l., Éditions de l'homme, 1999.

Chapitre premier – Une généalogie des psychologies contemporaines, de la psychanalyse au dispositif « positivité/neurosciences »

La question à laquelle nous tâcherons de répondre dans les pages qui vont suivre pourrait se formuler ainsi : quelles sont, parmi les différents courants de la psychologie, les disciplines qui, aujourd'hui, influencent le plus fortement la fabrique des sujets contemporains, et les processus des subjectivations enfantines ? Ou encore : comment en vient-on à produire cet *homo œconomicus*, qui se réfléchit davantage en termes psychologiques que politiques, optimiste et neuronal, concerné plutôt par l'élaboration sans cesse reconduite de son intériorité que par d'éventuelles luttes sociales ou émancipatrices, incité à fuir les expériences négatives et enclin à se représenter comme doté de capacités toujours optimisables, et sans doute illimitées ? Admettons-le, ce sujet, sous cette forme « pure », n'existe pas. Pourtant, c'est bien lui qui impose ses effets de vérité, ses pratiques et ses discours, aux processus de subjectivation les plus actuels. La fiction qu'il bâtit et qu'on bâtit pour lui, par laquelle il se construit et qu'il légitime en retour, est liée aux concepts et aux énoncés des normes psychologiques les plus identifiées. Elle est une matrice de subjectivation décisive pour les sujets, et capitale dans le cadre de notre étude. C'est à l'avènement progressif de cette fiction que nous allons à présent nous intéresser. Pour cela, nous interrogerons, grâce à la méthode généalogique, l'émergence, à partir des années 1980, de disciplines aux influences conjointes, distinctes mais se renforçant l'une l'autre : la « psychologie positive » et les neurosciences cognitives.

Les dispositifs contemporains requièrent un certain type de sujet, et on cherche, en leur sein, à maximiser leur capacité à produire celui-ci. Parmi les techniques dont on use à cette fin, beaucoup se rapportent aux différents domaines de la psychologie – et nous analyserons ces liens entre gouvernementalité, subjectivations et psychologie, selon deux modalités. D'abord, en considérant que les offres de subjectivité auxquelles vont devoir s'affronter les individus, dès l'enfance, sont profilées par les discours et les pratiques de certaines psychologies spécifiques, repérables sous la forme de normes, et produisant en cela une série de matrices de subjectivation singulières. Dans ce cadre-là, nous repèrerons essentiellement deux disciplines : en premier lieu, la « psychologie positive » et ses nombreuses déclinaisons, et, dans un autre

registre, les neurosciences cognitives, et le « style de raisonnement[1] » proprement cognitif qu'elles induisent[2]. Schématiquement, on en déduira donc que les sujets contemporains sont amenés à se réfléchir et à se conduire comme des individus dont les expériences sont fondamentalement *positives* (la négativité apparaissant comme une anomalie, suspecte et indésirable), et *neuronales* (c'est-à-dire tout entières contenues dans, explicables par, voire assimilables à, l'activité de leurs neurones[3]). Ensuite, seconde modalité d'analyse des liens entre gouvernementalité, subjectivations et psychologie : on étudiera les conséquences de ces mécanismes généraux de psychologisation des expériences sur les processus de subjectivation. On considérera ainsi qu'on ne comprend les pratiques, qu'on ne pense les comportements, qu'on ne rend intelligibles les cognitions, de ces sujets, que dans la mesure où ces phénomènes, dans leur diversité, se rapportent à leur psychologie individuelle, et donc à la « vérité[4] » des sciences (ou pseudo-sciences) chargées de les déchiffrer. Mais, au-delà de la nature de ce processus de psychologisation des expériences, celui-ci poursuit un objectif stratégique : il s'agit en effet de dépolitiser ces dernières, et les pratiques, les pensées, les imaginaires qui s'y articulent (cette trajectoire double de dépolitisation/psychologisation étant destinée à renforcer la domination de la matrice de subjectivation économiciste sur les formes de subjectivation concurrentes[5]). Enfin, ce mouvement, pour être mené à son terme, doit s'accompagner d'une

---

[1] Au sujet de l'idée d'un « style de raisonnement » proprement cognitif, cf. le dernier point de ce chapitre : « "Neuronalisation" et "style de raisonnement" cognitif ».

[2] Pour le dire autrement : le rapport à soi est nécessairement et immédiatement médiatisé par le travail des normes sociales. Ce constat initial a des implications dans le cadre de l'étude généalogique que nous allons entreprendre. En effet, lorsqu'on tente d'analyser les évolutions et les transformations de la psychologie individuelle, il est indispensable de tenir compte du fait que le sujet qu'elle contribue à définir est toujours en même temps biologique, historique et social. Norbert Elias préconise ainsi de forger les outils d'une « psychologie sociale », qui s'intéresserait à la manière dont l'individu évolue en fonction de ses expériences, et donc du cadre général dans lesquelles elles prennent place – ce qui vient en appui de l'idée selon laquelle les dispositifs, dans lesquels les individus vivent, grandissent, et se subjectivent, influencent et façonnent à la fois la psychologie de ces derniers (en même temps singulière et commune, individuelle et sociale), et la fabrique d'un sujet spécifique, fabrique dont les enjeux dépassent les seules problématiques psychologiques, tout en se rapportant nécessairement à elles. N. Elias, *Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse*, trad. N. Guilhot, M. Joly et V. Meunier, Paris, La Découverte, 2010. De ces remarques, on peut sans doute déduire *a minima* que, comme nous l'enseigne la psychanalyse, et à rebours des préceptes de la « psychologie positive », par exemple, il ne peut exister de relation à soi immédiate et entièrement transparente.

[3] À ce propos, D. Forest, empruntant la notion à A. Roskies, « Neurœthics for the new millennium », *Neuron*, n°35, 2002, pp. 21-23, parle de « neuro-essentialisme », concept qui trahirait « le passage de la référence à un organe que l'on *possède* à la référence à une entité avec laquelle finalement on se *confond* ». Contre cette tendance, D. Forest préconise d'adopter une attitude critique, le « neuroscepticisme », sur laquelle nous reviendrons. D. Forest, *Neuroscepticisme*, Montreuil, Ithaque, 2014, pp. 12-13.

[4] On utilise ce terme au sens qu'il prend, pour Foucault, lorsqu'il mène des analyses en termes de « jeux de véridiction ».

[5] Le psychanalyste F. Chaumon formule certaines remarques qui peuvent éclairer ce point, sous un angle différent. Il écrit en effet qu'« il est fréquent de souligner le fait que la suraccumulation des objets produits par la technoscience, leur prolifération infinie, s'accorde parfaitement avec la logique du marché, donnant une tournure perverse au lien social liée au fétichisme de la marchandise. Mais il est beaucoup moins habituel de remarquer qu'il en va de même des objets produits par les sciences humaines. Sans doute cela tient-il au fait qu'en l'occurrence il s'agit plus de "services" que d'objets à proprement parler, mais il est aisé de constater que la logique

dynamique de dé-conflictualisation psychique, qui constituera l'un des objets d'analyse de l'examen généalogique que nous allons à présent entreprendre.

C'est en effet ce triomphe épistémologique et pratique de psychologies spécifiques, et les processus de dé-conflictualisation psychique et de dépolitisation subjective qui y sont associés, qu'il nous faudra interroger – avant, par la suite, de tenter de comprendre en quoi ces phénomènes de long terme sont indispensables à la fabrique de l'*homo œconomicus* contemporain, et à la reconfiguration des expériences enfantines qui en constitue l'un des fondements. Pour cela, il nous faudra donc mener une (trop) rapide et (nécessairement) partielle généalogie de certaines des disciplines des psychologies contemporaines. Disons-le nettement : nous ne pourrons pas prendre en compte l'ensemble des domaines de la psychologie, ni n'aurons le loisir d'approfondir, autant que nécessaire, notre étude généalogique – qui, par ailleurs, ne débutera qu'à la fin du XIXème siècle[1]. Elle devra permettre d'éclairer les enjeux (et jeux) de pouvoir et de subjectivation contemporains. Nous examinerons donc les évolutions et les transformations de ces psychologies en dessinant deux trajectoires possibles : l'une, de long cours, qui marque le passage d'une expérience de la négativité considérée comme fondement de la connaissance de soi, à un bannissement (voire une tentative d'invisibilisation) de celle-ci, qu'on identifiera à travers l'affirmation progressive des préceptes d'une « culture de la positivité » contre les concepts de la psychanalyse[2] ; l'autre, plus récente, qui correspond à

---

marchande est exactement la même, tout comme la promesse du savoir universitaire qui la soutient. Comme les objets manufacturés, les "objets psys" connaissent la même inflation médiatique, la même course à la nouveauté, la même promotion publicitaire que n'importe quel objet de consommation. La logique du marché pousse, ici comme partout, à la production d'objets de satisfaction substituable. » F. Chaumon ajoute : « C'est précisément la nouveauté de l'ère néolibérale que ce qui était hors marché y soit désormais inclus, et spécialement les territoires de l'intime, lequel du coup devient une affaire publique…, c'est-à-dire soumise au marché ». On observe ici les mécanismes, déjà largement identifiés, d'économisation de tous les domaines d'activité et d'expérience. Le marché en vient ainsi à produire, et à mettre à disposition des consommateurs, à la fois des discours, des pratiques et des objets associés aux psychologies, et à la sphère de « l'intime ». Voir F. Chaumon, « Sujet de l'inconscient et discours des sciences humaines », *Essaim*, 2010/2, n°25, p. 78.

[1] L'étude minutieuse des psychologies contemporaines ne constitue pas, en effet, l'objet central de notre étude, et nous n'aurons ni le temps nécessaire, ni l'espace indispensable, pour en poursuivre l'examen scrupuleux.

[2] Il existe une forme de lutte épistémologique et politique de grande intensité, engagée contre la psychanalyse, menée par des ennemis divers, mais nombreux. Aujourd'hui, le soupçon qui pèse sur elle est multiforme, et les détracteurs de la psychanalyse sont omniprésents : de D. Eribon, biographe de Foucault, à M. Onfray, intellectuel médiatique, en passant par les neuroscientifiques les plus influents – O. Houdé parle ainsi d'une « approche psychanalytique culpabilisante et inefficace », O. Houdé, *L'École du cerveau*, *op. cit.*, p. 191. Il nous semble que ce que cette surenchère institutionnelle critique, notamment éditoriale, permet de saisir, c'est avant tout qu'aujourd'hui, à la différence du moment où écrit et vit Foucault, il est « normal », c'est-à-dire conforme aux normes, de lutter contre les concepts et les pratiques de la psychanalyse. Ce qu'il s'agit désormais de combattre, voire d'évacuer, dans la psychanalyse, et au-delà des critiques légitimes qu'on peut lui adresser, est sans doute le trouble introduit par la découverte de l'Inconscient, l'expérience fondamentale de la négativité qu'elle induit, l'impossible adhérence à soi dont elle est l'une des conséquences, et, de ce fait, l'évidence de l'incapacité du sujet à se rendre entièrement propriétaire de lui-même, maitre de sa volonté, parfaitement responsable de ses discours et de ses actes. Car si on décide de prendre le sujet freudien au sérieux, on doit en déduire que l'*homo œconomicus* des dispositifs contemporains n'existe pas. Sur les attaques, académiques et politiques, subies par la psychanalyse,

l'installation d'une référence constante au cerveau, en psychologie (et de ce fait, en pédagogie), à partir du début des années 1980. On se demandera donc comment on passe de la découverte de l'Inconscient freudien, au triomphe de ce savoir hybride, aujourd'hui largement dominant, mêlant les « vérités » de la « psychologie positive » et celles des neurosciences cognitives – cette origine double ayant le mérite stratégique de couvrir un vaste champ épistémologique et pratique, qui s'étend de l'ultra-technicisme scientiste (et de ses prétentions hégémoniques en matière de mise au jour des facteurs explicatifs des causalités humaines) des neurosciences cognitives et de son « style de raisonnement », à une forme de croyance ir-rationnelle, fondée sur les discours et les exercices de soi de la « psychologie positive » et de sa culture.

Répétons-le, il ne peut s'agir ici de produire une généalogie complète des multiples branches et domaines de la psychologie, en tant que science expérimentale. Notre objet sera donc seulement de montrer en quoi les dispositifs du capitalisme contemporain ont besoin, pour se structurer, se perpétuer et se renforcer, d'un certain type de psychologie (ou plutôt de certains types de psychologies), définissant et explorant certains types de psychismes et d'intériorités, eux-mêmes contribuant à la production de certains types de sujets. C'est donc à objectiver, et à analyser, une expérience de dé-conflictualisation psychique, et de dépolitisation anthropologique[1], que nous allons à présent nous atteler, en travaillant à cette généalogie. Notre hypothèse est que, pour faire accepter durablement à leurs sujets les mutations, d'ordre subjectif et anthropologique, nécessaires à la poursuite de leurs projets économiques, les dispositifs du néolibéralisme doivent œuvrer à la dé-politisation des pratiques (des conduites comme des modes de pensée) de ces mêmes sujets[2], et, pour cela, à la dé-conflictualisation de leurs psychismes. Ceci nécessite d'élaborer, pour eux, une forme d'intériorité singulière, sous

---

et parfois menées par les psychanalystes eux-mêmes, depuis sa création, voir Y. Diener, *On agite un enfant, L'État, les psychothérapeutes et les psychotropes*, Paris, La Fabrique, 2011.

[1] Ces deux mouvements sont non seulement conjoints, mais indissociables. En effet, la dé-conflictualisation psychique, qu'accompagne et produit l'essor des psychologies positives, de certaines psychothérapies (celles qui se fixent pour objet de revenir à un état antérieur à l'apparition du symptôme), ou des thérapies comportementales et cognitives (TCC), par exemple, est, en elle-même, un élément de gouvernementalité. Pour le dire autrement, ce que l'on nomme souvent « psychologisation des rapports sociaux » est bien un mode de gouvernement, en tant que ce processus contribue à élaborer les matrices de subjectivation ajustées aux usages et aux discours du capitalisme cognitif. La « psychologie positive » est éminemment adaptative, ce que la psychanalyse se refuse à être, dans une large mesure. Le psychanalyste Y. Diener écrit ainsi : « les psychothérapies visent le retour à l'état d'avant la maladie, la psychanalyse vise la création d'un nouvel état qui n'est pas défini d'avance. […]. Grain de sable dans le système, le symptôme permet au sujet d'exprimer son malaise d'être à une place où il ne se retrouve pas complètement. Le symptôme est une formation de compromis entre une part d'insurrection et une part de soumission (due aux angoisses, aux inhibitions et aux empêchements). Une psychothérapie peut obtenir la suppression du symptôme, mais elle prend le risque de réprimer sa part de rébellion », Y. Diener, *On agite un enfant*, *op. cit.*, pp. 63-64. L'essor des psychothérapies, qui se fait en partie au détriment de la psychanalyse, devrait donc être traité comme une question politique. Outre le texte de Y. Diener, on peut lire à ce sujet S. Aouillé, P. Bruno, F. Chaumon, G. Lérès, M. Plon & E. Porge, *Manifeste pour la psychanalyse*, Paris, La Fabrique, 2010.

[2] Cela correspond à ce que W. Brown signale comme le triomphe d'*homo œconomicus* sur *homo politicus* dans les dispositifs contemporains, et que nous avons déjà relevé. Voir W. Brown, *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*

l'influence différenciée, mais conjointe, d'un mécanisme duel, qu'on identifiera à la fois comme un processus de « positivation » de soi, qui chercherait à mobiliser un devenir-positif de l'être humain[1], et de « neuronalisation » de soi, qui entretiendrait une confusion identitaire et psychologique entre le « soi » de l'individu et l'un de ses organes.

Nous retiendrons, pour produire cette généalogie partielle des psychologies d'un sujet contemporain, qui court sur un peu plus d'un siècle, et mène de la fin du XIXème jusqu'au début du XXIème, quatre moments – considérant, bien sûr, que ces périodes ne sont pas étanches entre elles, que les dispositifs se recouvrent partiellement, et définissent entre eux des luttes et des jeux d'influence et d'équilibre mouvants. Le mouvement général, tel qu'on l'identifie, prend donc la forme suivante : découverte de l'Inconscient freudien et élaboration de la psychanalyse (référence principale : Freud et la psychanalyse - A) ; contestation et scission d'avec elle, sans pour autant renoncer à l'ensemble de ses concepts (référence principale : Hartmann et l'*ego psychology* - B) ; disparition des apports théoriques de la psychanalyse, et notamment de toute référence à la négativité comme étant au fondement des expériences humaines, à travers l'affirmation d'une psychologie « centrée sur la personne » (référence principale : Rogers et la « psychologie humaniste » - C) ; triomphe de la « psychologie positive » et d'une « culture de la positivité », en même temps que des neurosciences et d'un « style de raisonnement » cognitif (référence principale, pour la « psychologie positive » : Seligman - D).

Lorsque Georges Canguilhem se demande ce qu'est la psychologie[2], il s'interroge pour savoir si elle est « plus et mieux qu'un empirisme composite, littérairement codifié aux fins d'enseignement ». Il ajoute qu'il est « inévitable qu'en se proposant elle-même comme théorie générale de la conduite, la psychologie fasse sienne quelque idée de l'homme ». Et il en conclut

---

[1] Dans une forme d'anticipation clairvoyante, dont Foucault est familier, le philosophe écrit, dès 1957 : « Si la recherche avec tous les caractères que nous avons décrits est devenue de nos jours l'essence et la réalité de toute psychologie, ce n'est donc pas le signe que la psychologie a enfin atteint son âge scientifique et positif, c'est le signe au contraire qu'*elle a oublié la négativité de l'homme,* qui est sa patrie d'origine, le signe qu'elle a oublié sa vocation éternellement infernale. Si la psychologie voulait retrouver son sens à la fois comme savoir, comme recherche et comme pratique, *elle devrait s'arracher à ce mythe de la positivité* dont aujourd'hui elle vit et elle meurt, pour retrouver *son espace propre à l'intérieur des dimensions de négativité de l'homme*. Ce sens originaire, c'est encore un des paradoxes et une des richesses de Freud de l'avoir perçu […]. La psychologie ne se sauvera que par un retour aux Enfers », M. Foucault, « La recherche scientifique et la psychologie », in *Dits et écrits, op. cit.*, t. I, p. 186. C'est nous qui soulignons. Il semble que la recherche en psychologie, sourde aux appels de Foucault, ait persévéré dans la voie que le philosophe jugeait, pour elle, mortifère.

[2] Georges Canguilhem, « Qu'est-ce que la psychologie ? », *Revue de métaphysique et morale*, n°1, 1958. Dans cette conférence, prononcée en 1956, et publiée sous la forme d'un article, pour la première fois en 1958, Canguilhem identifie, de manière généalogique, trois approches de la psychologie : la « psychologie comme science naturelle », la « psychologie comme science de la subjectivité » et la « psychologie comme science des réactions et du comportement », qu'il fait émerger au XIXème siècle. Les citations qui suivent sont tirées de cet article.

qu'il faut « alors permettre à la philosophie de demander à la psychologie d'où elle tient cette idée et si ce ne serait pas, au fond, de quelque philosophie ». En traçant une généalogie possible des psychologies, c'est bien, en quelque sorte, à « cette idée de l'homme » qu'elles produisent, et sur lesquelles elles se fondent, selon les moments de leur histoire, que nous voudrions nous intéresser – Canguilhem admettant que la philosophie aurait, à ce sujet, son mot à dire.

Dans sa généalogie, plus ample (et d'un abord plus épistémologique, et moins directement politique) que la nôtre, Canguilhem note que le XIXème siècle fait naitre une psychologie constituée en « biologie du comportement humain », psychologie « de réaction », qui repose sur une conception anthropologique qui, dit-il, n'est jamais explicitée – nous aimerions, ici, citer le philosophe presque *in extenso*, tant ses remarques peuvent intéresser notre développement à venir, tout en éclairant certaines des pages qui précèdent :

> le principe de la psychologie biologique du comportement ne paraît pas s'être dégagé (…) d'une prise de conscience philosophique explicite, sans doute parce qu'il ne peut être mis en œuvre qu'à la condition de rester informulé. Ce principe c'est la définition de l'homme lui-même comme outil. À l'utilitarisme, impliquant l'idée de l'utilité pour l'homme, l'idée de l'homme juge de l'utilité, a succédé l'instrumentalisme, impliquant l'idée d'utilité de l'homme, l'idée de l'homme comme moyen d'utilité. (…) Les recherches sur les lois de l'adaptation et de l'apprentissage, sur le rapport de l'apprentissage et des aptitudes, sur la détection et la mesure des aptitudes, sur les conditions du rendement et de la productivité (qu'il s'agisse d'individus ou de groupes) – recherches inséparables de leurs applications à la sélection ou à l'orientation – admettent toutes un postulat implicite commun : la nature de l'homme est d'être un outil, sa vocation c'est d'être mis à sa place, à sa tâche[1].

C'est sur cette conception instrumentaliste de la nature humaine, reconfigurée par, pour et dans les dispositifs économicistes et le capitalisme contemporains, que se fondent les psychologies dominantes aujourd'hui, pour caractériser leurs pratiques et légitimer leurs savoirs. Elles ont ainsi également pour fonction d'imposer cette représentation de l'homme aux sujets qu'elles informent, et d'influencer, de ce fait, les processus de subjectivations qui les prennent en charge. Dans la mesure où elles se dotent d'un caractère de positivité, pour l'une, et de scientificité hégémonique, pour l'autre, elles tentent d'assimiler les transformations anthropologiques gouvernées par les normes des dispositifs du néolibéralisme à un progrès nécessaire, doublé d'une libération, voire d'une illimitation désirable de la psyché et des capacités humaines.

[1] *Ibid*.

Mais comment passe-t-on de la conception d'un sujet politique, travaillé par l'expérience de la négativité, que ce soit celle de l'exploitation économique, ou de la pulsion de mort et de la libido agressive de l'inconscient (celle du marxisme ou de la psychanalyse, donc[1]), à l'image d'un *homo œconomicus* dépolitisé et technicisé, épanoui par ses pratiques positives, aux conduites qu'on pourrait entièrement comprendre et maitriser, pourvu qu'on se rende capable d'interpréter l'ensemble de ses imageries cérébrales ?

A. Freud et la psychanalyse : Inconscient, conflit psychique, expérience de la négativité

À partir de la fin du XIXème siècle, et jusqu'à celle des années 1930, la psychanalyse nait puis se développe, impose ses objets, ses concepts et ses pratiques, suivant la progression des découvertes et des travaux de Freud, et notamment l'élaboration de ses deux topiques[2]. Il n'est pas question de rendre compte ici de l'ensemble de cette histoire, de ses structurations ultérieures, des débats qui la traversent encore aujourd'hui, ni même d'étudier la consistance d'une éventuelle épistémologie psychanalytique – ou d'examiner la relation que Foucault a entretenu avec les concepts freudiens[3]. Ce qui nous intéresse est, on le sait, d'identifier les

[1] On lira avec beaucoup d'intérêt les pages que S. Haber consacre à ces questions : « Interprétation du capitalisme et philosophie de la vie (II). Aliénation, violence, négativité : entre Marx et Freud », in S. Haber, *Penser le néocapitalisme*, *op. cit.*, pp. 105-124.

[2] Nous nous contenterons ici d'évoquer le moment freudien de la psychanalyse, c'est-à-dire la période durant laquelle les concepts et la pratique de la psychanalyse sont forgés. Pour une histoire complète de la psychanalyse, on peut lire le classique E. Roudinesco, *Histoire de la psychanalyse en France*, Paris, Fayard, 1994.

[3] Attardons-nous tout de même sur les rapports, ambigus et parfois caricaturés, de Foucault à la psychanalyse – qu'il faudrait nécessairement replacer dans leur contexte historique d'élaboration, à savoir celui d'une domination intellectuelle des psychanalystes et de la psychanalyse, notamment en France, dans les années 1960 et 1970. À ce sujet, on renverra à l'excellent numéro de la revue *Incidence*, « Foucault et la psychanalyse », *Incidence*, n°4-5, éditions du Félin, mars 2009. On lira notamment l'article de J. Lagrange, « Versions de la psychanalyse dans le texte de Foucault », pp. 11-54, où l'auteur montre, entre autres, que Foucault a parfois confondu la psychanalyse comme dispositif théorico-pratique, et dont l'émergence est liée à un moment historique, avec l'analyse elle-même, qui demeure « une rencontre singulière, pouvant figurer comme un non-lieu dans ce processus socialisant et normalisateur qu'est la psychanalyse » (p. 36). On s'intéressera également à J. Butler, « Retour sur le corps et le pouvoir », pp. 103-117, article dans lequel la philosophe interroge la notion d'attachement, tel que Foucault l'expose dans *Surveiller et punir*, où il montre que le sujet n'est pas produit de manière mécanique, mais que le pouvoir « attache » le sujet à son identité propre. Et on lira enfin le texte de F. Taylan, « Les Stratégies de la psyché de Foucault à Butler », pp. 277-322. F. Taylan y rappelle que l'œuvre de Foucault est traversée par une tension essentielle entre discours et pratiques, qu'il cherche à penser à travers les concepts de dispositif ou d'expérience, et qui irrigue son rapport à la psychanalyse. Il montre également que ce qui intéresse Foucault dans la psychanalyse est en même temps ce qu'il critique, c'est-à-dire sa logique « juridico-discursive », à laquelle il oppose sa propre logique, stratégique. Il commente ensuite la manière dont J. Butler réinterroge les impasses foucaldiennes à partir de la psychanalyse, et du concept de psyché, grâce auquel la philosophe cherche à faire émerger une instance de résistance, dans le cadre du pouvoir disciplinaire. Enfin, F. Taylan émet l'hypothèse que la logique stratégique de Foucault, si elle s'ouvrait à la reconnaissance des attachements fondamentaux du sujet, y compris aux interdits qui

modalités de fonctionnement des dispositifs, leurs techniques de déploiement, les opérations de pouvoir qu'ils déterminent, les stratégies qu'ils poursuivent, en lien avec l'examen de leurs processus de subjectivation. Ici, nous nous contenterons donc de repérer comment la psychanalyse freudienne se fonde sur une expérience de la négativité et du conflit, pour définir l'inconscient et l'ensemble de la mécanique et de l'économie psychiques. C'est justement cette négativité, et la violence et l'agressivité qui en représentent les symptômes, que certaines formes de psychologies vont chercher à gommer tout au long du XXème siècle, jusqu'à faire triompher, en plusieurs étapes, une conception contraire : celle d'un homme tout entier constitué et traversé de positivité, et donc, non seulement « bon » par nature, transparent à lui-même, mais également créatif, productif, et sans limite[1].

Si la philosophie des Lumières élabore le sujet en être de Raison, Freud affirme que l'activité psychique trouve sa source dans une énergétique des pulsions. Il définit donc une théorie dynamique de l'inconscient, qui met au jour l'importance des pulsions sexuelles, et des pulsions de mort, dans l'analyse des symptômes. La pluralité et la conflictualité sont incluses dans le sujet, qui s'échappe nécessairement à lui-même, voire agit contre lui-même, et apparait comme irréductible à une intériorité positive, maitrisable, qu'on peut atteindre directement. Le sujet maître et propriétaire de lui-même, et mû par sa volonté propre, se trouble et se délite. La psychanalyse conduit nécessairement, de ce fait, une remise en cause plus générale de la notion de progrès, historique et social, mais également subjectif, dans la mesure où le sujet n'est pas conçu comme souhaitant nécessairement son propre bien, et moins encore comme agissant rationnellement en vue d'obtenir celui-ci[2]. La représentation de l'homme qui s'en déduit impose un modèle singulier d'enfant, ni « bon », ni « mauvais », mais sans cesse lancé à la recherche du plaisir : non pas mû par une quête de savoir[3], mais par des pulsions, son but étant dès lors de réduire les tensions que génèrent ces pulsions.

---

se donnent comme lois, pourrait apparaitre complémentaire de la psychanalyse. Dit autrement, une psychanalyse ouverte sur les concepts de Foucault aurait le mérite de pouvoir prendre en compte, à la fois dans sa théorie du sujet et dans sa pratique, les mouvements stratégiques par lesquels les psychés singulières s'orientent à travers les normes. Dès lors, dans le cadre du rapport de l'analysant à l'analyste, pourrait se faire jour une forme d'obéissance non-négative, à la fois contraignante et constitutive du sujet : « une obéissance stratégique » (p. 314).

[1] Notons ici que la dernière forme prise par cette lutte est tout à fait symptomatique de ses enjeux, qui excèdent largement la psychanalyse elle-même. En effet, dans le cadre de la réforme du lycée français, et du projet de réécriture des programmes de philosophie qui l'accompagne, on a évincé de ceux-ci deux concepts, qui ont en partage de se fonder sur une expérience de la négativité : le travail, chez Marx, et l'Inconscient freudien.

[2] « Le sujet n'est donc rien d'autre que ce repli sur soi d'un être brouillé et broyé qui, à la fois, regarde vers le dedans et vers le dehors, et se déplace simultanément vers l'avant et vers l'arrière. » Cela « nous guérit définitivement de l'illusion du sujet-substance, bien arrêté dans son genre, sûr de ses limites et de ses droits, propriétaire et maître de lui-même », P. Macherey, « Lire "la Vie psychique du pouvoir" de Judith Butler – présentation par P. Macherey », art. cit.

[3] Au contraire de ce que postulent les anthropologies enfantines des pédagogies dominantes aujourd'hui. Voir dans le dernier chapitre de cette partie : « Une conception anthropologique dominante et sa critique ».

L'idée centrale, développée par Freud dans l'un de ses ouvrages, *le Malaise dans la culture*[1], publié en 1930, dont la notoriété a dépassé le seul cadre des pratiques et des théories psychanalytiques, et dont les arguments ont été largement débattus, est ainsi que ce que cherche à brider la culture, pour reprendre des termes freudiens, n'est pas tant la possibilité de la jouissance érotique, que la pulsion de mort des sujets. Freud tente d'analyser, dans ce texte, les moyens que met en œuvre la société pour endiguer ou détourner l'agressivité des sujets, dans la mesure où il est impossible de la supprimer totalement, puisqu'elle est constitutive de la nature humaine elle-même – c'est justement cette vision anthropologique qu'une branche de la psychologie, qui aboutit à la « psychologie positive », tâchera inlassablement de combattre. Pour cela, la psychanalyse s'appuie sur certains concepts, qui expriment la manière dont l'expérience de la négativité travaille les sujets, comme ceux de résistance ou de refoulement, et s'ingénie à décrire les conflits psychiques qui fondent les personnalités humaines, en même temps que l'énergie, émanant de ces conflits et des tentatives entreprises par les sujets pour les réguler, qui gouverne les subjectivations[2].

Il n'existe aucune harmonie naturelle chez le sujet freudien, être de conflit, à qui sa conscience, sa pensée et son langage ne cessent d'échapper. Freud étudie donc les éléments de négativité dont le sujet fait l'expérience, et contre lesquels il cherche à lutter, sans parvenir jamais à en triompher définitivement. L'histoire de cette lutte, sans cesse reconduite, s'identifie à la mécanique d'ensemble de l'économie psychique. Dans ce cadre-là, le bonheur n'est jamais qu'épisodique, et il prend la forme du jaillissement. Le malheur, état beaucoup plus habituel, est simple à éprouver, et provient de trois sources : notre corps, le monde extérieur, et les relations avec les autres. Les hommes accumulent les remèdes, jamais tout à fait satisfaisants, pour tenter de combattre cette propension au malheur, comme l'isolement, le détournement du monde, ou les stupéfiants[3], par exemple. Mais Freud liste également les techniques qu'ils utilisent contre la souffrance, de l'amoindrissement des pulsions, à leur sublimation, en passant par des tentatives de « se détourner du réel[4] ». Il ajoute, cherchant à contrer par anticipation certains des arguments qu'on pourrait lui opposer, qu'il est illusoire de penser qu'une plus grande satisfaction pulsionnelle puisse conduire au bonheur – ce qui correspond à certaines conceptions qui voient dans la libération psychique le fondement du bonheur des individus. En

[1] On se réfère ici à l'édition suivante : Sigmund Freud, *Le Malaise dans la culture*, trad. D. Astor, Flammarion, Paris, 2010. Et, pour les commentaires qui suivent, à l'introduction à cette édition, rédigée par P. Pellegrin.
[2] Parmi une multitude de titres, on peut se référer à S. Freud, *Le Moi et le ça*, trad. J.-P. Lefebvre, Paris, Seuil, 2015, et notamment, à propos de ces concepts et de ces techniques psychanalytiques, pp. 60-61, et 70-72.
[3] S. Freud, *Le Malaise dans la culture*, *op. cit.*, p. 91.
[4] *Ibid*., p. 93.

effet, ce n'est pas la culture elle-même, et les frustrations qu'elle impose aux sujets, qui est responsable de leur malheur, mais leur agressivité originelle[1]. Pour la psychanalyse, ce qui est au fondement de l'expérience humaine est la déception, la souffrance, le manque, l'échec, le malheur – ce qui, répétons-le, entre en contradiction totale avec l'anthropologie sur laquelle reposent la « psychologie positive » et les techniques par lesquelles elle se déploie, méditation de pleine conscience, développement personnel, ou coaching de soi, pour ne citer qu'elles.

Dans le même ordre d'idée, la manière dont, à partir de 1920, la seconde topique définit l'Inconscient[2], permet d'identifier les caractéristiques subjectives et psychiques que vont tâcher de faire disparaitre progressivement, au cours du XXème siècle, les psychologies dominantes aujourd'hui. En effet, dans la seconde topique, l'Inconscient change de statut. Il devient l'instance centrale de l'appareil psychique, et donc celle, fondamentale, du sujet – et non, comme dans la première topique conscient/inconscient/préconscient, la « terre inconnue » que le conscient doit peu à peu explorer, puis commander[3]. La perspective d'un Moi dominant l'appareil psychique devient illusoire, et avec elle l'idée d'un sujet entièrement maitre de lui-même, de ses actes comme de son langage. Encore une fois, une telle perspective anthropologique et subjective est totalement incompatible avec les injonctions répétées à la responsabilisation des dispositifs contemporains. En effet, sans que le sujet de la psychanalyse ne soit considéré comme fondamentalement irresponsable, l'importance de l'influence de l'inconscient sur les conduites humaines, rend néanmoins hasardeux l'objectif de faire reposer l'ensemble de l'organisation et de l'ingénierie sociales sur l'idée que les sujets se dominent entièrement, déterminent lucidement des choix éclairés qu'ils exécutent librement et jusqu'au bout, ne poursuivant, partout et tout le temps, que leur félicité. Pour autant, il s'agit bien, dans les dispositifs de la gouvernance contemporaine, d'imposer aux sujets les mécanismes de la

---

[1] S. Freud, *Le Malaise dans la culture*, *op. cit.*, p. 138. Ou encore : « Le penchant à l'agression est chez l'homme une disposition pulsionnelle originelle et autonome » (p. 145). Et, de manière encore plus définitive : « La part de réalité qui se cache derrière tout cela, et qu'on dénie volontiers, est que l'homme n'est pas un être doux, avide d'amour, qui tout au plus serait capable de se défendre s'il est attaqué ; mais que parmi les pulsions qui lui ont été données, il peut compter aussi une part puissante de penchant à l'agression. En conséquence de quoi, le prochain ne représente pas seulement pour lui un auxiliaire ou un objet sexuel, mais aussi une tentation de satisfaire sur lui son agression, d'exploiter sans dédommagement sa force de travail, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'emparer de son bien, de l'humilier, de le faire souffrir, de le martyriser, de le tuer. *Homo homini lupus* ; qui aura le courage, après toutes les expériences de la vie et de l'Histoire, de contester cette phrase ? » (pp. 132-133).

[2] Nous utilisons une majuscule lorsque le terme renvoie explicitement et exclusivement à la définition de la seconde topique. Voir, à ce sujet, J. Laplanche et J.-B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, entrée : « Topique », Paris, PUF., 1967, pp. 484-489.

[3] La distinction que nous conservons, en vue de simplifier notre analyse, est beaucoup trop schématique. Comme le signalent Laplanche et Pontalis : « Freud n'a pas renoncé à concilier ses deux topiques. Il donnera à diverses reprises une représentation spatialement figurée de l'ensemble de l'appareil psychique où coexistent les divisions moi-ça-surmoi et les divisions inconscient-préconscient-conscient », J. Laplanche et J.-B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, *op. cit.*, p. 488.

responsabilisation, et, pour cela, de leur faire admettre que la responsabilité est un concept qui ne souffre aucune restriction, ou une restriction qui n'est que partielle[1] ; raison pour laquelle, sans doute, le sujet de la psychanalyse et l'Inconscient freudien, qui contraignent à prendre en compte une notion de responsabilité trouée d'ambiguïté et travaillée par les manquements et les échecs, doivent être inlassablement dévalués, voire décriés.

Par ailleurs, ce qu'une telle conception de l'inconscient implique, c'est que la psychanalyse, en tant que pratique et que thérapeutique, ne peut pas prendre la forme d'une technique de bien-être, c'est-à-dire d'une modalité rapide de résolution de problèmes individuels, qui feraient obstacle à l'intégration réussie de chacun dans le monde social tel qu'il existe, c'est-à-dire, pour nous, au sein des dispositifs économicistes contemporains. Pour le dire autrement, la psychanalyse, contrairement à la « psychologie positive » ou même aux neurosciences cognitives, n'a pas pour objet d'aider le sujet à augmenter sa capacité à produire de manière efficace, ou à se montrer résolument créatif et aisément adaptable. Le néomanagement du capitalisme cognitif, parce qu'il exige des travailleurs qu'ils soient mus exclusivement par des affects positifs, d'enthousiasme, de motivation, ou de mobilisation complète de soi, n'a besoin ni des concepts, ni des discours, ni des pratiques issus des travaux de Freud. Si les dispositifs contemporains refusent majoritairement les apports de la psychanalyse, et leur préfèrent ceux de la « culture de la positivité » ou du « style de raisonnement » cognitif, c'est donc à la fois au nom d'une forme d'efficacité, thérapeutique et économique, et de contraintes, de positivité et d'optimisme, antinomiques des conceptions d'un sujet gouverné par son inconscient et ses pulsions de mort. Ce que réclament de conserver ces dispositifs, et que ruine la psychanalyse, ce sont deux présupposés psychologiques : l'intentionnalité des conduites et la transparence du psychisme.

L'idée répandue d'une intériorité psychique accessible au sujet, dont il serait propriétaire et qu'il pourrait gouverner, grâce à une série de techniques ou de pratiques de soi identifiables, susceptibles d'être enseignées, et donc acquises par les individus, se heurte nécessairement aux concepts de la psychanalyse. En effet, si « normalement, rien ne nous est plus assuré que notre sentiment de soi, de notre propre moi […] autonome, unitaire, bien isolé de tout le reste », cette « apparence [est] trompeuse », selon « ce que la recherche psychanalytique nous a appris[2] », écrit Freud. Dès lors, ce qui apparait insupportable aux normes des psychologies dominantes peut être utilisé comme un antidote contre cette

[1] Les ritournelles de la méritocratie reposent, par exemple, sur la conception d'une responsabilité totale des individus.
[2] S. Freud, *Le Malaise dans la culture*, *op. cit.*, p. 75.

hégémonie. En effet, l'analyse, en tant qu'elle permet au sujet d'entretenir un rapport à son inconscient, constitue une voie d'accès à ce qui, en lui, n'est pas reconnaissable, ni intelligible immédiatement, et, en cela, existe hors des normes. C'est, écrit J. Butler,

> cette partie de nous-mêmes avec laquelle nous vivons sans la reconnaitre, dans laquelle nous persévérons à travers un sentiment de désaveu, pour laquelle nous n'avons pas de mot, mais qui fait partie de notre expérience sans que nous le sachions. Cela peut évidemment être source de souffrance. Mais cela peut également être le signe d'une prise de distance par rapport aux normes régulatrices, et par conséquent constituer un espace pour des possibilités nouvelles[1].

Le sujet pourrait donc établir, nous indique J. Butler, un rapport émancipateur à son inconscient, exprimant une forme de productivité a-normale, échappant à l'influence des normes économicistes des dispositifs contemporains.

Mais poursuivons, à présent, notre lecture généalogique. Et, après avoir exposé, à travers les concepts freudiens, les éléments constitutifs d'une économie psychique essentiellement conflictuelle, et les aspects d'une expérience humaine en grande partie emprunte de négativité, intéressons-nous à l'*ego psychology*. Celle-ci, tout en conservant le vocabulaire et certaines notions de la psychanalyse, cherche à la refonder, sur des bases plus optimistes, et résolument adaptatives – tentative que nous repérerons comme la première étape de la réduction progressive de la prise en compte de la conflictualité psychique, dans la recherche en psychologie, comme dans ses pratiques, et comme l'expression d'une anthropologie en partie différente de celle de Freud. Cette tentative dessine une trajectoire nouvelle, bifurcation au terme de laquelle triomphe aujourd'hui la « psychologie positive ».

B. L'*ego psychology* : une psychologisation de la psychanalyse. Hartmann et la question de l'adaptation

À la fin des années 1930, une école de pensée[2], l'*ego psychology,* tente donc de mettre en relation ce qu'elle considère comme les acquis de la psychanalyse, avec ceux d'autres

[1] J. Butler, « Retour sur les corps et le pouvoir », art. cit., p. 111.
[2] Essentiellement composée de psychanalystes, qui, dans le contexte historique de la montée des violences et de l'installation des régimes autoritaires en Europe, quittent, à partir de 1938, l'Autriche, l'Allemagne ou la Hongrie,

disciplines, comme la psychologie de l'apprentissage, la psychologie de l'enfant, ou la psychologie sociale, « de façon à constituer une véritable psychologie générale du moi ». Dans le cadre de cette refondation d'une psychanalyse ouverte à différentes psychologies, « le moi est conçu avant tout comme un appareil de régulation et d'adaptation à la réalité ». Mais, ajoutent Laplanche et Pontalis, « même si l'on peut trouver à l'origine de tels de ces concepts des points d'appui dans la pensée freudienne, il parait plus difficile d'admettre que la dernière théorie de l'appareil psychique trouve là son expression la plus adéquate »[1]. Il s'agit donc bien, entre la psychanalyse et l'*ego psychology*, sinon d'une rupture franche, au moins d'une reconfiguration des concepts, qui entraine une réforme des pratiques, dont la visée se modifie. D'une mise au jour, et d'un dépassement éventuel des conflits inconscients, à travers l'activation des mécanismes de transfert et de contre-transfert dans la cure analytique, on passe à une logique d'adaptation, non seulement « culturelle », mais considérée comme « un processus permanent, enraciné dans la structure biologique et comportant de nombreuses manifestations qui reflètent les tentatives du Moi d'aplanir les tensions intersystémiques et intrasystémiques[2] ». Ce n'est plus tant le conflit, qui est au fondement de l'économie psychique et de l'expérience des individus, mais une mécanique adaptative globale, tout autant biologique, qu'égotique ou sociale. Dès lors, on voit ce qui relie directement l'entreprise poursuivie par H. Hartmann au projet néolibéral de réadaptation de l'espèce humaine de W. Lippmann[3].

Laplanche identifie ainsi l'*ego psychology* à « une conception qui fait du moi une agence de la personne totale, différenciée, on le sait, essentiellement en fonction des problèmes de l'adaptation[4] ». Cette réforme « psychologisante » de la psychanalyse pose principalement la question des modalités de contact entre le « moi » et le réel, et des conséquences de ce contact sur la vie psychique et les conduites des individus. Afin de réguler celle-là et celles-ci, le sujet doit avant tout se montrer capable de s'adapter à son environnement. Tout en s'appuyant sur la deuxième topique freudienne, les « *ego psychologists* » la développe dans « une perspective positiviste. Ils ont aussi adopté une vision résolument optimiste de la psychanalyse, écartant de

---

le plus souvent pour aller s'établir aux États-Unis. Ils ont pour noms Heinz Hartmann, Ersnt Kris, Rudolph Löwenstein, Edith Jakobson, Margaret Mahler, David Rappaport, ou Otto Fenichel. Appartenant à divers courants culturels, ils partagent néanmoins une même conception, « rationaliste », de la psychanalyse.

[1] Pour cette citation et les deux qui précèdent, voir J. Laplanche et J.-B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, *op. cit.*, entrée : « Moi », p. 251.

[2] Préface à Heinz Hartmann, *La Psychologie du Moi et le problème de l'adaptation*, trad. A.-M. Rocheblave-Spenlé, Paris, PUF, 1968.

[3] Voir B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*

[4] J. Laplanche, *Vie et mort en psychanalyse*, Paris, Flammarion, 1970, p. 83. Le moi est alors conçu comme « prolongement spécialisé de l'individu », qu'on peut situer « selon trois perspectives : perspective de la genèse, perspective de la situation dans le conflit névrotique et psychotique (…), enfin problème du statut économique du moi ». Pour l'analyse de ces trois perspectives, voir *ibid.*, pp. 84-87.

la théorie freudienne les références lamarckiennes, les thèses phylogénétiques, de même que la pulsion de mort[1] ». L'entreprise, qui consiste à dé-conflictualiser partiellement le psychisme, et à minorer l'importance de l'expérience de la négativité pour expliquer les conduites humaines et décrire la production des subjectivités, prend donc, initialement, la forme de cette bifurcation pratique et théorique qu'Hartmann et ses collègues font prendre à la psychanalyse.

Ainsi, de 1945 à 1960, l'*ego psychology* « exerce une véritable hégémonie dans les Instituts de psychanalyse les plus importants [aux USA]. Il est vrai aussi que l'orientation optimiste de l'*ego psychology*, l'affirmation d'une zone autonome du moi, le concept d'adaptation[2] » ont influencé durablement la psychanalyse américaine. Pour autant, malgré cette période faste, cette psychologie spécifique constitue plus sûrement un point de passage, ou de basculement, qu'un aboutissement. C'est sans doute grâce aux torsions qu'elle fait subir aux concepts freudiens, que l'effacement progressif de l'altérité en soi, de la souffrance ou de l'échec comme fondements de l'expérience humaine, mais également sources premières de la recherche en psychologie, et des cures ou thérapies qui s'en déduisent, devient possible. Afin d'examiner plus précisément en quoi consistent ces reformulations notionnelles et pratiques, référons-nous à présent au texte fondateur de ce courant de pensée, dont l'importance épistémologique est stratégiquement décisive pour notre étude, en tant qu'il tente d'établir une jonction entre la psychologie non-analytique et la psychanalyse.

Dans ce qui est initialement une conférence donnée en 1937 devant la Société psychanalytique de Vienne, publiée en Allemand en 1939, puis, tardivement, en Anglais en 1958, Hartmann pose donc les bases de ce mouvement, qui consiste principalement, on l'a dit, en une réélaboration des outils conceptuels de la psychanalyse freudienne au profit d'une psychologie traditionnelle, à visée purement adaptative[3]. Il s'agit d'un virage épistémologique important, car il consacre à la fois l'hégémonie anglo-saxonne[4], qui ne sera plus démentie par la suite, dans le domaine de la psychologie, et la revanche conceptuelle de la psychologie sur

---

[1] H. Tessier, « Entre une psychanalyse raisonnable et une psychanalyse raisonnée : la subjectivité psychologique dans la psychanalyse américaine actuelle », *Psychologie clinique et projective*, 2006, n°12, p. 234.
[2] *Ibid*.
[3] H. Hartmann, *la Psychologie du Moi et le problème de l'adaptation*, *op. cit.* Hartmann signale d'ailleurs, à ce propos, que le problème de l'adaptation se retrouve dans trois configurations : en psychanalyse, d'abord d'un point de vue théorique, en relation avec la théorie du Moi ; mais également d'un point de vue pratique, comme but fixé à la cure ; et enfin en pédagogie (p. 1).
[4] La torsion que la psychologie du Moi fait subir aux concepts freudiens se repère également dans la manière dont ils se transforment, en passant d'une langue à l'autre, de l'allemand à l'anglais : « Pendant ce temps, les traductions en anglais tiraient la doctrine freudienne vers une ego psychologie, une psychologie adaptative », Y. Diener, *On agite un enfant*, *op. cit.*, p. 55. Ou encore parce que, en quittant l'Europe et en s'exilant aux Etats-Unis, les psychanalystes continentaux « ont dû devenir médecins pour pouvoir y pratiquer la psychanalyse. Ils se sont adaptés et ont adapté la psychanalyse au discours américain, en la transformant en une *ego-psychology* » (p. 58).

la psychanalyse (même si l'assimilation de cette dernière au domaine de la psychologie n'était pas l'objectif initial et revendiqué d'Hartmann).

Hartmann mène ainsi son projet de re-psychologisation de la psychanalyse[1], à partir d'un concept nouveau, qu'il appelle « Moi libre de conflit[2] », notion qui peut être considérée comme l'un des points de départ, à la fois théorique et pratique, de ce mouvement de dé-conflictualisation psychique et subjectif, toujours en cours, et qui occupe une place déterminante dans les processus de subjectivation psychologisés des dispositifs du néolibéralisme. Cette dynamique d'atténuation des antagonismes psychiques, et d'effacement de la négativité, rejoint la croyance en une nature positive irréductible du sujet, et réduit le conflit à un phénomène nécessairement néfaste, irrationnel, empêchant l'adaptation de l'individu à son environnement, ou signalant un mauvais ajustement à celui-ci – auquel les thérapies, ou d'autres formes de pratiques de soi, sont censées remédier. Dès lors, la dé-conflictualisation s'apparente, sous cette forme-là, à une mécanique de dépolitisation, dans la mesure où elle renforce l'idée selon laquelle le sujet doit se plier à ce qu'il perçoit, à ce qui l'entoure, au contexte saturé de normes dans lequel il voit le jour, plutôt qu'il n'est encouragé à le modifier, ou, tout au moins, à en faire varier les équilibres.

D'ailleurs, Hartmann, en étudiant la capacité d'adaptation du Moi, offre comme objectif unique à la thérapie celui d'une insertion plus réussie du sujet dans le monde – ce qui constitue sans doute ici la rupture la plus nette avec la psychanalyse freudienne et sa cure :

> À un moment précis de l'évolution historique, le Moi n'est plus capable d'affronter son environnement, en particulier l'environnement qu'il a lui-même créé, le rapport entre moyen d'existence et but d'existence s'est déréglé. Le Moi essaie alors d'être de nouveau à la hauteur de sa tâche d'organisation, en cherchant à mieux connaitre son monde intérieur […], [ce qui] conduirait l'homme à se transformer lui-même pour s'adapter à l'environnement[3].

À travers ces propos, on comprend comment Hartmann « livre », en quelque sorte, la psychanalyse au champ de la psychologie, en exagérant démesurément le versant utilitariste et adaptatif de la psychanalyse, et en instrumentalisant sa capacité à agir sur « l'intériorité » des

[1] On pourrait, à ce propos, parler d'une victoire tactique d'Hartmann, dans la mesure où la jonction entre la psychanalyse et les psychologies du Moi a bien eu lieu, mais d'une défaite stratégique, car c'est plutôt la psychanalyse qui a été intégrée au champ de la psychologie, et non l'inverse, comme Hartmann en avait formé le vœu initialement. H. Hartmann, *la Psychologie du Moi et le problème de l'adaptation*, *op. cit.*, p. 7.
[2] « Nous admettons, certes, que le Moi se constitue en s'appuyant sur les conflits, mais ceux-ci ne représentent pas la racine unique de la formation du Moi », *ibid.*, p. 5.
[3] *Ibid.*, p. 56.

sujets, en vue d'ajuster ceux-ci à leur environnement. L'*ego psychology* prend ici la forme d'une technique de soi, anticipant tous les développements ultérieurs des psychothérapies adaptatives, du développement personnel ou du coaching. Pour autant, dans la mesure où Hartmann n'évacue pas totalement le rôle du conflit dans l'économie psychique, et la formation de la personnalité, son influence, décisive ponctuellement, ne sera que transitoire – en tout cas dans la trajectoire généalogique que nous tentons de dessiner. La « psychologie centrée sur la personne » de C. Rogers, puis la « psychologie positive » de M. Seligman, vont, en effet, prendre appui sur le contenu conceptuel d'« une sphère du Moi libre de conflit », déjà disponible, et sur les mécanismes curatifs régulateurs et adaptatifs contenus en germe dans la pensée d'Hartmann, tout en évacuant ce que celle-ci revendiquait encore des concepts de la psychanalyse, et de l'acceptation de dynamiques psychiques toujours partiellement conflictuelles. Elle-même tentative de psychologisation de la psychanalyse, c'est l'*ego psychology*, qui, à son tour, va être reconfigurée, avant de disparaitre, tout au moins en tant que branche structurée de la psychologie (car, au contraire de la première, la seconde va être totalement digérée par les courants de la psychologie qui lui ont succédé). Ainsi, la pensée d'Hartmann, qui s'était donné comme projet de refonder la psychanalyse en l'ouvrant à d'autres formes de savoirs[1], a pu constituer un point d'appui épistémologique décisif pour les psychologies qui, prenant sa suite, ont prolongé le mouvement de bifurcation (à l'égard des concepts, des notions et des présupposés freudiens) qu'elle avait entamé. À la différence près que ce que n'abandonnait pas totalement *l'ego psychology*, à savoir l'importance des conflits et de la négativité dans les processus de subjectivation, a été peu à peu édulcoré ou évincé, notamment par le travail théorique et pratique mené par C. Rogers. En effet, si la « psychologie humaniste » tourne le dos à la psychanalyse, en posant « comme postulat qu'un fond de bonté peut exister en l'être humain[2] », elle anticipe également la structuration, plus tardive, de l'une des disciplines de la psychologie aujourd'hui dominante : la « psychologie positive[3] ».

---

[1] W. Loch écrit ainsi, dans sa postface au texte du chef de file de l'*ego psychology* : « Dans un aperçu imposant, Hartmann fait une synthèse entre les théories psychanalytiques et les théories de la biologie, de la sociologie et de la psychologie classique. Il s'est ainsi acquis le mérite d'avoir largement ouvert à la psychanalyse les portes de la communication vers les disciplines voisines, et il a en même temps mis à la disposition des autres sciences les contributions fondamentales que la psychanalyse est en mesure de leur fournir », *ibid.*, p. 90.

[2] J. Lecomte, « Est-il justifié de parler de psychologie positive ? », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2012, n°93, p. 21-36. Pour la citation, cf. p. 32.

[3] « Robbins affirme pour sa part que l'usage de l'expression "psychologie positive" plutôt que "psychologie humaniste" résulte surtout de considérations stratégiques » (*ibid.*, p. 33) : « Apparemment, il a fallu un cheval de Troie comme Seligman [fondateur de la psychologie positive] pour faire enfin sortir discrètement la psychologie humaniste par la porte principale avec un nom et un visage différents, de telle façon que les gardiens du *statu quo* ne se rendent pas compte que les barbares étaient à la porte. […] Pour être accepté au sein du *statu quo*, ils ont ressenti le besoin de prendre le vieux vin de la psychologie humaniste et de le placer dans la nouvelle bouteille de

C. « La psychologie humaniste » de Carl Rogers[1] : comment « être vraiment soi-même[2] » ? Premiers éléments d'une « positivation » des expériences humaines

À partir de la fin des années 1950, l'influence de la « psychologie humaniste » ou « psychologie centrée sur la personne », fondée par Carl Rogers, s'affirme, et s'étend[3]. Ce courant, qui met l'accent sur l'expérience, au détriment de la théorie[4], marque l'abandon définitif de toute référence à la psychanalyse, et même de l'élaboration de toute méthodologie précise pour la thérapie[5]. En effet, Rogers cherche à rompre à la fois avec les techniques

---

la psychologie positive. […] C'était leur stratégie, et elle semble avoir remarquablement fonctionné », B. D. Robbins, « What is the good life ? Positive psychology and the renaissance of humanistic psychology », *The humanistic psychologist*, 2008, n°36, pp. 96-112, pour la citation, cf. p. 100, cité par J. Lecomte, « Est-il justifié de parler de psychologie positive ? », art. cit., p. 33.

[1] L'autre fondateur de « la psychologie positive », ou « approche centrée sur la personne », est Abraham Maslow, mais, par souci de simplification, et, parce que Rogers s'est particulièrement intéressé à la pédagogie, nous ne retiendrons ici que le nom et les textes de ce dernier.

[2] C. Rogers, *Le Développement de la personne*, trad. E.-L. Herbert, Paris, Dunod, 2005. Voir notamment « Quatrième partie : une philosophie de la personne », dans laquelle le psychologue fixe comme but explicite à l'existence des individus « d'être vraiment soi-même ». Pour cela, dans le cadre de la psychothérapie, le praticien doit éloigner son patient d'un « soi qu'il n'est pas », de « l'image contraignante de ce qu'il devrait être », de « ce que la culture attend de lui », du « devoir de faire plaisir aux autres », et le diriger vers « l'autonomie », « la responsabilité », « le changement perpétuel », « la complexité », afin « qu'il s'autorise à être le processus changeant qu'il est » (pp. 119-136). Citons également le titre (éloquent) d'un ouvrage consacré à la pensée et aux pratiques du psychologue : G. Odier, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même, l'Approche Centrée sur la Personne*, Paris, Eyrolles, 2012.

[3] Sur la question de l'hérédité de Rogers, et de son influence aujourd'hui, G. Odier écrit (en 2012) : « Depuis quelques temps, les mots "empathie", "solidarité", "altruisme", "aide", "authenticité", "liberté", envahissent les articles des journaux, les revues spécialisées, le vocabulaire des journalistes, ou encore les émissions de télévision. Les expressions comme "écouter l'autre", "respecter les personnes", "responsabiliser les gens", "prendre l'avis des personnes concernées", retentissent dans les entreprises, les structures médicales et administratives, les associations, les slogans publicitaires, les centres de recherche scientifique, et même au sein des hémicycles politiques. Autant de preuve que les valeurs de l'Approche Centrée sur la Personne sont de plus en plus présentes dans la société », *ibid.*, pp. 198-199.

[4] Rogers ne cesse de réaffirmer l'importance de l'expérience personnelle, de la sienne, qu'il met constamment en scène dans ses écrits, comme de celle de ses « clients » : « Je parle en tant que personne dans un contexte d'expérience et d'apprentissage personnels », écrit-il en exergue de l'un de ses textes, *Le Développement de la personne*, *op. cit.*, p. 15. L'expérience est « l'autorité suprême » et « je ne puis être guidé » par « une évaluation faite par autrui », ajoute-t-il (p. 16). D'ailleurs, « c'est à elle que je dois revenir sans cesse, pour m'approcher de plus en plus de la vérité qui se développe graduellement en moi ». Il s'agit « d'essayer de vivre suivant ma propre interprétation de la signification présente de ma propre expérience » (*ibid.*). C'est à l'expérience individuelle qu'on doit se référer constamment, à la fois dans un cadre thérapeutique, et dans la vie ordinaire, afin de s'approcher au plus près de ce *soi*, dont la poursuite constitue l'objectif et le contenu d'une existence réussie.

[5] C. Rogers, *Le Développement de la personne*, *op. cit.* M. Pagès, dans la préface de l'ouvrage, écrit ainsi qu'il n'y a pas de « méthode » dans la thérapie rogérienne, car elle constitue « une rencontre entre deux hommes, le thérapeute et le patient, » et que ce qui constitue le thérapeute en tant que tel n'est pas un ensemble de connaissances, mais « son désir et sa capacité d'aider » (p. 7). D'ailleurs, ajoute-t-il, le scandale de l'homme rogérien est celui « d'un homme désaliéné qui s'engage pleinement et qui parle en son nom propre, refusant d'utiliser la protection de son rôle social et de ses connaissances scientifiques » (p. 8). Le savoir, ou la théorie, scientifiques, pour Rogers, doivent donc être considérés comme ce qui entrave l'homme, ce qui empêche son

psychanalytiques et comportementalistes, et à inscrire ses travaux et ses pratiques dans le cadre d'un mouvement « humaniste », qui s'intéresse « à l'être humain dans sa globalité », s'inspire à la fois de la phénoménologie et de l'existentialisme, et pour lequel il s'agit « d'être et non pas de "faire" »[1].

Ainsi, « la personne n'est pas considérée comme un objet. Aucune "vérité" ne lui est imposée. On peut même suggérer que "la" vérité n'est pas une constante, mais qu'il y a plutôt de nombreuses "réalités"[2] ». L'idée, qui sous-tend ces conceptions du lien thérapeutique, est que le patient détient autant de savoirs que le psychothérapeute. Le principe élaboré par Rogers, et qui concerne autant le praticien que celui qui s'adresse à lui, est simple : « Je crois en ce que je fais, je fais plus confiance à mon expérience qu'à telle ou telle "opinion autorisée"[3]. » Cet ultra-subjectivisme individualiste, qui confine à l'anti-intellectualisme, excède largement le cadre de références de la « psychologie humaniste ». Il permet sans doute d'ailleurs à celle-ci d'accéder à une forme d'intelligibilité et de reconnaissance immédiates, dans la mesure où ses principes correspondent à certaines représentations dominantes (notamment anglo-saxonnes[4]), qui considèrent toute manifestation intellectuelle d'un savoir constitué comme un obstacle potentiel à l'authenticité de l'expérience du sujet, voire à un amoindrissement de la valeur de celle-ci. En rapport avec cette méfiance exprimée à l'égard de la théorie, la seule question qui importe, dans le cadre de la thérapie rogérienne, est celle de son efficacité[5] – ce qui fait écho aux logiques techniciennes et aux exigences gestionnaires des dispositifs contemporains[6].

---

adhérence à lui-même ou son affirmation de lui-même, et non comme ce qui peut contribuer à l'émanciper. En revanche, c'est bien une forme de connaissance, la connaissance de soi, qui peut l'amener à se libérer : Rogers part, en effet, « du présupposé que si une personne comprend comment elle fonctionne et qui elle est vraiment, elle s'épanouira et saura s'adapter à son environnement », G. Odier, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même, op. cit.*, p. 3. D'ailleurs, la psychologie de Rogers s'appuie exclusivement, pour prouver ce qu'elle avance, sur des descriptions d'exemples, des récits de cas (qui ne peuvent être qualifiés d'études de cas, dans la mesure où ils ne donnent lieu à aucune analyse, au contraire de celles réalisées par Freud), ou encore sur des statistiques, des sondages, des références à des expériences (dont l'origine n'est pas toujours précisée). Elle prend également la forme du conseil, de la recommandation d'exercices à pratiquer afin « d'être vraiment soi-même », ce qui l'apparente à ce que deviendra, plus tard, sous une forme dégradée et managérialisée, le développement personnel ou le coaching. Pour s'en convaincre, on peut lire C. Rogers, *Le Développement de la personne, op. cit.*, ou encore C. Rogers, *Liberté pour apprendre, op. cit.*, ouvrage consacré à la pédagogie.

[1] G. Odier, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même, op. cit.*, pp. 26-32, p. 36.

[2] *Ibid.*

[3] *Ibid.*, p. 25.

[4] Voir par exemple cet ouvrage, contemporain des travaux de Rogers : R. Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, New-York, Knopf, 1963.

[5] G. Odier, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même, op. cit.*, p. 25. L'efficacité attendue correspond à l'idée, déjà évoquée, et fixée comme but à l'existence dans son ensemble, « d'être vraiment soi-même ».

[6] La psychologie humaniste anticipe la formation des dispositifs économicistes dans la mesure où elle « joue un rôle décisif en instaurant des liens entre l'économie et la psychologie », E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie, op. cit.*, p. 102. Sur les liens entre le management et les travaux d'A. Maslow, lire *ibid.*, pp. 102-110.

Au-delà de ces considérations initiales, l'examen généalogique des conceptions et des pratiques de la « psychologie humaniste » permet de révéler son importance stratégique, pour la constitution des dispositifs contemporains. En effet, Rogers tente, explicitement, de placer ses travaux au carrefour entre plusieurs disciplines, voire plusieurs domaines. Tout en se réclamant de la science expérimentale que constitue la psychologie, il souhaite développer un discours d'ensemble au sujet de la personne humaine, considérée dans sa globalité, afin d'œuvrer à l'amélioration générale de l'existence et de l'activité des sujets. L'influence de Rogers, rayonnant à partir de la psychothérapie, s'étend ainsi à la pédagogie, à la formation des adultes, aux techniques d'enquête, voire à l'action politique et sociale, dans la mesure où le psychologue, en appliquant ses principes thérapeutiques au plus grand nombre, prétend pouvoir « diminuer les tensions soulevées par les problèmes industriels, raciaux et internationaux[1] ». Si Rogers peut se placer dans la position de celui qui cherche « à venir en aide[2] », c'est dans la mesure où ses travaux reposent sur une conception anthropologique opposée à celle de Freud : la tendance à la positivité irréductible du développement humain. Deux mécanismes, qui s'appliquent à reconfigurer les expériences des sujets, et dont l'importance ne fera que croitre durant les décennies suivantes, sont donc ici immédiatement identifiables : la « psychologisation » de leurs existences, et leur « positivation ».

Dans la psychologie humaniste, se dessine ainsi la figure d'un sujet sans conflit, traversé et mis en mouvement par des énergies positives, qu'il s'agit de laisser jouer et s'exprimer sans entrave, afin que « la personne », cible de l'intervention et de l'intérêt rogériens, puisse atteindre l'épanouissement total et le bien-être. Au terme de ce processus réussi de déchiffrement et d'exploration de soi, « la personne » parvient à se découvrir elle-même, en

---

[1] C. Rogers, *Le Développement de la personne*, *op. cit.*, « Au lecteur », p. 12. Plus loin, Rogers élargit même aux nations sa prescription « d'être soi-même » (p. 135). Il précise ailleurs que lorsque l'individu se « met à être – dans sa conscience – ce qu'il est – dans son expérience », il devient « un organisme humain complet et en parfait état de marche », et, ainsi libéré, il n'est plus mu par aucune agressivité, ni par aucune violence. De ce fait, presque mécaniquement, si tous les individus parviennent à accéder au même stade d'accomplissement d'eux-mêmes, un état de paix générale pourra gagner le monde dans son ensemble (p. 85).

[2] Voir par exemple *ibid.*, « Deuxième partie : comment puis-je aider les autres ? », « Chapitre II : Les caractéristiques des relations d'aide ». Rogers y précise que « les relations thérapeutiques ne sont qu'une forme des relations interpersonnelles, en général », et que « les mêmes lois régissent toutes les relations de ce genre » (p. 32). Ces propos ouvrent ainsi la voie à la constitution d'un véritable dispositif de psychologie, et d'une psychologisation de l'ensemble des expériences humaines, dans la mesure où ils proposent de « thérapiser », ou de « psychologiser », toutes les relations interpersonnelles. En ce qui concerne spécifiquement « la relation d'aide », elle est définie comme celle dans « laquelle l'un au moins des deux protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une plus grande capacité d'affronter la vie » (p. 34). Rogers affirme que cela peut qualifier à la fois les relations pédagogiques, celles entre parents et enfants, entre médecins et patients, entre conseillers et clients, voire entre individus et groupes, par exemple lorsque « des cadres supérieurs cherchent à établir avec le personnel des relations favorisant la croissance » (p. 35). On identifie ici l'un des éléments qui, issu de la pensée de Rogers, a pu être digéré et réutilisé par les normes managériales du développement personnel ou du coaching en entreprise.

atteignant une forme d'authenticité et d'adhérence totale à soi. Au-delà, l'objectif de ce type de psychologie, qui, on l'a vu, ne souhaite pas limiter son action à la thérapie, mais cherche à toucher l'ensemble des subjectivités et à infuser dans divers processus sociaux et politiques (ce qui lui donne formellement l'aspect d'un dispositif normatif et/ou d'une modalité de gouvernement), est l'adaptation. On cherche, en obéissant aux principes de « l'Approche Centrée sur la Personne », à atteindre « la vie pleine », une vie épanouissante, qui se présente comme un processus, et non comme un état, une direction et non une destination. Les caractéristiques de cette « vie pleine » sont une « ouverture accrue à sa propre expérience », la possibilité de « vivre dans le moment présent d'une façon totale », la fluidité, sous la forme d'un « maximum d'adaptabilité […] d'une organisation fluente, changeante, du moi et de la personnalité », ou encore l'accès à « une confiance accrue dans son organisme » ; ce que Rogers résume d'une formule : « Il semble que la personne libre psychologiquement aille dans la direction qui l'amène à être une personne fonctionnant plus pleinement[1]. » Le modèle utilitariste et adaptatif d'une vie réussie, projeté par la psychologie humaniste, qualifie, on le voit, certains traits des subjectivités contemporaines[2]. Accéder à cette « vie pleine » revient donc à se rendre fonctionnel, mais également à pouvoir affirmer plus librement ses propres choix[3], et à se montrer créatif, au sens où l'on est capable de s'ajuster sans cesse « à un changement des conditions du milieu[4] ».

Pour se rendre fonctionnel et créatif, et donc flexible et productif, il s'agit d'atteindre un état de bien-être durable, par la connaissance et la conscience de soi, et de son expérience présente. Celles-ci se signalent comme vérité d'une intériorité cachée, à laquelle l'individu doit se relier, afin d'acquérir une liberté totale, qui aboutit à l'optimisation de ses potentialités – inutile, sans doute, de souligner ici, encore une fois, la façon dont la culture du bien-être et de « la positivité », mise au service du capitalisme cognitif, va s'inspirer de ce type de psychologie. L'anthropologie rogérienne est donc essentiellement positive : « La personne est fondamentalement portée vers une expression positive d'elle-même, c'est-à-dire qu'elle n'est ni foncièrement destructrice et désespérément irrécupérable, ni agie par des pulsions négatives et incontrôlables[5]. » Il existe, par ailleurs, en l'homme, une « tendance actualisante », une

[1] *Ibid*., p. 145.
[2] Qu'il s'agisse de la recherche constante d'une adhérence à soi, nécessairement processuelle dans la mesure où ce « soi », contraint de s'adapter sans cesse aux circonstances, est lui-même mouvant, ou encore de l'exigence de fonctionnalité adressée aux individus, articulée à celle d'adaptabilité, ou encore de celle d'une « libération » des différentes fonctions de la personnalité.
[3] « La principale caractéristique de la personne c'est sa liberté », G. Odier, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même*, *op. cit.*, p. 38.
[4] C. Rogers, *Le Développement de la personne*, *op. cit.*, p. 148.
[5] G. Odier, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même*, *op. cit.*, p. 42.

« force naturelle, pulsion incoercible » qui favorise son épanouissement : « une force interne, flux subtil, source de vie, énergie essentielle à notre réalité matérielle[1]. » Mais cette tendance peut être détournée ou neutralisée si elle ne circule pas librement – ce qui l'apparente à ces mouvements, flux de capitaux ou d'élèves, qui n'accèdent à leur fonctionnement optimal que dans la mesure où ils sont désentravés, ou lorsqu'on débarrasse leur progression de tout obstacle. Ainsi, si rien ne vient bloquer cette tendance[2], elle permet « la réorganisation permanente du concept de soi, c'est-à-dire qu'elle favorise l'épanouissement de la personne, sa connaissance d'elle-même et son adaptation au monde qui l'entoure[3] ». Rogers

> ne nie aucunement les attitudes négatives, violentes ou destructives qu'un individu peut être amené à adopter en réponse aux évènements qui se produisent, mais ne l'accuse jamais d'avoir une nature définitivement « mauvaise ». […] Ce qu'il voit dans l'homme, c'est la possibilité de se développer positivement, en adaptant ses besoins à la fois à ses contraintes internes, et à l'exigence de l'environnement, en puisant dans ses propres ressources. Il a une foi, sans limites, dans les potentialités optimales de l'individu[4].

Les dispositifs du capitalisme contemporains, comme les normes managérialisées du bien-être, vont avoir besoin de ce type de conceptions anthropologiques, condensant principes philosophiques, considérations psychologiques, et envolées quasi-mystiques[5], beaucoup plus que de celles de la psychanalyse. L'objectif n'est pas ici de douter de la bonne foi de Rogers lui-même, ou de ses disciples, mais de rendre compte de la compatibilité entre ses travaux et la

---

[1] *Ibid*.

[2] C'est sur ce point en particulier qu'on pourrait adresser les critiques les plus vives aux principes rogériens. En effet, « bien que la confiance de Rogers dans la puissance vitale soit inébranlable, force est de constater, et il est le premier à le remarquer, que dans certaines situations, la tendance actualisante, pourtant toujours présente chez l'individu, peut être momentanément, détournée ou neutralisée, voire parfois, anéantie ». Or, « ces situations » ne paraissent en rien exceptionnelles. On nous parle ainsi d'un « accident grave », ou des cas où « une personne subit des traumatismes psychologiques profonds », *ibid*., p. 44. On est dès lors fondé à se demander si la « psychologie humaniste » ne repose pas entièrement sur des représentations anthropologiques qui, pour se légitimer, excluent de fait une grande partie des expériences humaines ordinaires. En effet, quelle existence est protégée de toute forme d'accident ou de traumatisme, certes plus ou moins grave ou plus ou moins profond ? Si notre objet n'est pas de poursuivre un examen critique des positions de la psychologie humaniste, il semble qu'en se fondant sur de tels présupposés, elle en fournisse pourtant largement l'occasion.

[3] *Ibid*., p. 45.

[4] *Ibid*., p. 47. Ou encore : « l'individu est envisagé comme essentiellement dirigé vers une expression positive de lui-même, investi d'une énergie constructive, elle-même orientée vers une croissance qui vise la meilleure adaptation possible selon les conjonctures du moment » (*ibid.*).

[5] « Une interrogation fréquente à propos de l'aspect immatériel de la tendance actualisante pousse certains à la comparer à l'âme […]. Chercher une réponse du côté de la mystique lorsqu'il n'y a pas d'explication rationnelle à un phénomène est un procédé fréquent. La tendance actualisante est un processus qui ne peut être vu concrètement, mais dont on peut constater les manifestations. Comparable au vent qui fait frémir la peau quand il la frôle sans qu'on puisse le voir, elle […] est une force primordiale qui, semblable à un courant fluide, suit les mouvements de la vie, au gré des évènements favorables à la croissance, dans une syntonie harmonieuse », G. Odier, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même*, *op. cit.*, pp. 43-44.

rationalité gouvernementale du néolibéralisme. Encore une fois, l'importance de la « psychologie humaniste » est à considérer, pour nous, beaucoup plus d'un point de vue stratégique, qu'épistémologique ou thérapeutique. Cette discipline va permettre d'accentuer les processus de psychologisation des expériences des sujets, et de les inclure dans un contexte de positivité, duquel leurs existences ne s'écarteront désormais plus que sous la forme de l'accident de parcours, ou de l'anomalie, que le sujet devra réparer en se plongeant « au niveau le plus archaïque de son être », pour « toucher son noyau fondamental et retrouver son unité originelle, sa nature essentielle[1] ». On reconnait d'ailleurs aisément, derrière cette référence à un moi authentique, à une vérité de soi enfouie, qu'il s'agit de reconquérir pour se libérer et s'épanouir[2], certains éléments de la conception solipsiste d'un sujet *a priori*. S'il reste mouvant dans ses perceptions, ses sensations ou ses connaissances, il doit se lier à son intériorité, afin d'y retrouver ce « soi-même », que la psychologie humaniste donne comme but à l'existence, et de se libérer[3]. Mais derrière ce langage ésotérique[4], au-delà de la reconnaissance, par la psychologie humaniste, de la positivité de l'homme, ou de l'entreprise de dé-conflictualisation qui l'accompagne, au-delà, même, des multiples modes de jonction ou de compatibilité déjà identifiés entre l'homme rogérien et l'*homo œconomicus* contemporain, on peut repérer un ultime symptôme du processus d'économisation déjà à l'œuvre (qui ne fera que s'amplifier dans les décennies suivantes), dans la manière dont Rogers, affirmant prendre en compte l'être humain, ou « la personne », dans sa globalité, va toutefois choisir, pour le qualifier comme patient, un terme tout à fait singulier : celui de client.

En effet, tout à sa volonté de ne pas s'adresser, dans le cadre de la psychothérapie, à des « malades », ou à « des patients », dans la mesure où cela suppose « un savoir et un pouvoir sur l'autre », Rogers opte pour le qualificatif de « client ». Certes, « si le patient devient un client, il est avant tout une personne »[5]. Mais, comme dans les dispositifs économicistes, le client, qui est celui qui paye, acquiert des droits en même temps qu'il fait circuler de l'argent. Ces droits sont ceux du consommateur, et s'accompagnent d'une série de responsabilités, qui renvoient, ici aussi, à celles qu'on exige des sujets contemporains : plutôt que d'apporter des réponses préconçues au client, le thérapeute doit en effet l'amener à se reconnecter avec lui-même, avec

[1] C. Rogers, *Le Développement de la personne*, *op. cit.*, p. 52.
[2] Quand « mon attitude ou le sentiment que j'éprouve […] sont en accord avec la conscience que j'en ai […] je deviens intégré et unifié et c'est alors que je puis être ce que je suis au plus profond de moi-même », *ibid*., p. 39.
[3] « En premier lieu, la liberté dont je parle est essentiellement quelque chose d'intérieur, quelque chose qui existe dans la personne vivante indépendamment des choix extérieurs, dont nous croyons souvent qu'ils constituent la liberté », C. Rogers, *Liberté pour apprendre*, *op. cit.*, p. 338.
[4] Qu'on retrouve, on l'a vu, dans C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*
[5] G. Odier, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même op. cit.*, p. 32, p. 33.

ses expériences, avec ce qu'il ressent, afin qu'il puisse établir son propre diagnostic à son égard. À l'issue du processus thérapeutique, il devra se concevoir « comme un homme de valeur, autonome, capable de fonder ses normes et ses valeurs sur sa propre expérience[1] » – portrait anticipant, en partie, celui du sujet responsabilisé de la valorisation de soi. En offrant à son patient le nom de client, le praticien Rogers compte contribuer à modifier son statut. Il se place sur « un pied d'égalité avec lui », de sorte « que le diagnostic psychiatrique devient inutile, voire néfaste, dans le cadre de la psychothérapie », car c'est « sa propre compréhension de lui-même qui est pertinente […] pour laisser émerger ce qui le définit en tant qu'individu unique[2] ». Pour autant, ce que Rogers cherche à dé-médicaliser, voire à dé-politiser (puisqu'il tente de modifier les équilibres des rapports de pouvoir entre patient et thérapeute), il l'économise. Croyant soustraire le processus thérapeutique à l'influence d'une forme de savoir-pouvoir qui lui nuirait, il contribue à l'inscrire durablement dans le contexte des opérations de la gouvernementalité du néolibéralisme, en voie d'élaboration.

On peut identifier deux points par lesquels Rogers rompt clairement avec le freudisme : si, pour le psychologue, il existe un « être soi » accessible et désirable, et la possibilité d'une forme d'adhérence à un soi entièrement traversé de positivité, pour le psychanalyste, le sujet ne peut se reconnaitre entièrement comme un individu unifié, aux contours fixes et précis (et donc maitrisables ou manipulables), et son expérience est fondée sur celle de la négativité ; dès lors, le principe constitutif de l'individu rogérien est la liberté, à laquelle il peut et doit accéder, tandis que le sujet freudien reste structuré par la conflictualité. Formellement, il est évident que « la personne » de « la psychologie humaniste », rendue transparente à elle-même à l'issue de la thérapie, parait plus aisément gouvernable que le sujet de la psychanalyse, contraint de douter sans cesse de lui-même et du monde. On assiste bien à un changement de paradigme anthropologique, passant d'une conception « négativiste » de l'être humain, à la prise en compte quasi-exclusive de ses aspects positifs. Par ailleurs, la conflictualité psychique n'est plus considérée, avec Rogers, comme un facteur explicatif décisif de l'organisation de la personnalité. Elle devient un accident, un phénomène à éviter. Au-delà de la réintroduction de la vision d'un sujet déjà-là, Rogers opère la jonction entre la psychologie et une forme de mysticisme, de spiritualisme, voire d'ésotérisme, qui se signale aujourd'hui comme un trait distinctif des dispositifs de la « psychologie positive » et de la culture du bien-être. Certains qualificatifs, identifiables dans les notions propres à « l'Approche Centrée sur la Personne »,

[1] C. Rogers, *Le Développement de la personne*, *op. cit.*, p. 50.
[2] G. Odier, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même*, *op. cit.*, p. 33.

évoquent les processus d'économisation (notamment celui de client) ou les matrices de subjectivation contemporaines (responsabilité, liberté, fluidité, adaptabilité, autonomie, créativité), ce qui incite à repérer l'évènement que constitue la formation de cette discipline comme un tournant dans l'élaboration des dispositifs eux-mêmes. « Psychologisation », dé-conflictualisation, dépolitisation et « positivation », tous les mécanismes qui intéressent notre généalogie sont désormais à l'œuvre, lorsqu'émerge la psychologie humaniste. Elle contribue ainsi à ouvrir la voie, sous de nombreux aspects, au courant qui définit les normes psychologiques actuellement dominantes : la « psychologie positive ».

D. « Positiver » et « neuronaliser » les expériences contemporaines

1. « Psychologie positive » et « culture de la positivité »

Le capitalisme et le management contemporain recrutent un sujet compétitif et entièrement mobilisé, mais, avant tout, ils cherchent un optimiste. Ils veulent un travailleur employable, qui réussit : il devra donc être heureux et épanoui[1]. Comment le produire ? Comment transformer les existences des individus en une suite d'expériences positives, et, de celles-ci, extraire de la richesse ? Il faudra, pour cela, façonner leurs « intériorités », les cibler, par une série d'interventions technologiques, thérapeutiques comme numériques, destinées à profiler un « moi » heureux en toutes circonstances. D'ailleurs, si le sujet n'est pas épanoui, c'est qu'il ne mène pas sa quête du bonheur avec efficacité – car il existe, selon ceux qui s'en réclament les experts, une science du bonheur, une science psychologique suffisamment étayée pour fonder une idée neutre et objective du bonheur, quantifiable, et atteignable par tous. Ce bonheur, défini et poursuivi par la « psychologie positive », constitue un enjeu pour les entreprises, comme pour les politiques publiques, qui, d'une part, veulent savoir ce que ressentent les individus, et, dans le même temps, cherchent à influer sur ces affects, afin d'en tirer le maximum de profits. Dès lors, les représentations d'une « vie heureuse », ou d'une « bonne vie », s'articulent aux exigences technocratiques et gouvernementales des dispositifs : on évalue des états d'âme, on quantifie des émotions, on agit sur les recoins les plus enfouis de

[1] « Tel est le principe : les gens ne sont pas heureux parce qu'ils réussissent, mais réussissent et sont heureux parce qu'ils s'épanouissent », E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.*, p. 155. Ou encore : « Les salariés et collaborateurs heureux travaillaient mieux […] et se révélaient plus productifs », *ibid*., p. 108.

la psyché, afin d'affiner des calculs économiques de grande échelle, portant sur la consommation de masse comme sur la productivité des travailleurs, puis on fait correspondre les données psychologiques aux relevés économiques. Au cours des trente dernières années, on assiste ainsi à l'ajustement progressif des formalisations d'une science psychologique nouvelle, aux modes de fonctionnement des dispositifs économiques, gouvernementaux, subjectifs et éducatifs contemporains, autour du thème de la « positivité », la première (la science psychologique) se mettant au service des seconds (les dispositifs) – qui, en retour, vont user d'elle comme d'un principe de légitimation.

L'avènement de la « psychologie positive[1] », à partir de la fin des années 1980, et, à sa suite, le développement continu et exponentiel d'une véritable « culture de la positivité »,

[1] On distinguera la « psychologie positive » elle-même, qui correspond à une branche de la psychologie identifiable, et aujourd'hui dominante, fondée par M. Seligman, et une « culture » de la positivité, qui désignera, pour nous, un étonnant et hétéroclite ensemble de normes, rattachées à la « psychologie positive », mais qui proviennent également d'autres sources, tout aussi hétéroclites : un certain spiritualisme orientalisant, ou *new age* (qui rappelle ce que Foucault pouvait nommer le « narcissisme californien »), le behaviorisme ou les religions constituées, les neurosciences ou l'idéologie populaire du *self made man* – l'ensemble « psychologie positive »/« culture de la positivité » fonctionnant ainsi sur le mode du dispositif, articulant des représentations, la définition d'imaginaires ou de pensées réflexes, des discours ou des arguments, à des attitudes, des exercices, des activités, des conduites, l'ensemble étant pris en charge et structuré, sous des modalités diverses, par des associations, des entreprises, des mouvements aux allures multiples (cf. *supra*, partie III, chap. 3, A, 2: « Une "parentalité positive" »). Cette « culture de la positivité » se décline sous la forme d'une série de pratiques de soi, plus ou moins formalisées, du yoga à la méditation de pleine conscience, de l'autosuggestion au développement personnel, mais aussi de textes ou de publications, un foisonnement éditorial qui va des best-sellers, comme ceux (en France) de C. André ou du moine bouddhiste M. Ricard, en passant par les magazines, comme *Psychologie positive*, jusqu'à différents supports numériques, modes de quantification ou d'évaluation de soi, comme l'application *Happify*, qui se donne pour mission d'aider les sujets à réguler leur état émotionnel, en suivant leur « score de bonheur » ou la qualité de leur « santé émotionnelle ». Sur tous ces sujets, on lira l'ouvrage, synthétique et très complet, d'E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.* Les auteurs, en analysant l'expansion de la « psychologie positive » dans son lien avéré avec celle du néolibéralisme, et notamment avec ce qu'ils nomment « le capitalisme affectif » ou « l'économie du bonheur » (pp. 40-45), ou en s'intéressant à ses modes de financement (pp. 20-25), montrent que la notion de bonheur, telle qu'elle se développe au XXème, et telle que s'en saisit la « psychologie positive », est décorrélée de celle de vertu, et s'assimile à une entreprise de maximisation des potentialités économiques de chaque individu. Dès lors, le recours au concept de bonheur, et à la question de son développement, permet de contourner les habituelles problématiques politiques, d'égal accès aux richesses ou de recherche de la paix, par exemple. En cela, la « psychologie positive » aboutit nécessairement au conservatisme politique. Les auteurs rappellent également que la « psychologie positive » est un produit marchand, aux très efficaces potentialités commerciales, qui s'adresse à la fois aux individus, dans la mesure où ceux-ci sont invités à suivre une psychothérapie ou acheter des livres, afin d'optimiser, en eux, leur capacité au bonheur, mais également aux structures collectives, l'armée américaine ou l'entreprise Coca-Cola ayant, par exemple, établi en leur sein des programmes destinés à remonter le moral des militaires, ou à faire croitre le sentiment de bonheur de leurs employés. Ils soulignent également que l'ONU, comme l'OCDE, cherchent à faire du bonheur un indice susceptible d'être mesuré et quantifié – l'ONU avec le *World Happiness Report*, l'OCDE avec *Better Life Index* et *Better Life Initiative* –, ce qui permet à certains gouvernements de faire de ces éléments chiffrés, prétendument neutres, de véritables baromètres émotionnels ou affectifs, susceptibles d'orienter leurs politiques publiques. Enfin, la « psychologie positive » et sa « culture de la positivité » apparaissent comme l'une des composantes les structurées des dispositifs contemporains, dans la mesure où elles agissent dans des champs hétérogènes, mais selon une rationalité commune, aisément identifiable : « Beaucoup affirment, non sans raison, que [la psychologie positive] est à peine plus que de l'idéologie déguisée sous des graphiques, des tableaux et des diagrammes remplis de chiffres ; à peine plus qu'une psychologie populaire aisément commercialisable et dont des scientifiques en blouse blanche feraient la réclame. Nous avons précisément là l'explication de son spectaculaire succès. Les chantres de la psychologie positive ont été suffisamment clairvoyants et habiles pour présenter ce qui n'était

expriment donc l'adaptation d'un domaine de la psychologie (en tant que discipline) et de ses déclinaisons, aux exigences politiques, managériales[1], affectives et subjectives, des dispositifs contemporains. En ce sens, cette culture de la positivité, articulée à l'expansion d'une véritable « économie du bonheur[2] », peut être identifiée comme l'un des éléments constitutifs du capitalisme tel qu'il se présente sous sa forme actuelle. Les normes psychologisantes de la positivité sont spécifiquement et parfaitement ajustées à la rationalité gouvernementale du néolibéralisme : les premières, à la fois en tant que modes de subjectivation et que techniques de gouvernement, ciblant en même temps les individus et les populations, doivent être considérées comme l'une des conditions de possibilité de l'existence et de la perpétuation des dispositifs eux-mêmes[3]. La « culture de la positivité » s'assimile à une série de techniques de soi, qui sont en même temps des mécanismes gouvernementaux de contrôle très serré, et des instruments de gestion de soi. Elle définit par ailleurs des critères, liés aux caractères ou aux aptitudes des sujets, qui permettent de les discriminer en fonction de ceux-ci, dans son existence la plus intime comme sur le marché du travail. L'économisation de toutes les sphères d'activité, et de tous les domaines d'expérience des existences humaines, se double d'un phénomène de « positivation » de ces mêmes activités et expériences, qui a pour objectif de rendre acceptable pour les sujets la recherche constante de performance et de valorisation de soi, au fondement des mécanismes concurrentiels économicistes, en l'assimilant à la quête du bonheur. Par ailleurs, on peut analyser la « psychologie positive » comme une entreprise de déconflictualisation et de « dé-négativation » radicale, qui prend la forme d'un mouvement intensif de dépolitisation des individus et des populations. En effet, le sujet « positif » ne doit pas, sous peine de contrevenir aux injonctions des normes de la positivité qui le prennent en

---

qu'hypothèses culturelles et idéologiques sur le moi comme des faits empiriques. Cette stratégie a permis à la psychologie positive de se développer parallèlement à l'industrie du bonheur, à l'institutionnalisation croissante de ce bonheur dans les sphères publique et privée, et au développement d'alliances entre ce champ et ceux de la politique, de l'éducation, du travail, de l'économie et, bien évidemment, de la thérapie sous toutes ces formes » (pp. 39-40). En ce sens, la « psychologie positive » et sa culture s'apparentent à un biopouvoir, ciblant à la fois les individus et les populations.

[1] « L'implication personnelle d'un salarié bien décidé à connaitre le bonheur est devenue une condition *sine qua non* de la survie dans le nouveau monde du travail. En appliquant [ses] modèles psychologiques […] au comportement de l'individu sur son lieu de travail, la science du bonheur élabore un discours visant à refaçonner l'identité du salarié et à permettre aux organisations de mieux adapter les modèles comportementaux, de même que l'idée que se fait le salarié de sa propre valeur et de ses perspectives personnelles, aux besoins et exigences nouvelles du contrôle organisationnel, de la flexibilité et de la répartition du pouvoir au sein de l'entreprise. […] Les lexiques et techniques du bonheur contribuent à ce que le salarié souscrive à la culture de l'entreprise et s'y conforme […], ils exploitent les émotions positives en les mettant au service des entreprises et de leur impératif de productivité […], et ils permettent de déplacer sur les épaules des salariés les fardeaux de l'incertitude liée au fonctionnement du marché », *ibid.*, pp. 17-18.

[2] *Ibid.*, pp. 40-64.

[3] Par conséquent, on ne peut s'opposer aux dispositifs eux-mêmes, à leurs logiques ou leurs mécaniques, qu'en se distanciant de leur versant psychologique, et de la culture de la positivité qui le définit, ce qui revient à faire vibrer, entre eux, et soi, la possibilité d'un « jeu », qui, ici, prendrait la forme d'une pratique de liberté.

charge, manifester d'esprit critique, contester des décisions en particulier, ou son sort en général, ni même se montrer déprimé par l'environnement qui l'entoure. S'il n'est pas heureux, c'est qu'il a mal cherché, en lui, les moyens d'activer ce bonheur qu'il est censé pourchasser sans relâche, afin de s'adapter, dans les meilleures conditions possibles, à son contexte d'existence. Car, comme on pouvait s'y attendre, si le sujet ne s'épanouit pas, cela relève entièrement de sa propre responsabilité – la responsabilisation étant, on le sait, l'un des mécanismes les plus identifiables de la gouvernance contemporaine[1]. Ainsi, les théories de la positivité dénient aux sujets le droit de faire le lien entre leur situation individuelle (possiblement dégradée parce qu'ils sont pauvres, victimes de violences ou de discriminations, ou atteints directement par les dérèglements climatiques, par exemple) et les structures sociales, leur organisation et leur ingénierie. Elles sont en cela fondamentalement conservatrices : ce qu'il convient de changer, pour atteindre le bonheur, ce ne sont pas les circonstances extérieures, mais le regard qu'on pose sur elles, sa manière de les envisager, de les penser ou de les percevoir. La « psychologie positive » et la culture de la positivité mettent leurs techniques et leurs « discours vrais » au service de la gouvernementalité néolibérale, dans la mesure où elles prennent la forme d'instruments normatifs de mobilisation de soi et de contrôle des populations, qu'elles activent et légitiment la recherche constante, chez le sujet, du développement de ses potentialités, essentiellement économiques, ou économisables, qu'elles rendent (socialement ou éthiquement) acceptables, voire légitimes, ces dynamiques de marchandisation de soi, en les associant aux notions de bonheur, d'optimisme ou d'épanouissement, et, enfin, qu'elles invitent les individus à accepter le monde tel qu'il est, et à s'y rendre le plus heureux, donc fonctionnel et efficace, possible.

Mais, dans d'un point de vue plus strictement généalogique, comment cette branche de la psychologie s'est-elle structurée, comme discipline, puis en est-elle venue à occuper cette position prééminente dans le champ des sciences expérimentales[2], avant de contribuer à

[1] Il est possible, à ce titre, d'analyser le concept psychologique de « résilience » (popularisé en France par le neuropsychiatre B. Cyrulnik), comme une sur-injonction (en partie invisibilisée comme telle) au bonheur. En effet, on peut considérer qu'en se référant à cette notion, on cherche à montrer que (pour le dire trivialement) « quand on veut, on peut », et, qu'après un drame ou une terrible épreuve (qu'il s'agisse de maladie, d'accident, de deuil, d'agression, de violences diverses), il est toujours possible de se reconstruire de manière socialement acceptable. Dès lors, le corollaire logique en est que, si on n'y parvient pas, et qu'on demeure déprimé, atteint profondément par ces traumatismes, et en cela inopérant et improductif, c'est qu'on n'a pas tout mis en œuvre pour les dépasser, ou les retourner en expériences positives.

[2] Nous parlerons, de même que les auteurs d'*Happycratie,* de pseudoscience, pour qualifier la « psychologie positive » : « Disons-le franchement, la science du bonheur est une pseudoscience, dont les postulats et la logique se révèlent tout à fait défectueux […] ; de fait, la science du bonheur s'appuie sur de nombreux postulats sans fondement, sur des incohérences théoriques, des insuffisances méthodologiques, des résultats non prouvés et des généralisations ethnocentriques et abusives. Tout cela interdit d'accepter de manière non critique ce que cette science affirme en se réclamant de la vérité et de l'objectivité », E. Illouz, *Happycratie, op. cit.*, p. 14. Au contraire,

l'élaboration, et d'agglomérer autour d'elle, les pratiques et les arguments d'une véritable « culture de la positivité » ? Quelles sont les normes qu'elle produit ? Quels préceptes diffuse-t-elle, sur quelles représentations (notamment anthropologiques) se fonde-t-elle ? Comment, « en quelques années, cette mouvance réussit[-elle] ce qu'aucune autre n'était alors parvenue à faire : placer le bonheur en tête des programmes d'université et en très bonne place dans les priorités sociales, politiques et économiques de nombreux pays[1] » ? Comment, dit autrement, la « psychologie positive » et sa culture s'assimilent-elles au versant psychologique, déployé sous des formes diverses, discursives et pratiques, des dispositifs contemporains ?

Alors que jusqu'à la fin des années 1970, la question du bonheur demeure un problème pour la philosophie, l'éthique ou la spiritualité, à partir des années 1980-90, la discipline de la « psychologie positive » se saisit de cette notion, à base d'études expérimentales, de statistiques, ou de sondages, et cherche à isoler ce qu'il y aurait de plus positif en l'homme, à rebours des tentatives freudiennes, ou des méthodes de la psychopathologie ou de la psychologie clinique – qui, elles, restent orientées, dans leurs recherches et leurs travaux, par l'expérience de la négativité. La visée de cette pseudo-science serait donc de pouvoir activer, en chaque individu, ses traits les plus positifs, c'est-à-dire, dans le contexte contemporain, de le rendre plus productif, plus adapté socialement, plus efficace, plus fonctionnel[2]. Il s'agit, pour cela, d'« apprendre à cultiver le bien-être psychologique[3] ». On considère que ce mouvement a été officiellement lancé par un discours du psychologue M. Seligman, prononcé lors de son investiture à la tête de l'*American Psychological Association* (*APA*), dans lequel il explique que la psychologie, et, plus encore, la psychanalyse, auraient commis une erreur essentielle : celle de fonder leur savoir sur l'examen des pathologies, de la souffrance, de ce qu'il y aurait de négatif en l'homme[4]. Or, ce qui élève la « psychologie positive » au rang de véritable mode de

---

pour l'assimilation de la psychologie positive à une « discipline intégrative », sur le modèle des « sciences de l'éducation », qui « ne constituent pas une discipline sur un plan épistémologique car elles sont composées d'un assemblage d'autres disciplines : psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation, histoire de l'éducation, etc. » mais dont on a tout de même fait « une discipline sur un plan institutionnel », voir J. Lecomte, « Est-il justifié de parler de psychologie positive ? », art. cit., p. 34. L'auteur, promoteur de la « psychologie positive », ajoute que « la psychologie positive est une discipline qui en regroupe d'autres : la psychologie des émotions, la psychologie cognitive, etc., dans leurs caractéristiques positives » (*ibid.*).

[1] E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.*, p. 12.

[2] Sur le rapport entre management et « psychologie positive », voir plus particulièrement E. Cabanas et E. Illouz, « chapitre 3 – La positivité à l'œuvre », *Happycratie*, *op. cit.*, pp. 97-128.

[3] M. Seligman, *S'épanouir. Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*, trad. B. Vadé, Paris, Belfond, 2013, p. 14. La citation est extraite de la préface, rédigée par C. André. Ou encore : « La psychologie positive rend les gens plus heureux. Que l'on soit enseignant, chercheur, entraineur sportif, psychothérapeute, parent ou sergent instructeur dans l'armée, la psychologie positive contribue réellement à *rendre les gens plus heureux* », *ibid.*, pp. 17-18.

[4] M. Seligman, « *The President's Address* (1998 APA *Annual Report*) », *American Psychologist*, n°54, 1999, pp. 559-562.

gouvernement, est qu'elle invite l'individu à désapprendre ses habitudes de pensée, et à les remplacer par d'autres, exclusivement optimistes. Pour cela, le sujet doit développer un regard perpétuellement positif sur soi, gage, selon Seligman, de tous les succès, par une série d'exercices ou de pratiques, codifiés par la culture de la positivité, par son lexique et ses principes. En effet, écrit-il, à propos de l'un de ses ouvrages : « Ce livre vous aidera à mener une vie épanouie[1]. » Mais, prend-il soin d'ajouter (et au contraire de ce que beaucoup de ses détracteurs continuent de penser[2]), il ne s'agit pas de « psychologie de pacotille », car ses travaux s'appuient « sur des études statistiques, des questionnaires validés, des exercices fondés sur des recherches bien documentées et des sondages représentatifs effectués auprès de vastes échantillons de population[3] » – dont il est toutefois difficile de trouver trace dans ses écrits, qui, comme ceux de C. Rogers, et de l'ensemble de leurs successeurs ou de leurs disciples, prennent plutôt la forme de récits de soi, mises en scène ou exhibitions de leurs existences, censées légitimer les arguments qu'ils développent du poids de leur expérience vécue, « réelle ». Le sujet positif, pour accéder au bonheur, et à la réussite (qui, tautologiquement, en constitue à la fois la conséquence et la condition de possibilité), doit donc devenir expert en optimisme[4] – de même qu'on réclamait aux parents de se faire experts en parentalité. Pour répondre aux besoins créés par une telle demande d'expertise, la culture de la positivité doit alimenter un « marché

---

[1] M. Seligman, *S'épanouir*, *op. cit.*, p. 17.

[2] « Aux yeux de beaucoup, les perspectives [de la psychologie positive] n'avaient rien de très nouveau : appels aussi anciens que peu cohérents à l'épanouissement personnel et au bonheur, recours aux croyances très américaines dans l'aptitude de l'individu à l'auto-détermination, le tout revêtu d'une phraséologie pseudo-scientifique », E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.*, p. 23.

[3] M. Seligman, *S'épanouir*, *op. cit.*, p. 17. Ou encore : « La psychologie positive s'enracine dans les preuves scientifiques de son efficacité. » Elle s'appuie sur « des méthodes éprouvées d'évaluation, d'expérimentation, de recherches longitudinales », pour faire le tri entre les interventions efficaces et celles qui ne le sont pas : « Seules sont retenues les techniques qui répondent aux intérêts de sélection scientifique » (p. 101).

[4] Cette référence constante à l'optimisme, dans la culture de la positivité, ne se conçoit pas en dehors du contexte général des dispositifs économicistes néolibéraux. Pour s'en donner une idée, on lira, par exemple, P. Gabilliet, *Éloge de l'optimisme*, *op. cit.* L'auteur, « conférencier spécialiste de la motivation et des stratégies mentales de la réussite », évoque ainsi son appartenance à « l'association internationale Optimistes sans frontières », et sa « rencontre avec Thierry Saussez, aujourd'hui vice-président exécutif de l'association, fondateur du grand évènement annuel qu'est depuis 2014 le Printemps de l'optimisme », et qui a comme particularité d'avoir été l'un des plus proches conseillers de N. Sarkozy, promoteur zélé des politiques néolibérales, lorsqu'il était le président français (p. 7-8). Il s'agit donc d'envisager l'optimisme dans un cadre strictement économiciste, et de l'y présenter comme un véritable gouvernement de soi : « une aventure réellement positive et agréable, souriante et énergétique, et somme toute relativement aisée d'accès, pour peu que l'on accepte de regarder autrement le monde qui nous entoure, et par conséquent, de conduire différemment notre propre existence » (p. 18). L'optimisme s'acquiert donc « par un entrainement quotidien, une sorte de gymnastique mentale destinée à nous maintenir alertes et prêts à agir dans le sens le plus positif possible » (p. 141). Multipliant les références à Seligman, P. Gabilliet explique en quoi les « optimistes » réussissent mieux (économiquement et professionnellement), en quoi ils ont plus de chance, vivent plus longtemps et en meilleure santé, etc. Si les optimistes constituent une telle ressource, pour le monde en général, et les entreprises en particulier, c'est qu'ils sont créatifs, innovants, savent prendre des risques et travailler en équipe, tout en s'engageant pleinement dans tous leurs projets (p. 100). Le portrait de l'optimiste, sujet symptomatique de la culture de la positivité, correspond donc trait pour trait, on l'aura compris, à l'*homo œconomicus* idéalisé par les dispositifs contemporains.

dont les produits sont des récits de transformation de soi, de rédemption personnelle et de triomphe existentiel ; une sorte de pornographie émotionnelle, dont l'objectif est de façonner le regard que les gens portent sur eux-mêmes et sur le monde[1] ». En effet, ce que la culture de la positivité préconise, c'est avant tout une modification de sa vision de soi et du monde, et non pas une tentative de déchiffrement ou de changement de soi, et, encore moins, une entreprise de transformation des structures sociales. À la place, la « psychologie positive » se donne pour mission de rendre les gens heureux, grâce à des exercices ou des lectures, en les intéressant à des notions comme l'amour, la gratitude, la réussite, le développement personnel, la qualité des rapports humains[2]. Elle s'appuie sur cinq fondements, applicables aussi bien à la santé, dans l'éducation, dans l'armée ou dans l'entreprise : les « émotions positives », « l'engagement », « le sens », la « réussite positive », et les « bonnes relations personnelles »[3]. L'objectif de cette conquête d'un bonheur que, faute de mieux, on définira comme un optimisme perpétuel, doublé d'un épanouissement de soi qui contribuerait à effacer toute trace de négativité de son expérience personnelle, est bien celle d'une réussite individuelle, telle que la conçoivent les dispositifs contemporains, et donc essentiellement économique. Le sujet positif se doit de courir de succès en succès, d'enchainer les projets enthousiasmants, de s'engager pleinement dans une série d'activités utiles, brillantes, et valorisantes, qu'il accomplit chaque fois jusqu'au bout, et parfaitement. Le modèle de positivité auquel il se réfère, transposable dans un grand nombre de domaines, constitue en cela l'une des matrices les plus structurantes des processus de subjectivation actuels, tels que nous les décrivions plus haut : le sujet contemporain ne peut qu'être (ou se représenter ou se réfléchir comme) positif et optimiste. Dans le cas où il ne parviendrait pas à le devenir, il serait menacé de disparition – ou, pour le moins, il serait condamné à l'absence de reconnaissance, à l'insignifiance, à la relégation ou à l'invisibilisation.

Dans le cadre de notre examen généalogique[4], l'attention exclusive portée à la positivité des expériences humaines, et l'objectif préétabli d'atteindre un certain type d'existence et de subjectivité[5], signalent un prolongement évident entre psychologies « humaniste » et « positive » : Seligman, considère ainsi que, « fondée au début des années 1960 par A. Maslow et C. Rogers, deux individus brillants, la psychologie humaniste a mis en évidence de nombreux

[1] E Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.*, p. 11.
[2] M. Seligman, *S'épanouir*, *op. cit.*, pp. 18-19.
[3] *Ibid.*, p. 100. Ces « notions » ne sont jamais définies. Dans la culture de la positivité, les arguments, simplistes, sont assénés, leur inlassable répétition dans une myriade de publications, sur le mode de la ritournelle, élaborant à elle seule leur force de persuasion.
[4] Pour une autre formulation généalogique, succincte, voir E Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.*, p. 23.
[5] « Le bonheur, ici, désigne moins une notion qu'un genre bien particulier de personne : une personne individualiste, fidèle à elle-même, faisant preuve d'initiative, optimiste et douée d'une grande intelligence émotionnelle », *ibid.*, p. 9.

fondements identiques à ceux de la psychologie positive : la volonté, la responsabilité, l'espoir et les émotions positives[1] ». La positivité revendiquée de ces disciplines peut ainsi se concevoir sous deux aspects : d'une part en tenant compte des thèmes de recherche abordés, qui s'articulent tous, on l'a compris, aux notions de « bonheur », d'épanouissement ou d'optimisme[2], d'autre part en considérant « la conception de l'être humain sous-jacente[3] » qui s'y exprime. Comme le signale J. Lecomte, adepte de la « psychologie positive », et traducteur de Seligman, cette dernière « s'intéresse aux aspects positifs de l'être humain, non seulement en relation avec lui-même, mais également avec autrui, en étudiant des thèmes tels que l'altruisme, la coopération, la gratitude, le pardon, la résolution des conflits, etc.[4] ».

Toutes ces notions, liées aux affects et présentées comme « positives », mais dont le contenu n'est jamais détaillé, sont donc la cible et le vecteur des opérations de la « culture de la positivité », dans la mesure où celle-ci postule une « vie bonne » (qu'on peut rapprocher de la « vie pleine » rogérienne), qu'il s'agit d'atteindre[5]. Cette définition préalable d'un objectif, censé déterminé un modèle subjectif et existentiel auquel adhérer, rend possible toutes les manipulations et les interventions de la gouvernementalité néolibérale, sous la forme spécifique de thérapies, ou plus largement, d'exercices et de pratiques de soi. Dans ce cadre-là, la parole, démesurément sollicitée par la culture de la positivité, n'est jamais émancipatrice (de même

---

[1] M. Seligman, *La Fabrique du bonheur. Vivre les bienfaits de la psychologie positive au quotidien*, trad. J. Lecomte, Paris, InterEditions, 2002, p. 43, cité par J. Lecomte, « Est-il justifié de parler de psychologie positive ? », art. cit., p. 33.

[2] À propos du lien entre « optimisme » et « psychologie positive », voir l'hommage de P. Gabilliet à l'un des ouvrages de M. Seligman, « grand classique contemporain, écrit par l'un des fondateurs du mouvement de la psychologie positive. Un travail de recherche sur l'optimisme, à la fois complet et exigeant, assorti de recommandations concrètes à l'usage des non-spécialistes », P. Gabilliet, *Éloge de l'optimisme*, *op. cit.*, p. 186.

[3] J. Lecomte, « Est-il justifié de parler de psychologie positive ? », art. cit., p. 29.

[4] *Ibid*., p. 32.

[5] Il existe, dans la gouvernementalité contemporaine, le projet d'une santé mentale positive, base naturelle du bonheur, donc du bien-être et de la productivité, constituée en objectif à atteindre pour chaque sujet. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) explique ainsi qu'une « bonne santé mentale permet aux individus de se réaliser, de surmonter les tensions normales de la vie, d'accomplir un travail productif et de contribuer à la vie de leur communauté ». Voir ici : https://www.who.int/mental_health/action_plan_2013/fr/. L'objectif est donc de produire un type de savoir statistique, qui fixe un état auquel le sujet doit accéder s'il veut se rendre pleinement fonctionnel. Le « Pacte européen pour la santé mentale et le bien-être », fruit d'une conférence de l'UE, tenue à Bruxelles les 12 et 13 juin 2008, a comme ambition d'inspirer des politiques publiques capables d'accompagner ce projet. Elle postule, en son article 1er, que « la santé mentale est un droit de l'homme. Elle est indispensable à la santé, au bien-être et à la qualité de la vie. Elle favorise l'apprentissage, le travail et la participation à la société ». Comme on pouvait s'y attendre, on considère ainsi que le niveau de santé mentale et de bien-être, que les organisations internationales s'estiment capables de quantifier, joue un rôle décisif dans la réussite de l'UE en tant qu'« économie et société fondée sur la connaissance ». En ce sens, la santé mentale ou le bien-être, comme l'éducation, n'ont de sens que dans la mesure où ils s'intègrent, en tant que mécanismes de contrôle, au projet macroéconomique global de l'UE. Par conséquent, c'est dans la mesure où ils sont mis au service de l'employabilité, de la productivité, et d'une forme d'efficacité sociale générale, qu'on cherchera à favoriser leur développement. Les thérapies, dans ce cadre-là, ne sont plus seulement des mécanismes de contrôle social, mais également des technologies destinées à favoriser la croissance économique. Voir Union Européenne, « Conférence de haut niveau de l'UE. Ensemble pour la santé mentale et le bien-être », septembre 2013.

que le savoir, dans les dispositifs d'éducation, ne peut pas l'être), mais elle s'assimile à un instrument de rééducation[1], rééducation qui tire elle-même sa légitimité du projet économique global auquel elle participe, et ne prend sens que dans le cadre posé par le capitalisme contemporain. La « culture de la positivité » offre donc (à la vente) des actes quantifiables, garantis, sécurisés, même si, comme le soulignent E. Illouz et E. Cabanas, « la recette de bonheur qu'elle propose contribue certainement elle-même à générer et à nourrir l'insatisfaction à laquelle elle promet de remédier[2] » – ce qui a l'avantage, pour les dispositifs marchands qu'elle fait fonctionner, de créer sans cesse de nouveaux besoins, impossibles à assouvir, et qu'une quantité étourdissante de produits, thérapeutiques ou textuels, aura pourtant la charge de combler[3]. La culture de la positivité répond donc ici à des logiques économicistes en deux sens : parce qu'elle est elle-même un marché ; parce qu'elle participe pleinement aux dispositifs contemporains, en produisant les offres de subjectivité nécessaires à la fabrique de leurs sujets, et en les gouvernant.

La « psychologie positive », et la culture de la positivité, constituent une mécanique particulièrement aboutie du fonctionnement des dispositifs du néolibéralisme, dans la mesure où elles se déclinent sous la forme d'opérations normatives à la fois subjectives et gouvernementales, morales et affectives, managériales et éducatives[4]. Elles expriment la capacité du capitalisme contemporain à prendre en charge les individus de manière intensive, en assumant la production et la gestion de leurs « intériorités ». Le caractère foisonnant et englobant de la culture de la positivité, qui se déploie selon des trajectoires (ou sous des aspects) multiples, mais suivant une rationalité unique, accompagne la généralisation de la psychologisation des expériences des sujets – qui est en même temps un processus de dépolitisation. Pour résumer : on dépolitise le sujet, on le psychologise dans le même temps, et ainsi, on le gouverne. La politique, espace d'expression et de résolution des conflits, est un domaine où l'expérience de la négativité a toute sa place. Dès lors, rechercher le bonheur ou viser un perpétuel optimisme semblent incompatibles avec une affirmation politique de soi, ou le simple exercice de sa citoyenneté, qui supposent nécessairement la confrontation à d'autres,

---

[1] Au contraire, la psychanalyse, qui propose de « dire ce qui vient à l'esprit » afin de se laisser mener par les règles de l'inconscient, qui, nécessairement, échappent au sujet, n'obéit pas, formellement, à la structure de telles psychothérapies positives, ni à leur visée adaptative.

[2] E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.*, p. 18.

[3] Sur la capacité de la psychologie positive à saisir commercialement la demande sociale en matière de « recettes de bonheur », et son échec à y répondre effectivement, voir *ibid.*, « chapitre 2 – Raviver l'individualisme », *Happycratie*, pp. 64-96.

[4] « Le terme "happycratie" que nous avons forgé, souligne la visée principale de ce livre, qui s'attache avant tout à montrer comment, à l'ère du bonheur, sont apparus, de concert avec elle, une nouvelle notion de la citoyenneté, de nouvelles stratégies coercitives, de nouvelles décisions politiques, de nouveaux styles de management, de nouvelles obsessions individuelles et hiérarchies émotionnelles », *ibid.*, p. 20.

individus ou structures collectives, aux intérêts divergents. Les sujets de la culture de la positivité seront ainsi d'autant moins enclins à faire valoir leurs droits politiques, et à les défendre lorsqu'ils sont attaqués, que leurs affects doivent échapper à toute forme de conflit, de violence, ou de négativité. Face aux technologies gouvernementales et subjectivantes dont ils sont la cible, on les incite à développer une forme de quiétisme En cela, l'injonction à l'optimisme s'apparente à une opération de pouvoir, destinée à invisibiliser les expériences de dominations ou de violences subies, et à faire taire les revendications politiques. Les derniers éléments de négativité qu'on autorise aux sujets sont circonscrits au domaine de la psychologie individuelle, soustraits à celui de la politique et des droits collectifs. L'intimité des sujets, leur « intériorité », leur « moi » sont ainsi massivement investis par les techniques de la positivité, qui, tandis qu'elle propose à la vente livres et thérapies, s'ingénie, en articulant ses logiques aux travaux des neurosciences cognitives, à identifier de nouveaux maux, de nouveaux symptômes, de nouvelles identités pathologisées, qu'elle se proposera ainsi de prendre en charge et de réguler. Dès lors, c'est bien la culture de la positivité et ses diverses déclinaisons qui apparaissent comme un ensemble de symptômes : ceux des dispositifs du capitalisme contemporain, qui font de l'intime et de l'intériorité les objets de leurs biopouvoirs, ceux-ci s'affirmant à la faveur d'un mouvement conjoint de psychologisation et de dépolitisation des subjectivités. D'ailleurs, comme l'écrivent les auteurs d'*Happycratie*, « il se pourrait bien que nous comprenions d'ici peu que le bonheur tel qu'il est formulé aujourd'hui n'est rien d'autre que l'esclave des valeurs imposées par la révolution culturelle néolibérale[1] ».

L'optimiste, en tout point positif, apparait ainsi comme le sujet idoine des terrains de jeu du capitalisme contemporain. D'ailleurs, c'est un joueur : il

> fait en permanence des « paris positifs ». C'est un joueur de la vie qui mise en permanence et de préférence sur le meilleur. […] L'optimiste, contrairement à ce que l'on croit parfois, n'est pas toujours sûr de gagner. Il peut même être tout à fait conscient des risques qu'il prend. Mais il considère que dans le doute, on a toujours avantage à jouer plutôt qu'à passer son tour[2].

Prêt à prendre des risques, faisant « toujours le choix de l'action et de l'engagement », le sujet de la positivité cherche à prendre le contrôle sur sa vie[3]. À travers les modalités par

[1] *Ibid.*, p. 15.
[2] P. Gabilliet, *Éloge de l'optimisme*, *op. cit.*, p. 50.
[3] *Ibid.*, p. 50. L'optimiste « pense qu'il y a toujours un moyen d'exercer une influence sur ce qui se passe et donc de modifier le cours des évènements » (p. 48).

lesquelles il se comporte et se réfléchit lui-même[1], il s'élabore au point de jonction entre les opérations de pouvoir, les processus de subjectivation, et les mécanismes d'économisation des dispositifs contemporains. De ce qui pouvait s'apparenter, au mieux, à un trait de caractère (l'optimisme), la culture de la positivité cherche à faire une représentation anthropologique majeure, façonnée par des caractéristiques psychologiques spécifiques, liée à l'épanouissement de soi et à l'accès au bonheur, tout autant qu'un mode de classement entre individus : entre sujets positifs et sujets négatifs, ou, pour le dire plus brutalement, entre gagnants et perdants. Pour autant, malgré tous ses efforts, la « psychologie positive », sur laquelle cette culture repose, apparait théoriquement et conceptuellement bien peu articulée. Dès lors, il existe une autre influence majeure des subjectivations contemporaines, qui vient en renfort de la culture de la positivité, et prend en charge les exigences techniques et scientifiques qui s'expriment dans les dispositifs néolibéraux. À ce titre, l'*homo œconomicus* n'est pas seulement positif, mais aussi cognitif, ou neuronal. Plus étonnant encore : il devient son propre cerveau. L'entreprise de dé-conflictualisation psychique et de dépolitisation des sujets entamée, en partie à son insu, par l'*ego psychology*, poursuivie et accentuée par la psychologie humaniste, a donc été achevée par la « psychologie positive ». D'une théorie et de pratiques critiquables mais épistémologiquement élaborées, et politiquement potentiellement émancipatrices, celles de la psychanalyse, on est ainsi passé à une pseudo-science aux capacités commerciales démesurées, représentant une véritable menace pour l'exercice de la citoyenneté – dans la mesure où elle fait disparaitre ce qui fonde la possibilité du combat politique : l'expérience de la négativité.

Ainsi, avant de mettre au jour les modalités par lesquelles se nouent les liens entre culture de la positivité, économisation des dispositifs, subjectivations enfantines et pratiques éducatives, achevons notre exploration généalogique, en nous demandant en quoi, et comment, les neurosciences cognitives (qui excèdent le strict domaine des psychologies) viennent compléter, d'un phénomène de « neuronalisation », ou de « cognitivation », le processus de « positivation » des expériences et des subjectivités conduit par les normes contemporaines.

[1] Il existerait ainsi, selon « l'enseignement majeur issu des travaux de Martin Seligman », un « "style explicatif" » propre aux optimistes, c'est-à-dire une manière qu'auraient ceux-ci « d'interpréter les évènements d'une certaine façon. C'est donc son mode d'interprétation de ce qu'il a vécu qui va ou non lui donner l'envie d'affronter positivement les épreuves ou de tenter de reproduire les évènements favorables qu'il a rencontrés », (*ibid.*). Outre qu'il est ici question d'un « style explicatif » de la positivité, et que nous nous intéresserons bientôt à un « style de raisonnement » cognitif, épistémologiquement autrement plus élaboré, notons, encore une fois, que les notions d'optimisme, ici, ou de bonheur, ailleurs, apparaissent à la fois théoriquement et pratiquement peu fondées : ainsi, devenir un optimiste, et donc, réussir sa vie, reviendrait à « interpréter les choses » dans un sens positif. Rien de plus simple, en apparence, mais rien de plus inaccessible, en réalité, pour des sujets confrontés, quotidiennement, à des violences physiques, économiques ou sociales, ou à des dominations, raciales, de classe, ou de genre.

2. « Neuronalisation » et « style de raisonnement » cognitif

On s'en souvient, A. I. Davidson, dans *l'Émergence de la sexualité*, développe la notion de « style de raisonnement[1] ». Celle-ci lui permet de se demander dans quelles conditions certains types d'énoncés deviennent compréhensibles, comment ils apparaissent comme vrais ou faux, et peuvent parfois revendiquer le statut de science. Le « style de raisonnement » ne concerne pas les idées d'un individu en particulier, mais « plutôt un ensemble de concepts et la manière dont ils s'ajustent[2] ». Pour A. I. Davidson, un « style de raisonnement » renvoie à un « espace conceptuel », c'est-à-dire un ensemble de concepts indépendants ou liés qui déterminent quels types d'énoncés il est possible de formuler à l'aide de ces concepts – le philosophe explique par exemple que le XIXème siècle voit naitre un « style de raisonnement » psychiatrique, condition de possibilité de l'apparition de la catégorie « perversions sexuelles », catégorie qui, bien sûr, a des effets pratiques, qu'on repère sous la forme d'opérations de pouvoir et de subjectivation. « Nos concepts sont stabilisés par un espace conceptuel, un style de raisonnement qui spécifie les règles d'usage de ces concepts », ce qui a comme conséquence que « nous ne comprenons littéralement pas ce qui se dit si nous ne comprenons pas le style de raisonnement qui assure les conditions d'inscription des mots », et que, dès lors, « les styles de raisonnement » sont ce qui donne à « nos idées systématicité, structure et identité ; ils sont, pour ainsi dire, la colle qui les fait tenir ensemble[3] ». La notion de « style de raisonnement » désigne donc, en plus d'éléments discursifs et conceptuels, les jeux de pouvoir à l'intérieur desquels ils s'élaborent, et les effets pratiques qui s'en déduisent. Citant Foucault, A. I. Davidson rappelle alors opportunément que la méthode généalogique commande de s'interroger sur les modalités par lesquelles la vérité se lie à des systèmes de pouvoir qui la produisent et la soutiennent, en même temps qu'à des « effets de pouvoir » qu'elle provoque et par lesquels elle se déploie[4]. Dans le cadre de notre propre généalogie, et la concluant de ce fait, c'est donc cette « vérité » des neurosciences cognitives, et, à partir des années 1990, l'émergence d'un « style de raisonnement » cognitif, que nous aimerions examiner, notamment en tant qu'il cherche à s'imposer sous la forme d'un véritable « impérialisme explicatif[5] ». C'est l'influence de cette « vérité » et de ce « style de raisonnement » sur la fabrique des sujets contemporains (leur

[1] A. I. Davidson, *L'Émergence de la sexualité, op. cit.* Voir notamment « chapitre V - Styles de raisonnement : de l'histoire des arts à l'épistémologie des sciences », pp. 217-245.
[2] *Ibid*., p. 220.
[3] *Ibid*., p. 235 et pp. 242-243.
[4] *Ibid.*, p. 221.
[5] D. Forest, *Neuroscepticisme, op. cit.*, p. 198.

subjectivation, les modalités par lesquelles ils se représentent et se réfléchissent, et les pratiques ou les exercices de soi qui se réfèrent à ce « style » et à cette « vérité », et par lesquels les sujets s'élaborent), ainsi que l'autorité qu'ils acquièrent dans le champ des savoirs, qui nous intéresseront ici. En effet, il n'est pas question, bien entendu, d'établir une vue d'ensemble critique des neurosciences. Nous n'aborderons ainsi que les branches des neurosciences qui ont directement à voir avec les psychologies, c'est-à-dire les neurosciences cognitives et comportementales, ainsi que les neurosciences sociales, dans la mesure où celles-ci, se donnant pour objet d'expliquer ce qui rend possible la vie sociale, prétendent, en cela, supplanter, voire remplacer, le discours traditionnel des sciences humaines et sociales.

Les questions posées par l'apparition, au commencement des années 1990, d'un véritable « style de raisonnement » cognitif, à prétention hégémonique, contribuant à « neuronaliser » les expériences et les existences contemporaines, et notamment enfantines[1], pourraient, dans le cadre de notre étude, s'exprimer sous cette forme : comment certains discours, se référant de manière plus ou moins précise à des découvertes scientifiques qui concernent le fonctionnement des neurones, et à des examens techniques menés à base d'imageries cérébrales, s'imposent-ils comme normes, au sein des dispositifs contemporains dans leur ensemble (très largement, donc, au-delà des champs techniques et scientifiques sur lesquels ils fondent leur légitimité[2]), et particulièrement dans le domaine de l'éducation ? Comment ces énoncés définissent-ils et réfléchissent-ils certaines attitudes ou certaines conduites, comment produisent-ils certaines opérations de pouvoir et influencent-ils certaines pratiques de soi, et comment, surtout, induisent-ils certains mécanismes de subjectivation ? Comment, à partir de certaines notions, comme la « plasticité cérébrale » ou « synaptique », ou la « remédiation cognitive », en vient-on à forger les représentations d'un sujet sans limite, échappant à toute expérience négative et dépourvu de toute volonté critique, créatif jusque dans son rapport à lui-même, capable de s'améliorer sans cesse, de se rendre de plus en plus compétent, performant, productif, employable, amplifiant en cela les dynamiques par lesquelles la « psychologie positive » influence les processus de subjectivation ? Comment, pour finir, le discours de certaines neurosciences utilise-t-il leur prestige épistémologique pour tenter de se substituer à d'autres types d'argumentation, notamment ceux des sciences humaines ou

[1] Voir le dernier point du dernier chapitre de cette partie: « Une version neuronalisée du "surdoué" ».
[2] Légitimité qui est par ailleurs largement discutée, comme le rappellent M. Blay et C. Laval, in *Neuropédagogie*, *op. cit.*

sociales, dans l'explication des causes des comportements humains, entreprise qui témoigne de la tentation d'une « neurohégémonie[1] » ?

Avant de développer nos arguments, nous devons apporter ici quelques précisions. Si nous prenons le temps d'isoler un « style de raisonnement » cognitif, en nous référant à la place prise par les discours et les concepts des neurosciences cognitives dans les dispositifs contemporains (répétons-le : cette démarche doit tenir compte des conséquences pratiques induites par ces éléments langagiers et intellectuels), alors que, analysant l'autre domaine ayant une forte influence sur la formation des psychologies et des subjectivités contemporaines, celui de la « psychologie positive », nous n'avons pas pris cette précaution, c'est dans la mesure où, si la seconde n'est qu'une pseudo-science, ayant toutefois des implications gouvernementales et subjectivantes majeures, on ne doutera à aucun moment de la scientificité des premières, ni de l'intérêt que les découvertes des dernières décennies, issues de l'observation des imageries cérébrales et de la compréhension accrue du fonctionnement des neurones, peuvent représenter. Pour autant, nous adopterons à leur égard, comme en tout point, une démarche critique. Elle portera, pour le dire simplement, sur l'usage discursif et pratique spécifique qui est fait des travaux des neurosciences cognitives, notamment dans la mesure où ils sont pris en charge et profilés par la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, et mis au service des objectifs stratégiques qu'elle poursuit concernant le gouvernement et la fabrique de ses sujets[2]. Nous analyserons donc la manière dont un certain « style de raisonnement » est porté par des jeux de pouvoir, et produit ainsi des effets pratiques, aussi bien dans le domaine épistémologique que dans celui des subjectivations, définissant des psychologies et des existences « neuronalisées ». Pour cela, nous tâcherons d'adopter, avec le philosophe D. Forest (très modestement, et à l'échelle des quelques pages qui vont suivre), une attitude « neurosceptique » :

> J'appellerai *neuroscepticisme* toute attitude de l'esprit qui interroge et met en doute la validité, la portée ou l'innocuité de la connaissance que produisent les neurosciences. Le présent livre est consacré aux variétés de neuroscepticisme, à l'examen philosophique des raisons de douter du bien-fondé ou du caractère éclairant des résultats obtenus par les neurosciences, et aux réponses possibles que l'on peut apporter à celles-ci. On verra au

[1] Nous empruntons l'expression à D. Forest, *Neuroscepticisme*, *op. cit.*, p. 198.

[2] À aucun moment, nous ne considérons qu'en elles-mêmes, les neurosciences sont inutiles, dangereuses ou néfastes. C'est à la fois d'un usage spécifiquement instrumental (par la rationalité économiciste des dispositifs contemporains, qui fait d'elles un principe légitimant quasi-universel), et particulièrement de la manière dont le « style de raisonnement » cognitif s'articule à la culture de la positivité (et est sans cesse appelé à la justifier), dont nous voudrions rendre compte. Pour questionner un rapport émancipateur à notre cerveau, on peut lire C. Malabou, *Que faire de notre cerveau ?*, Paris, Bayard, 2004.

fil des pages que le neuroscepticisme n'est pas un adversaire, mais plutôt un compagnon de route : il pose des questions qui méritent d'être posées, et qui ne peuvent être ignorées[1].

La part de neuroscepticisme que nous souhaiterions prendre à notre compte dans ces pages, et plus généralement dans celles consacrées à l'influence exercées par les neurosciences cognitives sur les normes éducatives (et notamment pédagogiques) contemporaines, concerne principalement ce que D. Forest nomme « l'examen philosophique des raisons de douter […] du caractère éclairant des résultats obtenus par les neurosciences ». En outre, il ne « s'agit pas de nier les pouvoirs du cerveau dans le cadre d'une pure spéculation, ni de mettre en cause les neurosciences en général sous leur forme classique, mais d'étudier d'autres objets et d'essayer d'autres stratégies explicatives[2] ». Notre argument est que le recours aux neurosciences ne peut suffire à rendre compte à lui seul de l'ensemble des facteurs explicatifs des causes des comportements humains. Dès lors, les références constantes (à prétention hégémonique) à ses travaux semblent poursuivre un objectif stratégique précis, extra-scientifique : celui du remplacement d'un sujet politique par un sujet purement économisé, et, pour se faire, celui de l'affaiblissement épistémologique des sciences humaines et sociales au profit des sciences expérimentales[3], et notamment des neurosciences[4]. Nous nous efforcerons, dans le cadre de notre examen généalogique, de mettre au jour la manière dont les découvertes des neurosciences sont utilisées comme prétextes pour légitimer certains arguments, qui sont en réalité le fruit des logiques économicistes des dispositifs contemporains. Dans ce cadre-là, le neuroscepticisme consiste à défaire le lien d'évidence qui attache désormais certains énoncés à certaines pratiques ou certaines expériences, ou, pour le dire autrement, à remettre en cause l'idée désormais répandue, voire dominante, selon laquelle la simple explication d'un phénomène par les neurosciences suffit à en rendre compte dans son ensemble. Nous verrons ainsi, par exemple,

[1] D. Forest, *Neuroscepticisme*, *op. cit.*, p. 13.
[2] *Ibid.*, p. 131.
[3] L'enseignement des sciences humaines et sociales est en effet indispensable à l'élaboration d'une culture démocratique disponible pour la formation d'un sujet politique. Ainsi, le projet brutal de l'extrême-droite au pouvoir actuellement au Brésil, de faire disparaitre les universités de sociologie et de philosophie, a le mérite de rendre visible explicitement ce qui est à l'œuvre de manière plus discrète dans l'ensemble des dispositifs contemporains, et qui consiste en une tentative de marginalisation, voire d'effacement, de la pensée critique, au profit de celles de sciences expérimentales purement utilitaristes. Lire C. Gatinois, « Au Brésil, le ministre qui veut réduire les sciences humaines », *Le Monde*, 3 mai 2019.
[4] Quand D. Forest reprend les trois formes de neuroscepticisme, il évoque : les cas où il s'agit de se demander si les neurosciences disposent d'éléments suffisants (surtout en matière de neuro-imagerie) pour prouver ce qu'elles avancent ; ceux où la connaissance du cerveau n'apporterait rien d'essentiel ni de pertinent à la connaissance de l'esprit ; ceux où, si, dans l'explication des phénomènes mentaux, la référence au cerveau est bien légitime, celle-ci est en même temps insuffisante, cas pour lesquels se référer uniquement au cerveau serait lui prêter un pouvoir qu'il n'a pas. D. Forest, *Neuroscepticisme*, *op. cit.*, p. 125-126. Notre argumentation neurosceptique, notamment lorsqu'elle abordera les questions éducatives et pédagogiques, se réclamera des deux derniers points.

que les neurosciences cognitives peuvent servir à légitimer des discours hostiles à une école publique démocratique, qui aurait pour ambition d'égaliser les conditions d'enseignement offertes à chaque élève, quel que soit son milieu social d'origine. Pour cela, on prélève des énoncés scientifiques et techniques, puis on les greffe à des contextes qui leur sont en partie étrangers, afin de renforcer du poids de la scientificité ou de la technicité des argumentations souvent peu étayées. Faire débuter une phrase par : « Comme l'affirment les neuroscientifiques/neurosciences… », sans même chercher à prouver la validité de l'énoncé qui suit, garantit son inscription de droit dans le domaine du vrai, dans la mesure où il appartient au « style de raisonnement » dominant, celui issu de la « vérité » des neurosciences cognitives. Soyons clairs : il serait évidemment absurde de prétendre que les neuroscientifiques, en menant leurs travaux, cherchent, par exemple, à organiser une forme de sécession éducative conduite par les classes sociales les plus aisées. En revanche, il serait tout aussi absurde de nier que c'est bien le « style de raisonnement » neuroscientifique, et les effets pratiques qu'il induit dans les domaines des psychologies et des pédagogies, qui est en partie utilisé pour accompagner et légitimer ces mécanismes de mise en concurrence des populations et de différenciation sociale. Tandis que, dans les dispositifs contemporains, la « psychologie positive » et ses avatars dé-conflictualisent et positivent les subjectivités, les neurosciences cognitives les technicisent, et conduisent à assimiler l'individu à son cerveau. Cette entreprise de « neuronalisation » permet également la poursuite du processus de « dé-négativation » des expériences, qui implique, on l'a vu, une dynamique de dépolitisation des sujets. En somme, il semble que les neurosciences cognitives et leurs discours soient utilisés aujourd'hui pour perfectionner les techniques de gouvernement et les procédures de subjectivation des individus contemporains, ce qui rend leur utilisation massive en matière éducative et pédagogique d'autant plus critiquable[1]. Comment cette mise au service d'un « style de raisonnement » neuroscientifique au profit des dispositifs du néolibéralisme s'organise-t-elle ? Et comment cette captation d'énoncés et de travaux scientifiques par des logiques économicistes et concurrentielles se repère-t-elle ?

On comprend aisément comment l'apparition d'un « style de raisonnement » cognitif accompagne l'essor d'un capitalisme cognitif, ou, pour utiliser les termes des institutions internationales, d'une « société de l'information et de la connaissance ». En effet, les mécanismes de cognition, qu'ils concernent la mémorisation, la perception, la motricité, le

[1] Selon un tout autre point de vue que le nôtre, D. Forest écrit pourtant ceci, qui se rapproche de nos propres arguments : « "l'idée sociale" que véhiculent les neurosciences sociales s'accorde avec une représentation de la société où les individus doivent être autonomes et où ils doivent interagir, en comptant chacun sur leurs propres capacités ou aptitudes », *ibid.*, p. 193.

langage, le raisonnement, ou les émotions, et les modalités par lesquelles on peut les développer ou les améliorer, ne revêtent une importance aussi décisive que dans la mesure où ils représentent désormais l'une des (la ?) principale(s) ressource(s) productive(s) de la croissance économique mondiale. Dès lors, les neurosciences cognitives, ou le versant cognitiviste de la psychologie, acquièrent une position prééminente dans les champs épistémologique et scientifique, ce qui contribue concomitamment à affaiblir, voire à neutraliser, les autres domaines disciplinaires. Leurs travaux, et les arguments qu'ils fondent, se développent d'autant plus vite, et se parent d'une autorité d'autant plus forte[1], qu'ils servent à la fois à accroitre les richesses économiques, et à renforcer la domination logique des discours économicistes de la valeur, de la performance et de la concurrence – par exemple, dans le domaine des subjectivités, ceux qui postulent l'illimitation des capacités des sujets. Les neurosciences cognitives permettent ainsi de rendre possible, et désirable, l'idée d'une amélioration continue des compétences créatives et productives des sujets et des organisations, tout en fournissant aux promoteurs de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme un réservoir d'arguments prêts à l'emploi, compréhensibles, reconnus, audibles. Le « style de raisonnement » cognitif renforce la structuration d'un imaginaire immédiatement disponible pour les sujets, au sens où il participe de l'élaboration d'un idéal à atteindre, d'un horizon en permanence proposé aux sujets, chargé de mobiliser leurs consciences et leurs actions, et qui y parvient d'autant mieux que les neurosciences paraissent rendre possible, au moins conceptuellement, ce qui, sans elles, apparaitrait inaccessible – à savoir l'accroissement sans fin des performances des sujets. D. Forest expose ainsi la force argumentative conquise par le « style de raisonnement » cognitif. Il écrit, que, pour les neurosciences, « un mécanisme possible ou plausible peut être présenté comme un mécanisme réel permettant de formuler une explication pertinente : cette explication

[1] Pour un constat critique à propos de l'autorité dont jouissent les neurosciences, on peut lire ce qu'écrit W. Lignier : « Les sciences cognitives et la psychologie expérimentale jouissent aujourd'hui d'un prestige considérable, qui, à mon sens, tient pour partie au fait que la plupart des gens, y compris certains chercheurs, ne savent pas bien de quoi il s'agit au juste - suivant le principe cher à Pierre Bourdieu que la méconnaissance fonde la reconnaissance. […] La vérité est qu'aujourd'hui la connexion effective entre un comportement humain donné et son correspondant dans le cerveau est souvent dure à établir, et presque toujours impossible à analyser ; la vérité, surtout, est que la grande majorité des cognitivistes et des expérimentalistes ne travaille pas directement sur le cerveau et fait un travail qu'on pourrait dire "plus littéraire", en tout cas formellement peu distinct de celui des sciences sociales - avec sa part d'hypothèses, de déductions, d'imprécision, d'intuition, de zones d'ombre, etc. Dès lors, pour ce qui concerne les sciences sociales, il faut se préserver de toute timidité, et ne pas hésiter à penser avec des mots sociologiques - institution, classes sociales, interactions, domination, distinction - ce qui ne devrait pas "appartenir" aux seules sciences de l'esprit - le jeune âge, mais aussi les perceptions, les émotions, la maladie mentale, etc. », W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*, p. 153. Nous proposons de reprendre ces observations à notre compte, en considérant que la philosophie et ses concepts, comme ceux de dispositifs, normes, gouvernement, subjectivation, ont toute légitimité à penser « le jeune âge », les enfants et leurs subjectivités.

se diffuse du fait de l'autorité ou de la notoriété de celui qui l'énonce malgré la fragilité des preuves[1] ». Ou encore, exprimant les ambitions « neurohégémoniques » et leurs limites :

> Peut-être la vulgarisation et le genre médiatique si populaire qu'on pourrait baptiser les « dernières nouvelles du cerveau » impliquent-ils une présence toujours plus prégnante du neuro-essentialisme dans la culture contemporaine. Mais il n'y a pas d'« essence neuronale » de l'homme, ou du soi – juste des faits neuroscientifiques qui ont une pertinence explicative ou une certaine portée[2].

Le recours au « style de raisonnement » neuroscientifique dote donc certaines argumentations faibles, ou certains discours creux ou peu originaux[3], d'une aura de scientificité, qui leur permet d'être valorisés dans le cadre de l'organisation concurrentielle de l'économie discursive. Les normes « neuronalisées » qui s'en déduisent ont, de ce fait, une influence certaine sur les expériences plus générales des sujets, dans la mesure où elles agissent sur les manières que ceux-ci ont de se réfléchir ou de se représenter, qu'elles qualifient certaines des pratiques de soi par lesquelles ils se rapportent à eux-mêmes et cherchent à se modifier, en fabriquant la fiction d'un sujet sur-compétent, sur-productif, technicisé et a-conflictuel, aux aptitudes illimitées – fiction constitutive d'une matrice de subjectivation, elle-même qualifiant de nombreuses offres de subjectivité. Celles-ci, empruntant, pour se proposer aux sujets, la forme de normes, se définissent donc à la fois comme techniques serrées de gouvernement et modalités de subjectivation, et, se produisant à même le processus par lequel elles agissent, elles élaborent, de ce fait, la cible de leur intervention : le sujet « neuronal » des dispositifs contemporains. Pour en rendre compte de manière plus précise, appuyons-nous sur l'ouvrage récent, dense et fouillé, du sociologue A. Ehrenberg, *La Mécanique des passions*[4], qui, en se

---

[1] *Ibid.*, p. 17.
[2] *Ibid.*, p. 198.
[3] Lorsqu'on lit précisément les recommandations de C. Alvarez ou d'O. Houdé, pour ne citer qu'eux, relatifs à l'organisation des classes ou aux pratiques pédagogiques, on ne trouve en effet rien d'étonnant, d'aberrant ou de réellement innovant. S'y déploient seulement, sous une multitude de formes énonciatives, des principes largement identifiables : ceux qui orientent les normes éducatives contemporaines. Encore une fois, la force de la répétition inlassable des mêmes arguments (l'école publique gâche les talents, etc.), des mêmes références (Montessori, neurosciences, etc.), usant du même « style de raisonnement » (cognitif), est de parvenir à imposer presque d'elle-même ses propres effets de vérité.
[4] Celui-ci, selon la quatrième de couverture, cherche à montrer que « l'autorité morale acquise par les neurosciences cognitives tient autant à leurs résultats scientifiques ou médicaux qu'à leur inscription dans un idéal social majeur, celui d'un individu capable de convertir ses handicaps en atouts en exploitant son "potentiel caché" ». Son ouvrage débute par ces mots : « Dans les sociétés démocratiques avancées, la valeur médicale et sociale du cerveau a été démultipliée depuis le début des années 1990 », A. Ehrenberg, *La Mécanique des passions*, *op. cit*. S'il conviendrait sans doute de s'interroger sur la notion de « société démocratique avancée », l'idée selon laquelle émergerait un « style de raisonnement » cognitif, au croisement entre enjeux de pouvoir, processus de subjectivations et luttes épistémologiques, semble confirmée par ces phrases, extraite d'un ouvrage dont l'intérêt,

faisant le relais critique (mais d'une forme de critique optimiste, voire indulgente) des principaux arguments du « style de raisonnement » cognitif, qu'il tente en même temps d'historiciser et de confronter à plusieurs types de généalogies (celles des psychologies, du management, de l'organisation sociale, etc.), va nous aider à mettre au jour la place qu'il occupe dans les dispositifs néolibéraux, et l'influence qu'il exerce sur les processus de subjectivation.

En premier lieu, l'élément central autour duquel le texte structure son argumentation est la notion de « potentiel caché ». En effet, les neurosciences postuleraient en chaque individu l'existence d'un tel potentiel[1], et leur programme consisterait dès lors à identifier celui-ci en chacun, puis à le laisser s'exprimer, en s'appuyant sur la « plasticité cérébrale[2] » ou synaptique propre à l'être humain. L'idée développée par A. Ehrenberg est que l'usage extensif de la notion biologique de « plasticité cérébrale » par les neurosciences cognitives a transformé celle-ci en véritable concept social. La capacité (biologique) du cerveau à se modifier de lui-même jusqu'à la fin de la vie a nourri l'idée (économiciste), véritable ritournelle du néolibéralisme, selon laquelle les possibilités humaines de progresser, d'augmenter sa valeur ou ses performances, ou de se changer soi-même jusqu'à la métamorphose totale, sont sans limites. On comprend sans mal comment ce raisonnement renforce, par exemple, celui qui pose le concept d'employabilité au fondement de toutes les réorganisations actuelles des systèmes éducatifs. Suivant la logique de cet argumentaire, nul ne pourrait se voir condamné par un quelconque déterminisme social, ni même biologique – ce qui revient à affirmer encore une fois, peu ou prou, et sous des formes scientifiquement fondées, que « quand on veut, on peut ». Chaque individu possèderait donc un socle (voire *serait* ce socle), son cerveau, qui lui permettrait d'explorer et de développer n'importe laquelle de ses capacités, la plus innovante comme la plus inattendue, tout en s'en assurant la maitrise : « Les neurosciences cognitives sont devenues un des grands récits de l'individualisme contemporain en associant les idéaux de la régularité à ceux de l'infinie possibilité à changer et à innover[3]. » L'argumentaire du « style de raisonnement » cognitif met en place une véritable narration, aux fins normalisatrices, en

pour notre propre étude, est d'analyser le triomphe des neurosciences, en tenant compte du contexte historique et social dans lequel elles se développent.

[1] On verra que ce concept fonde une grande partie de l'argumentation de ce que nous appellerons le dispositif « positivité/neurosciences », formalisation théorico-pratique la plus actuelle des normes éducatives contemporaines.

[2] Pour une bonne synthèse de ces questions, lire par exemple la conclusion du livre « La place du cerveau. De l'homme neuronal à l'homme total », A. Ehrenberg, *La Mécanique des passions*, *op. cit.*, pp. 301-310.

[3] A. Ehrenberg, *La Mécanique des passions*, *op. cit.*, p. 306. Il faudrait toutefois nuancer : certains individus sont en effet définitivement disqualifiés car on considère que leur potentiel neuronal est, dès l'origine, de mauvaise qualité ou défectueux. En revanche, d'autres, jusque-là considérés comme « anormaux », vont être réhabilités grâce à leur matériel neuronal performant, ceux-ci contribuant dès lors à illustrer les discours mobilisateurs produits par les neurosciences.

s'attachant à la figure de héros spécifiques, comme celle « incarnée par le nouveau modèle d'identification qu'est l'autiste de haut niveau » : « le cerveau apparait comme un système biologique garantissant […] qu'il y a toujours des ressources en chacun, logées dans ses propres mécanismes cérébraux, pour transformer un handicap en atout[1]. » En cela, les discours des neurosciences prennent en compte l'expérience de la négativité, mais la retourne immédiatement en son contraire. On établit des récits d'existences édifiants, dans lesquels le devenir-sujet de ceux qu'on ne peut plus, désormais, considérer comme des malades, qu'ils soient « schizophrènes », « autistes », ou « psychotiques », s'affirme comme une représentation paradigmatique des subjectivations de l'ensemble des individus contemporains, appelés à se muer en acteurs de leur propre changement, audacieux et tenaces, capables d'effectuer des choix raisonnables et de se montrer créatifs en toute occasion[2]. Ces exemples (qui empruntent parfois la structure logique du récit d'une rédemption déchristianisée et « neuronalisée ») offrent l'opportunité aux dispositifs argumentatifs de la rationalité du néolibéralisme de prouver leur capacité d'entrainement, leur faculté à se présenter sous un jour enthousiasmant, porteur d'espoir et résolument optimiste. Ils contribuent également à transformer une série de pratiques de soi, « remédiations cognitives » ou « thérapies comportementales et cognitives » (qu'on pourrait pourtant assimiler à des procédures de « dressage[3] », adaptatives et utilitaristes, ne proposant au sujet comme seul idéal que celui d'un individu-cerveau considéré comme son unique ressource), en exercices d'amélioration de soi positifs, en même temps qu'en mécanismes intégrateurs de personnes handicapées ou marginales, qu'on appellera alors plutôt « neurodivergentes ».

Comme le rappelle A. Ehrenberg, les neurosciences cognitives s'appuient sur « un ensemble de technologies partenaires [qui] concrétise le rêve de diffuser la psychologie, de telle sorte que chacun puisse devenir l'expert de sa propre vie ». En s'aidant d'une multiplicité

---

[1] *Ibid.*, p. 305.

[2] Lire en particulier « chapitre 5 - Les exercices de l'autonomie : des rituels individualistes pour refaire son être moral ? », *ibid.*, pp. 221-259.

[3] Dans les thérapies comportementales et cognitives (TCC), associées aux neurosciences et à la psychologie cognitive, chaque patient est amené à identifier son trouble, c'est-à-dire son « schéma cognitif ». L'idée générale est que, par son histoire de vie, le patient a intégré des schémas cognitifs erronés qui se traduisent par des pensées dysfonctionnelles et des comportements qui le font souffrir, et qu'il applique mécaniquement par méconnaissance d'autres schémas disponibles. Ces troubles proviennent donc d'erreurs de jugement, essentiellement cognitives. Lors de la thérapie, en parvenant à nommer son trouble, le patient prend conscience de son erreur, et reconfigure sa raison, en prenant appui sur un savoir issu de la littérature cognitiviste et comportementaliste. Le dispositif mis en place par les TCC est clairement utilitariste et adaptatif : la remédiation de soi s'apparente à un mécanisme progressif, qui commence par le repérage de l'objectif à atteindre (bonheur, bien-être, compétence, performance), se poursuit avec la nomination et la prise de conscience de l'erreur cognitive et/ou comportementale commise, puis la recherche de la mise en place d'un protocole de remédiation, qu'il s'agit de suivre, afin d'atteindre l'objectif fixé préalablement. Voir F. Chaumon, « sujet de l'inconscient et discours des sciences humaines », art. cit.

d'outils numériques, qui acquièrent le statut de « pair-aidant digital », l'individu peut se rendre capable, en repérant ses « biais cognitifs »[1], de s'affranchir d'éventuels troubles et, dans tous les cas, de démultiplier ses capacités. Le « style de raisonnement » cognitif, en se référant à l'appareillage technique et technologique des neurosciences, dessine donc « les promesses d'un développement illimité des capacités humaines, sur fond de diversité normative infinie », en s'appuyant sur « la plasticité cérébrale », et « l'idéal du potentiel caché [qui] est fondamental parce qu'il met en jeu une idée essentielle de la modernité : l'individu qui, créant de la valeur (en la socialisant), augmente sa propre valeur et s'autoagrandit »[2]. En cela, le modèle d'amélioration et de « positivation » de soi projeté par les neurosciences vient en appui de l'idée de développement infini d'une croissance rendue désirable, et dont il faudrait sans cesse redresser la courbe, au fondement des projets économiques contemporains.

Mais, on ne peut établir solidement les grands récits optimistes de l'augmentation sans cesse reconduite des performances du sujet sans traiter globalement la question de la négativité. Comment, donc, reconfigurer et/ou invisibiliser cette dernière ? On peut, par exemple, la renommer, à défaut de la faire totalement disparaitre. Ainsi, ce que Freud identifie comme des phénomènes de conflictualité au fondement de l'ensemble des expériences humaines, et des mécanismes inconscients organisant l'économie psychique, devient, pour les neurosciences, une série de simples erreurs cognitives de jugement, qui relèvent d'un mésusage de ses capacités cognitives par le sujet, qu'il est évidemment possible de réparer. Dit autrement, et, en faisant référence au cadre fixé par notre généalogie :

> Là où la psychanalyse pose la division du sujet du fait même de l'existence d'un savoir inconscient, la psychologie ne cesse de promettre une unité, par la conquête d'un savoir à venir. Ce savoir […] se loge volontiers aujourd'hui à l'abri du prestige des neurosciences. Mais le sujet qui s'en déduit est assujetti à ce savoir, il doit s'en faire l'étudiant. Les savoirs que construisent les discours du champ de la psychologie deviennent ainsi des propositions auxquelles des sujets doivent souscrire[3].

La « vérité » forgée par les neurosciences, que les sujets sont incités à rechercher, et dont ils se doivent de devenir les experts, s'ils veulent être en mesure de participer à ce processus de constante amélioration de soi qui leur est présenté comme un idéal à atteindre, est

[1] A. Ehrenberg, *La Mécanique des passions*, *op. cit.*, p. 234, p. 235. Pour l'analyse de cet ensemble technologique et des pratiques qui s'y associent, lire en particulier pp. 228-250.
[2] *Ibid*., p. 20, p. 250. Quelques lignes plus haut, A. Ehrenberg rappelle toutefois qu'on confond sans doute trop souvent la plasticité cérébrale et la plasticité au sens d'éducabilité de l'individu, ou de ses capacités à changer.
[3] S. Aouillé, P. Bruno, F. Chaumon, G. Lérès, M. Plon & E. Porge, *Manifeste pour la psychanalyse*, *op. cit.*, p. 95.

en même temps un instrument efficace de la gouvernementalité contemporaine. Elle se déploie en effet sous la forme d'une série de pratiques de reprogrammation de soi, qui, elles aussi, permettent d'identifier le rapport renouvelé à la négativité induit par les exercices de soi émanant du « style de raisonnement » cognitif. Ainsi, A. Ehrenberg expose l'exemple symptomatique d'une procédure thérapeutique et comportementaliste destinée aux « personnes anxieuses », qui « ont un biais attentionnel envers les informations menaçantes[1] ». On y repère un geste singulier de modification volontaire de ses propres perceptions par le sujet, destiné à se diffuser plus largement au reste de son existence. Lorsque l'expérience du réel devient trop « angoissante », le sujet est incité à se détourner de la source de cette angoisse : le réel lui-même, l'une de ses manifestations ou l'un de ses phénomènes. Il acquiert de ce fait une compétence nouvelle de gestion de soi, qui consiste en une capacité à éviter de se confronter à la négativité qui provoque cette réaction. On espère que cet évitement lui permettra ainsi d'accéder à une vie sociale plus paisible, au prix, donc, d'une forme d'aveuglement volontaire, ici valorisé – et qu'on peut assimiler à l'une des structures subjectives de la dépolitisation. Dans le processus décrit, il s'agit, très concrètement, grâce à l'informatique, d'entrainer le sujet à se détourner des visages hostiles qu'il identifie, car on considère que son anxiété est due au fait qu'il ne repère dans une foule que les visages menaçants, et jamais les visages bienveillants ou neutres. Comme dans le cas de la « psychologie positive », l'idée est donc de modéliser les comportements et les habitudes psychiques des individus, en les détournant (ici, exemplairement, jusque dans leur posture physique) de ce qui les rapporte à la négativité. Celle-ci n'est jamais supprimée, et il ne s'agit en aucun cas de lutter pour y mettre fin, seulement de regarder ailleurs. On renonce donc, de ce fait, à mener des combats pour faire reculer les inégalités, les dominations, et les exploitations diverses, et, pire, on se dote des instruments de leur invisibilisation. Si le sujet souffre, ou ressent des affects négatifs, c'est qu'il est aveuglé ou trompé par des « biais cognitifs » sur lesquels il faut revenir, et qu'il faut modifier, afin de lui permettre de développer ses performances et ses capacités. La mécanique thérapeutique comportementaliste légitimée par l'argumentaire du « style de raisonnement » cognitif fonde donc une série d'opérations de pouvoir, prenant pour cible tout autant les attitudes des sujets, que leur existence psychique. Cette entreprise induit un double mouvement, de « déconflictualisation » et d'« optimisation[2] » subjective, d'un côté, de « technicisation » et de « dépolitisation » des pratiques, de l'autre, la dynamique d'ensemble rendant possible le triomphe de l'*homo œconomicus* contemporain. On « psychologise » les expériences de ce

[1] A. Ehrenberg, *La Mécanique des passions*, *op. cit*., p. 237.
[2] Au sens où l'on pourrait parler d'optimisation fiscale.

sujet, et on indexe la logique de « positivation » qui les prend en charge à une forme de « neuronalisation ». Les visées sont communes à tous ces processus, seules leurs modalités diffèrent : il s'agit en même temps de contrôler des populations, et de produire un sujet transparent à lui-même, débarrassé de tout conflit et se détournant de la négativité, capable de se gérer et de se reprogrammer lui-même, de se fixer en toute clarté des objectifs, et de les remplir ; on retrouve là le sujet-projet des dispositifs du capitalisme contemporain.

Pour finir, le programme poursuivi par le « style de raisonnement » cognitif consiste donc en la mise en œuvre d'une forme « d'impérialisme explicatif », ou de « neurohégémonie », qui ambitionnent d'accéder à une connaissance complète de l'homme à partir de la connaissance de son cerveau. Cette tentation hégémonique est renforcée par les travaux des neurosciences sociales, « symptomatiques des ambitions des neurosciences contemporaines, en tant que rien n'échapperait à leur enquête[1] ». Celles-ci cherchent à définir un « cerveau social », considéré comme ce qui serait « censé expliquer comment [la] vie sociale est possible[2] ». Or, leur définition du « social » est ambiguë, car, comme pour la psychologie sociale, celui-ci se réduit, pour les neurosciences sociales, aux seules relations interindividuelles, ce qui revient à « psychologiser » la question du « social », et, indirectement, à empêcher l'émergence de problématiques liées au commun, et de questionnements politiques qui pourraient s'y articuler[3].

---

[1] D. Forest, *Neuroscepticisme*, p. 171. Pour une généalogie rapide de l'émergence, à partir de 1985, des neurosciences sociales, soit comme « neurosciences cognitives du comportement humain », soit comme « neurosciences de la cognition sociale » (p. 172).

[2] *Ibid.*, p. 173. Notons également la définition que donne A. Ehrenberg des neurosciences sociales, et l'intérêt dont il les crédite : « Il y a pourtant une intuition juste dans l'idée de "cerveau social" : ces disciplines ont parfaitement raison de placer le "social" dans l'individu, et pourquoi pas dans son cerveau, car on ne voit pas en quoi la "société" constituerait un système de forces agissantes sur l'individu, comme l'affirme la sociologie, si elle n'était pas présente en ses tréfonds d'une manière ou d'une autre, si elle ne le traversait pas, l'imprégnant jusqu'au fond de ses noyaux cellulaires » (p. 180). Prenant ici la défense des neurosciences sociales, la démonstration du sociologue pose pourtant deux problèmes : d'une part, il reconduit la représentation d'un « fond » du sujet, renfermant sa vérité, ici neuronale ; d'autre part, il fait l'impasse sur le concept de « normes », mécanique se produisant dans une dynamique d'immanence, qui permet de mettre au jour les liens de constitution réciproque entre un « intérieur » et un « extérieur » qui n'en sont jamais tout à fait l'un pour l'autre. Pour le dire autrement, et en reprenant l'une des formes du neuroscepticisme définie par D. Forest, il semble qu'ici, comme ailleurs, les références au cerveau n'apportent rien d'essentiel à l'explication des phénomènes qu'ils se proposent de décrire. À force de réduire leur objet à des relations interindividuelles, les neurosciences sociales courent le risque de ne rien dire qui ne puisse être dit autrement, et de manière plus convaincante et plus complète, par la sociologie et l'anthropologie. Ainsi, lorsque qu'A. Ehrenberg se demande ce que représente le social pour les neurosciences sociales, il ne cite que les comportements entre congénères, la capacité à comprendre autrui, et la sociabilité, et omet d'évoquer les rapports entre structures ou organisations et individus. *Ibid.*, pp. 182-184.

[3] « Les notions de contrat, de loi, d'espace public, d'institution, de règles, de collectivité, n'entrent pas en ligne de compte dans le "social" des neurosciences sociales », D. Forest, *Neuroscepticisme*, p. 175. Voir également à ce sujet A. Ogien, « Normativité sociale et normativité neuronale. La découverte des "neurones miroirs" et ses usages en sociologie », *Revue française de sociologie*, 2010/4, vol. 51, pp. 667-691.

À partir des années 1980[1], le cerveau devient donc le support d'une forme de vie singulière, modélisant les caractéristiques et les comportements d'un sujet nouveau, pris en charge, au même moment, par les normes du néomanagement ou de la « psychologie positive », et invité à se montrer innovant, capable de prendre des risques, voire transgressif : celui des dispositifs contemporains. En s'intéressant d'abord à la manière dont les patients font preuve de « pouvoirs créateurs par leur confrontation à la maladie[2] », les neurosciences fabriquent donc la représentation d'un malade neurologique ou psychiatrique métamorphosé en individu autonome, capable de diriger sa vie malgré ses troubles. Cette image se propose aux sujets comme une offre de subjectivité désirable, à laquelle chacun est invité à s'identifier, particulièrement à travers la diffusion du thème de la créativité (à l'égard de soi, comme à l'égard des autres ou du monde). Dans ce cadre-là, l'existence est conçue comme une série d'épreuves, dont on sort nécessairement renforcé, si l'on se rend capable de les surmonter. Cette mécanique du défi permanent transfigure les capacités du sujet à se changer lui-même, « activant l'un des idéaux les plus ordinaires et les plus valorisés, consistant à affirmer qu'il existe toujours, logées au fond de soi, des ressources pour s'en sortir[3] ». Ainsi, le « sujet neuronal », comme celui de la « psychologie positive », est ajusté aux exigences managériales du capitalisme cognitif[4]. Il marque également l'aboutissement du processus de dé-conflictualisation psychique, de psychologisation et de « dé-négativation » des expériences des sujets, et de dépolitisation de leurs pratiques, dont nous avons tenté de rendre compte dans le cadre de notre généalogie. Enfin, le « style de raisonnement » cognitif qui active et légitime la formation de ces mécanismes a une influence décisive, on va le voir, sur la redéfinition des pratiques pédagogiques et éducatives contemporaines, et participe de la reconfiguration des expériences enfantines par les dispositifs de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme.

---

[1] Pour une généalogie complète de l'expansion des neurosciences, dans leur rapport à « la montée de l'individualisme », à partir des années 1960, voir A. Ehrenberg, *La Mécanique des passions*, *op. cit.*, « chapitre 1 - Des cerveaux exemplaires. Des malheurs du sujet pratique à l'héroïsme du potentiel caché », pp. 25-68.

[2] *Ibid*., p. 45.

[3] *Ibid*.

[4] Lorsque le psychanalyste S. Tisseron préface, sous le titre « Manifeste pour un cerveau libre », l'ouvrage d'I. Aberkane qui, dit-il, invite à « prendre "le parti du cerveau" », il signale que « l'économie de la connaissance » est l'un des « fils rouges autour desquels la pensée » d'I. Aberkane s'organise, établissant un lien direct entre neurosciences et économie de la connaissance. Il ajoute toutefois, pour démontrer, selon lui, la supériorité de ce type d'économie, que si « les flux financiers enrichissent certains et en appauvrissent d'autres, les flux de connaissance profitent à tous », laissant donc penser que les flux financiers qu'il parait dénoncer ne seraient pas impliqués dans cette économie de la connaissance dont il vante les mérites, ce qui est, évidemment, plus que contestable. I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, p. 6.

Cette généalogie partielle des psychologies contemporaines nous a donc permis d'éclairer la formation de certains traits des sujets des dispositifs du néolibéralisme, tout en préparant les derniers développements de notre analyse, consacrés aux pratiques pédagogiques et à la mise au jour de certains types d'enfants inédits. En effet, la question de la psychologie, à la fois comme discipline et comme ensemble d'énoncés, de représentations et de principes légitimant certaines pratiques, est fondamentale lorsqu'on cherche à traiter des questions d'anthropologie enfantine et de normes éducatives. Ainsi, les systèmes de véridiction que la « psychologie positive » et le « style de raisonnement » cognitif définissent, à la fois comme discours, concepts et pratiques, la manière dont ils s'imposent comme vérités et organisent les rapports du sujet avec celles-ci, avec eux-mêmes et leur environnement, servent de justification et de références au néomanagement ou aux cultures du bien-être, on l'a vu, mais également aux normes pédagogiques et éducatives dominantes aujourd'hui. De natures hétérogènes, et d'origines diverses, la « culture de la positivité » et le « style de raisonnement » cognitif agissent pourtant suivant des procédures connexes, et poursuivent des objectifs communs de gouvernement et de subjectivations. Dans la mesure où la stratégie d'ensemble qui oriente le développement de leurs pratiques et la formation de leurs concepts, et que les travaux des unes (les neurosciences) servent à légitimer les exercices de soi de l'autre (la culture de la positivité et ses déclinaisons), il nous semble qu'il est nécessaire d'identifier l'existence d'une mécanique normative globale, qu'on qualifiera désormais de dispositif « positivité/neurosciences », et qui concerne les situations ou les cas où elles fonctionnent conjointement, et poursuivent des objectifs similaires - ce qui ne rend pas compte de l'ensemble des phénomènes qui les constituent l'une et l'autre, et qu'elles induisent.

Le sujet troué d'ambiguïtés, troublé et incertain, de l'Inconscient freudien s'est donc mué, en un peu plus d'un siècle, en sujet positif et neuronal, paradigme anthropologique d'un individu adaptable et responsable, employable et créatif, aux potentialités optimisables, soulagé (ou sommé de se soulager) de toute expérience négative, dont l'intériorité, qui en constitue le fondement identitaire, est à la fois l'une des principales préoccupations et une source de revenus (éventuellement) fort lucrative. Le renoncement significatif à la notion de conflit comme structurant le sujet, au profit d'un retournement de la négativité en son contraire, d'un effacement ou d'une dissimulation de celle-ci, aboutit parfois à une forme de fatalisme face aux souffrances humaines, voire d'une conception moralisatrice de celles-ci, qui lie les expériences négatives des sujets à la malchance, à leur maladresse, à leur mésusage des savoirs ou des pratiques de soi, voire à leur mauvaise volonté – conception qui coïncide d'ailleurs avec la vision contemporaine de la pauvreté ou des dominations entretenue par certains membres des

classes sociales dominantes, qui consiste à renvoyer les pauvres ou dominés aux outils dont ils devraient s'être dotés pour se sortir de la situation dans laquelle ils se trouvent, les confrontant à leur responsabilité individuelle, et négligeant de ce fait les facteurs explicatifs que peuvent représenter les mécanismes sociaux ou la complexité et l'ambivalence de l'économie psychique.

Le sujet qui émerge, celui, « psychologisé » et dépolitisé, des dispositifs conjoints de la « psychologie positive » et du « style de raisonnement » cognitif et neuroscientifique, est donc soumis à une multiplication d'injonctions normalisatrices, qui donne une forme spécifique aux processus de la fabrique de ce sujet que nous tentons de décrire depuis le début de notre étude. Avançant bientôt vers les conclusions de celle-ci, nous allons nous intéresser successivement aux usages contemporains de pédagogies reconfigurées par les normes éducatives de la rationalité du néolibéralisme, et notamment par l'influence du dispositif « positivité/neurosciences », puis à l'analyse de ce que pourraient être (de ce que sont ?) les existences enfantines, telles que les inaugurent et tentent de les gouverner les dispositifs contemporains.

Chapitre deux – Comment développer le potentiel des enfants ? Réaménagements pédagogiques et subjectivations enfantines

A. La redéfinition des normes éducatives autour du concept de « potentiel »

La notion de « potentiel[1] » fonde l'argumentaire du dispositif « positivité/neurosciences », notamment en matière d'éducation. Les existences enfantines s'y conçoivent comme des promesses d'un genre nouveau : celles d'une croissance physique et d'un développement psychologique tout entiers gouvernés par des enjeux économiques. Dès lors, on ne perçoit plus les enfants que pourvus de talents multiples, illimités, d'un potentiel indéfiniment optimisable. Mais comment s'y prendre, pour laisser éclore de telles richesses ? Comment éduquer, à l'école ou dans les familles, en vue de favoriser cette éclosion ? Comment profiter pleinement de ce « potentiel » ? Et à qui doit-il bénéficier : au *liber œconomicus* en voie de programmation ? À l'*homo œconomicus* qu'il devient déjà, et ne va plus cesser de chercher à être ? À son entourage ? Aux dispositifs qui le prennent en charge, à leurs projets de gouvernance et leurs ambitions économiques ? Quelle est la nature de ce « potentiel » que renfermeraient (que seraient) les enfants ? S'agit-il d'un patrimoine biologique, génétique et/ou neuronal ? D'une « intériorité » tout aussi précieuse que fragile, dont il faut sans cesse s'occuper et prendre soin ? D'aptitudes innées, s'exprimant sous une forme « naturelle » et « spontanée », pourvu qu'on les laisse s'épanouir ? Ou doit-on l'assimiler à une forme de capital culturel, social, voire économique, qu'il s'agirait de faire fructifier ? Si les énoncés qui traduisent en discours les normes éducatives dominantes ne le précisent pas aussi formellement, elles optent pourtant, suivant leur inclinaison psychologisante, pour la définition d'un potentiel individuel neuronal, « naturellement » prêt à se développer, d'une « intériorité » devenue l'objet de toutes les attentions, et de toutes les convoitises. Par conséquent, les représentations de l'enfance associées à ces normes ne prennent pas (ou peu) en compte les dimensions

[1] Voir, par exemple, le concept de « potentiel caché », au centre des développements d'A. Ehrenberg, *La Mécanique des passions*, *op. cit.*

historiques et les facteurs sociaux (origines culturelles et sociales des enfants, conditions d'existence, genre, etc.), qui déterminent pourtant pour une large part les capacités, les « parcours », les existences mêmes des enfants. Les promoteurs de ces normes surinvestissent les explications de type psychologique et biologique, légitimées tout autant par les concepts de la « culture de la positivité » que par les travaux des neurosciences, au détriment d'approches historiques, sociologiques, ethnographiques[1], ou philosophiques. Le « potentiel » des enfants sera donc individuel et inné, lié à leur « intériorité », et le développement de celui-ci constituera l'enjeu majeur des réaménagements éducatifs et pédagogiques en cours[2]. Cet idéal éducatif repose sur la représentation d'un enfant débarrassé de tout conflit et de toute négativité (autres que ceux par lesquels les autres ou « l'extérieur » l'envahissent), qui constitue la transposition au jeune âge du modèle d'un sujet singulier, celui que qualifient la « culture de la positivité », celle du bien-être et du développement personnel, ou un certain type de management. Si l'enfance demeure un moment de grande vulnérabilité, c'est tout autant parce que le jeune humain est en permanence menacé par les « autres » (d'où l'émergence récente des thématiques

[1] W. Lignier écrit : « Ma conviction, à cet égard, est que l'ethnographie de l'enfance constitue une démarche empirique pertinente, offrant une alternative sérieuse à l'expérimentalisme » [de la psychologie], W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*, p. 33. Il propose ainsi de pratiquer une « ethnographie intensive de l'enfance » : « il faut à mon sens passer de l'expérimentalisme à l'ethnographie, parce que je suis convaincu que les comportements du premier âge ont largement pour origine la vie ordinaire des enfants, en tant qu'expérience différentielle, collective, institutionnelle, matérielle, symbolique, historique et culturelle » (p. 153).

[2] B. Stiegler rappelle que l'opposition entre Dewey et Lippmann, concernant les questions d'éducation, se cristallisait autour du thème de « l'égalité des chances ». Elle écrit que pour Dewey, ce thème suppose « une expérimentation ouverte », qui « permettrait à chaque individu de libérer ses potentialités créatrices pour qu'elles réorientent le cours de l'expérimentation collective », tandis que Lippmann utilise cette même notion « d'égalité des chances » dans le sens d'une « intensification de la compétition, permettant une sélection plus loyale des plus aptes et une élimination plus juste des moins aptes », B. Stiegler, *« Il faut s'adapter »*, *op. cit.*, p. 209. Ce faisant elle restitue les débats qui peuvent se nouer, encore aujourd'hui, autour des idées de potentiel, de créativité ou d'innovation, dans le domaine de l'éducation. La philosophe poursuit sa réflexion, et se demande si les textes institutionnels européens, qui s'intéressent à ces questions, « ne portent pas la double marque, profondément ambivalente, de la redéfinition lippmannienne de l'éducation comme adaptabilité et comme employabilité, d'une part, et de l'influence des pédagogies nouvelles d'autre part, qui pourraient être en partie inspirées par le pragmatisme de Dewey » (pp. 242-243). Encore une fois, nous retenons la justesse de ces questionnements. Ceux-ci nous permettent de préciser que, selon nous, l'équilibre des rapports de pouvoir qui structurent les dispositifs d'éducation actuels donnent la priorité aux options lippmanniennes. En revanche, B. Stiegler a raison de rappeler que, en traitant des mêmes questions selon une approche différente, les positions avancées par Dewey pourraient se révéler tout à fait opérantes au sein des classes. Si elles ne peuvent pas s'exprimer, et ne sont pas prises en compte par les pédagogies dominantes aujourd'hui, c'est dans la mesure où ces dernières n'incluent pas dans leurs pratiques la dimension politique qui nourrit les réflexions de Dewey. C'est, en quelque sorte, tout l'aspect dépolitisant du dispositif « positivité/neurosciences » qui se révèle alors actif, et tend à déconnecter les questions d'éducation d'enjeux politiques ou sociaux. À titre d'exemple, lorsque C. Alvarez ou I. Aberkane critiquent une pédagogie de la transmission du savoir, archaïque et peu mobilisatrice, ils ne le font pas au nom de la nécessaire inclusion, dans les enseignements, de dimensions politiques ou sociales, mais ils cherchent à imposer l'idée d'une éducation conçue comme un processus de développement d'un potentiel neuronal inné, notamment à l'aide d'exercices individualisés délivrés par des outils numériques (Aberkane) au sein d'une classe où règnent amour et bienveillance (Alvarez). Dès lors, leur perspective est lippmannienne, et contribue à éteindre les virtualités repolitisantes et émancipatrices contenues dans certaines pédagogies, tout en répondant parfaitement aux exigences du néolibéralisme en matière de subjectivités.

du harcèlement, en milieu scolaire ou sur les réseaux sociaux, notamment[1]), que parce qu'il encourt un risque majeur, d'un autre type : celui que ses capacités soient gâchées par le système scolaire, que des éducateurs « malveillants » cherchent à imposer des limites au complet développement de son « potentiel », et qu'on l'empêche ainsi d'atteindre sa pleine expression et son rendement optimal. Dès lors, les enjeux d'une éducation réussie se déplacent : de la transmission d'une culture chargée de doter les enfants des qualités d'un *homo politicus* raisonnable ou de celles d'un sujet économique responsable (modèle prôné jusque dans les dernières années du XXème siècle), à la prise en charge la plus précoce possible d'une puissance encore virtuelle, qu'il s'agit de faire advenir coûte que coûte, afin qu'elle puisse donner son entière mesure (modèle qui s'impose en même temps que le dispositif « positivité/neurosciences »).

Lorsqu'on cherche à savoir ce que sont ces « talents », de quelle nature est ce « potentiel », on constate que les ouvrages qui promeuvent ces normes éducatives (qu'on pourrait dire « potentialistes »), qu'ils soient à vocation vulgarisatrice ou universitaire, se prononcent peu. Ils se contentent de souligner de manière répétée l'aspect décisif de cette question, et mettent en garde contre les risques de gâchis que l'École fait courir. Ils dressent des listes de conseils, établissent des objectifs et définissent des pratiques éducatives qui permettraient de les atteindre à coup sûr. Dès lors, les « talents » ou le « potentiel », qui devraient susciter à la fois l'émerveillement et l'angoisse des éducateurs, semblent se résumer à l'expression de quelques qualités déjà largement repérées : créativité, autonomie, contrôle de soi, capacité à innover, à s'adapter ou à coopérer, sens des responsabilités, etc.[2] Leur développement optimal devra donc être assuré par les processus éducatifs, qui, dans la mesure où ils accompagnent le passage de potentialités (virtuelles), inscrites en chacun, à une puissance (réelle), dont tout le monde pourra jouir, seront positivement identifiés comme des normes. Celles-ci agissent en profilant les subjectivités et attitudes enfantines, mais également en prenant pour cibles les écoles, les classes, leur mode de fonctionnement, l'organisation des

[1] Parmi la multitude d'articles ou d'ouvrages consacrés à la question, on peut lire : E. Godeau, N. Catheline, M. de Matos, « Harceleurs et harcelés : des expressions du mal-être différentes », *Agora débats/jeunesses*, hors-série, 2016, pp. 95-115 ; C. Blaya, « Le cyberharcèlement chez les jeunes », *Enfance*, n°3, 2018, pp. 421-439.

[2] Les qualités que nous venons de citer, et qui sont celles que cherchent à activer et programmer chez les enfants les pédagogies actuelles, ne sont pas, bien sûr, dangereuses ou néfastes en elles-mêmes, bien au contraire. Qui ne rêve pas d'un enfant autonome, responsable, etc. ? Ce que nous interrogeons est la captation de ces qualités par les dispositifs contemporains, et l'objectif qu'ils poursuivent en cela : mettre ces qualités au service du capitalisme contemporain, de sa croissance et de sa « tendance expansive » (nous empruntons l'expression à S. Haber, *Penser le néocapitalisme, op. cit.*, p. 145). Cette tendance, en se radicalisant, entre ainsi « en synergie avec certains principes dynamiques profonds de la vitalité humaine » qu'elle tend à favoriser : « le néocapitalisme veut produire cet esprit et il y parvient dans une certaine mesure » (*ibid.*). Précisons : s'il y parvient, au moins en partie, c'est sans doute parce qu'il influence, dès la prime enfance, la production de « cet esprit ».

enseignements en leur sein, ou la définition des rapports entre professeurs, élèves et savoirs. Quels types de réaménagements ces normes éducatives, dont l'objectif est d'assurer l'optimisation des performances créatives des enfants, imposent-elles aux activités scolaires, aux gestes professionnels des enseignants, aux comportements des élèves, ou aux représentations de l'enfance auxquelles elles se réfèrent en même temps qu'elles les diffusent[1] ? Sous quelles formes se déclinent les objectifs qu'elles poursuivent ou définissent ? Et sur quels savoirs, sur quels systèmes de véridiction, reposent-elles ?

Tout dispositif éducatif est donc régulé et codifié par des normes, qui font circuler des principes théoriques et des gestes pratiques, qu'ils soient architecturaux (quelle forme doit prendre un établissement scolaire, une université, etc. ?) ou réglementaires (comment administrer un système scolaire ?), ou encore affectifs (comment prendre soin de ses enfants, de ses élèves, qu'on soit parent ou professeur ? Comment se comporter avec eux ? Comment manifester son autorité ? Comment féliciter, encourager, sanctionner, évaluer ?) ou pédagogiques (comment enseigner, que faire dans une classe ?). Les normes constituantes qui se rapportent plus particulièrement aux deux derniers points (qui sont ceux qui vont nous intéresser), reposent sur des présupposés d'ordre psychologique et anthropologique, d'une part, et d'ordre politique ou éthique de l'autre – même si, en se produisant, elles cherchent à faire disparaitre une partie des principes qui les légitiment. La double influence de la culture de la positivité et du « style de raisonnement » cognitif agit sur l'ensemble de l'organisation sociale, et en particulier sur la structuration du système scolaire, et les enjeux pédagogiques qui s'y nouent. Cette mainmise n'est donc pas seulement théorique, elle est avant tout pratique, et, pour se rendre opérant dans le cadre de la définition et de la mise en place d'une « bonne éducation », le dispositif « positivité/neurosciences » qualifie non seulement des énoncés et des discours, mais également des gestes, techniques ou affectifs, et, en cela, des subjectivités.

Nous ne prétendons pas ici dresser un tableau d'ensemble de l'état des débats et conflits pédagogiques, en France ou ailleurs, aujourd'hui[2]. S'ils sont dominés médiatiquement et

[1] Encore une fois, si les normes organisent, ciblent, profilent, qualifient, des discours et des pratiques, ceux-ci ne se confondent jamais entièrement avec les normes. Ces dernières se produisent selon une dynamique d'immanence, elles saturent le « plan d'immanence » qu'elles construisent, mais elles ne le recouvrent pas totalement. Ainsi, les pages qui vont suivre ne prétendent pas rendre compte des pratiques de *chaque* instant de *tous* les enseignants, au sein de *toutes* les classes. Pour autant, qu'ils en aient conscience ou pas, ce sont bien ces normes, ces représentations, ces types, ces théories, ces discours, ces logiques et ces principes, tels qu'ils s'expriment dans les dispositifs contemporains, que les enseignants et leurs élèves doivent affronter chaque jour dans les écoles. Ce qui ne signifie pas, bien sûr, qu'il est impossible de « jouer » avec ces normes, voire de « se jouer » d'elles.

[2] Sur ce point, on peut par exemple renvoyer au texte du pédagogue P. Meirieu, qui s'y essaye, sur un mode critique et polémique, qui recoupe en partie certaines de nos analyses. P. Meirieu, *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*, Paris, Autrement, 2018. Il y met au jour, notamment, un aspect important des politiques éducatives actuelles, mais que nous n'aborderons ici

politiquement par des arguments conservateurs, voire réactionnaires, dénués d'intérêt (tant ils paraissent caricaturaux, réducteurs, et, paradoxalement, déroulant des raisonnements sans valeur éducative, et encore moins pédagogique), mais non d'effets désastreux[1], nous laisserons ceux-ci de côté, dans la mesure où ils nous éloigneraient trop de notre propos central : analyser des normes éducatives économisées, et la manière dont celles-ci influencent la fabrique de sujets singuliers, *homo œconomicus* contemporains[2]. Nous continuerons d'examiner le dispositif « positivité/neurosciences », en traitant de l'influence qu'il exerce sur les pédagogies contemporaines. Nous nous intéresserons, en particulier, à la manière dont il reprofile, selon ses propres logiques, sa propre grammaire et ses propres objectifs, et à l'aide de ses outils, sémantiques et techniques, une pratique d'enseignement et d'apprentissage singulière, celle issue des travaux de la docteure italienne Maria Montessori. Sans rendre compte, donc, de l'ensemble des débats touchant aux pédagogies, aux pratiques enseignantes ou aux meilleures manières d'apprendre pour les élèves, et sans prendre la forme d'une analyse en sciences de l'éducation, nous aborderons, tout de même, la question de ce qu'on fait en classe, et de ce qui s'y passe[3]. Quelle(s) pédagogie(s) adopter ? Quelle(s) posture(s) professionnelle(s) choisir,

---

que succinctement : la manière dont on y mélange références aux neurosciences et aux pédagogies « alternatives », présentées comme « modernistes », à la réaffirmation de valeurs éducatives traditionalistes. L'ensemble travaille à la mise en place méthodique d'une école essentiellement conservatrice, voire réactionnaire, dans la mesure où la technicité et la scientificité des neurosciences et des pédagogies « alternatives » reconfigurées, sont uniquement prétexte à la définition d'un projet global inégalitaire. Si, donc, notre analyse portera bien sur l'instrumentalisation du dispositif « positivité/neurosciences » et des pédagogies « nouvelles » par la raison des dispositifs technicistes et économicistes contemporains, nous laisserons de côté la longue liste des mesures conservatrices, a-pédagogiques, voire an-éducatives, et uniquement politiciennes, votées et/ou préconisées par les gouvernants actuels (affichage du drapeau français et des paroles de l'hymne national dans toutes les salles de classe, limitation de la liberté d'expression des enseignants, interdiction à peine déguisée pour les mères musulmanes portant le foulard d'accompagner les classes en sortie scolaire, etc.).

[1] Pour ne reprendre qu'un exemple, on ne voit pas en quoi refuser à des mères portant un foulard d'accompagner des sorties scolaires favorisera les apprentissages des enfants. En revanche, on conçoit parfaitement comment cette interdiction amplifiera la relégation et l'humiliation sociale de ces femmes, à qui, par ce geste, on déniera la capacité à prendre soin de leurs propres enfants et de ceux des autres.

[2] Néanmoins, les projets éducatifs conservateurs n'étant pas incompatibles avec les exigences du capitalisme actuel, ils pourraient tout à fait être pensés dans ce cadre-là. De même qu'il existe un « néolibéralisme autoritaire » (cf. G. Chamayou, *La Société ingouvernable*, *op. cit.*, M. Lazzarato, *Le Capital déteste tout le monde*, *op. cit.*, ou S. Haber, *Penser le néocapitalisme*, *op. cit.*, p. 135), on pourrait parler de « normes éducatives conservatrices » ou « réactionnaires ». Il est d'ailleurs évident que le « style de raisonnement » cognitif et la culture de la positivité, qui nourrissent les principes définissant aujourd'hui une « bonne éducation », ne peuvent contribuer, dans la mesure où ils travaillent à dépolitiser les sujets, à élaborer, chez ceux-ci, les armes conceptuelles pour réfuter les argumentations conservatrices ou se défendre des affirmations réactionnaires. Il semble d'ailleurs qu'ils s'en accommodent fort bien. Ainsi, la « modernité » revendiquée par la technicité des neurosciences, et le développement de l'autonomie et de la créativité promis par la « psychologie positive », peuvent prendre place dans un contexte conservateur, autoritaire, nationaliste ou réactionnaire. En cela, il rejoint la plasticité des dispositifs du néolibéralisme dans leur ensemble, évoquée par W. Brown, dans *Défaire le Dèmos*, *op. cit.*

[3] Ou plutôt de ce qu'on doit y faire, car on sait que le travail est toujours le résultat d'une négociation entre les prescriptions reçues et la réalité de l'activité telle qu'elle se déroule. Sur ces questions, voir notamment C. Dejours, *Travail vivant - 1 : Sexualité et travail*, Paris, Payot & Rivages, 2013, et *Travail vivant - 2 : Travail et émancipation*, Paris, Payot & Rivages, 2013. Ainsi, il faudrait analyser de manière minutieuse les pratiques réelles des enseignants, et les postures réelles des élèves dans les classes, pour savoir comment ils résistent plus ou moins

lorsqu'on est enseignant ? Comment faire classe ? Qu'est-on censé enseigner ? Pour produire quels effets ? En s'adressant à quels enfants ? Selon quelles représentations de ceux-ci ? Représentations légitimées par quels savoirs, quelles psychologies, quelle anthropologie ? Nous tâcherons donc, en premier lieu, pour aborder ces questions, de comprendre pourquoi, à partir des années 2000 notamment, ce sont les travaux de Maria Montessori, plutôt que ceux d'autres courants des pédagogies « nouvelles » ou « alternatives[1] », qui ont été élus et resignifiés par la rationalité gouvernementale du néolibéralisme.

De manière plus générale, comment se réaménagent les dispositifs pédagogiques aujourd'hui ? Quelles formes prennent-ils ? Comment les normes éducatives contemporaines les profilent-ils ? Comment s'établissement les interactions entre discours managériaux et principes pédagogiques ? Quelles continuités sémantiques et pratiques se dessinent entre gestion des travailleurs et gestion des élèves ? Individualisation, performance, créativité, autonomie, responsabilité, motivation, bien-être, coopération, potentiel : quels concepts permettent d'en rendre compte, et d'analyser les connections entre dispositifs managériaux, économiques, politiques, psychologiques et scolaires ? Quelle est la fonction d'une École dont la mission serait désormais de favoriser l'épanouissement optimal des potentialités de chacun de ses élèves, et celui des élèves eux-mêmes ? Qu'engage, à propos des considérations anthropologiques qu'elle révèle, une telle vision, celle d'un être humain constitué d'aptitudes, qui ne demandent qu'à éclore à la faveur d'un contexte positivement constitué[2] ? Quels sujets

---

aux injonctions de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, ou se jouent plus ou moins des normes éducatives telles qu'elles se produisent dans les dispositifs contemporains. En ce sens, « l'ethnographie intensive » préconisée par W. Lignier pourrait représenter une méthode d'analyse pertinente et féconde.

[1] J.-P. Resweber, *Les Pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, 1986. Parmi ces pédagogies nouvelles, il faudrait distinguer d'emblée les pédagogies critiques, issues des travaux de P. Freire, et les pédagogies « alternatives », réservées, aujourd'hui, « aux milieux sociaux aisés ». Voir L. de Cock et I. Pereira (dir.), *Les Pédagogies critiques*, *op. cit.*, p. 8. Les pédagogies critiques, à vocation émancipatrice, cherchent à favoriser une prise de conscience des oppressions, à la fois par les élèves et les enseignants (les élèves pouvant en être victimes, et les enseignants les reconduire, même à leur insu). Ce sont des pédagogies de transformation sociale, aujourd'hui ouvertes aux questions intersectionnelles, aux problématiques *queer*, féministes, décoloniale, antiraciste. Au contraire, les pédagogies « alternatives » ont été les victimes (consentantes ?) de « la récupération néolibérale des thématiques issues de l'éducation nouvelle », comme celle de la « notion de coopération », par exemple (*ibid.*, p. 9). En revanche, des pédagogues comme Freinet ou Freire, prennent en compte les dimensions sociales et politiques incluses dans les questions d'éducation. P. Freire écrivait : « La pratique éducative est toujours politique. C'est ce que j'appelle la "politisation" de l'enseignement. La nature même de l'enseignement est politique. La question se pose alors de savoir quel type de savoir, quel type de politique, en faveur de quoi et de qui, contre quoi et contre qui, elle est dirigée », Paulo Freire, *L'Éducation dans la ville*, Paris, Paideia, 1991, p. 23, cité in *ibid.*, p. 28. On comprend pourquoi les textes et les principes pédagogiques de P. Freire sont si peu diffusés (particulièrement en France), dans la mesure où ils s'ajustent bien mal aux exigences technicistes et dépolitisantes des dispositifs contemporains. À ce titre, les préceptes montessoriens se révèlent beaucoup plus adaptables au contexte actuel : il est plus intéressant, pour les normes du néolibéralisme, de chercher à programmer, chez les enfants, créativité et autonomie, que de leur inculquer des outils favorisant la conscientisation des dominations multiples dont ils peuvent être les victimes ou les auteurs.

[2] La question de la répartition de ces aptitudes selon les individus n'est presque jamais abordée par les auteurs, qui font de la question du « potentiel » le problème central de l'éducation. Ces talents sont-ils également répartis en

cherche-t-on à fabriquer, en s'appuyant sur quelles représentations de l'être humain, à l'école aujourd'hui ? Enfin, quels types d'expériences ces normes imposent-elles aux enfants ?

B. Deux modèles d'éducation

Tout projet pédagogique, toute entreprise éducative, suppose la malléabilité plus ou moins grande de l'être humain. Dans cette mesure-là, éduquer revient à affecter les comportements, les pensées, l'état psychologique général, la subjectivité, d'autrui : éduquer, c'est bien sûr gouverner. Mais on n'influence la fabrique de sujets aux caractéristiques spécifiques que dans la mesure où on intervient sur des cibles tout aussi spécifiquement qualifiées. C'est tout l'enjeu de la définition de psychologies et d'anthropologies singulières.

L'éducation et l'ensemble des pédagogies postulent que l'humanité n'est pas donnée toute faite en l'homme[1]. Ce serait donc à l'action éducative de la développer en chacun de nous. La philosophie des Lumières, dont l'école du XXème siècle hérite encore, considère que l'éducation est bien ce qui crée l'homme en l'homme. Cette humanisation suivrait deux axes : le développement moral, qui pose la question de la nature humaine, de son caractère plus ou moins socialisable ou égoïste, de son aspect plus ou moins positif[2], et celui de la Raison. La rupture qu'introduit l'émergence des dispositifs du néolibéralisme dans le domaine éducatif concerne donc en premier lieu le projet d'ensemble soutenu par l'action éducative : il ne s'agit plus de créer l'homme en l'homme, mais de développer, en l'homme, le potentiel de l'*homo œconomicus* qu'il est amené à devenir. La question morale, qui concerne celles du choix et de la responsabilité, est ainsi phagocytée par les normes économicistes : les choix que peut prendre le sujet sont avant tout économiques, et sont, de surcroit, formulés dans les termes économisés de l'intérêt ou du risque et du calcul fin/moyens, tandis que le problème de la responsabilité se pose à partir des concepts de « responsabilisation », de dette et de culpabilité. Par ailleurs, la raison qu'il faut éveiller en l'individu est désormais une raison éminemment technique. Le

chacun ? Existe-t-il des inégalités de dotation génétique ou neuronale qui affectent les individus dès avant leur naissance ? Ces points sont souvent occultés. Ce qui rend d'autant plus intéressant les remarques « décomplexées » d'un ouvrage que nous commenterons dans les dernières pages de cette étude.

[1] M. Crahay, *Psychologie de l'éducation*, *op. cit.*, p. 82.

[2] La plupart des pédagogies dominantes aujourd'hui, et notamment la pédagogie Montessori reformulée par l'influence mixte de la culture de la positivité et des neurosciences, postulent ainsi une nature humaine fondamentalement positive. Cette « positivité » intégrale est rendue nécessaire par le projet global que forment ces pédagogies : agir et prendre en charge un individu constitué d'un ensemble de capacités qu'il s'agit de transformer en compétences, capacités et compétences entièrement et indéfiniment optimisables.

projet d'émancipation de l'individu par la culture, contenu dans l'idéal des Lumières[1], est aujourd'hui abandonné par les pédagogies de la Raison du néolibéralisme. Si l'École des Lumières a l'ambition politique d'offrir à tous une instruction jusque-là réservée à l'aristocratie, c'est dans la mesure où elle fonde sa légitimité sur l'hypothèse que « la vérité est accessible à la raison commune », et que l'éducation ne doit donc pas être « un endoctrinement, mais bien une sollicitation de la réflexion et une émancipation de l'individu par la culture[2] ». C'est, dans les grandes lignes, le projet de l'éducation classique, qui diffuse un idéal de justice égalitaire nécessitant la formation de l'individu par la société, qui a nourri celui d'une école démocratique et démocratisée, telle qu'il s'est développé, de manière imparfaite, au cours du XXème siècle. L'esprit des enfants et des adolescents se doterait ainsi de dispositions cognitives et d'attitudes morales presque mécaniquement, en entrant en contact avec la pensée des grands auteurs (ou sélectionnés comme tels) de notre civilisation. Les individus, en situation d'éducabilité, doivent s'imprégner de modèles éminents, avant de laisser s'épanouir leurs propres qualités, leur singularité, l'originalité de leur personnalité. À rebours des conceptions actuelles, l'éducation traditionnelle soutient que la créativité ou les capacités des enfants ont besoin de s'appuyer sur des cadres conceptuels déjà en partie tracés, et des méthodes éprouvées. Ce qui est éducatif, dès lors, est bien le contact, tout autant avec le savoir et les connaissances, qu'avec ceux, penseurs, artistes, pédagogues, enseignants, les ayant produits, ou étant chargés de les transmettre, en se faisant intermédiaires entre l'élève et la culture qu'ils accréditent.

C'est un tout autre modèle qui se renforce et s'impose aujourd'hui, prenant plutôt son origine dans une conception empiriste ou sensualiste, qui veut que ce soit avec la vie elle-même (ou avec le réel, qui constitue à la fois le décor à l'intérieur duquel l'existence prend forme et s'exprime, et le socle qui en fonde la condition de possibilité), que l'individu doive entrer en contact, afin d'apprendre et de s'éduquer. Le modèle normatif triomphant, en ce début de XXIème siècle, repose également sur l'idée que, la psychologie et la nature même de l'enfant ayant leurs propres lois, l'organisation des enseignements doit en tenir compte. Ce qui entraine une ultime conséquence, qui échappe en général aux promoteurs de telles conceptions : ces lois, considérées comme « naturelles » et immuables (alors qu'elles sont produites par les conditions historiques qui les font émerger), semblent pourtant étrangement accordées aux normes les mieux identifiées des dispositifs qui leur sont contemporains[3].

---

[1] M. Crahay, *Psychologie de l'éducation*, *op. cit.*, pp. 1-12.
[2] *Ibid.*, p. 2.
[3] Dès lors, les individus pris en charge par les normes éducatives et pédagogiques dominantes aujourd'hui sont d'autant plus aisément gouvernables que la médiation que représentaient, pour eux, les œuvres d'auteurs, les concepts de penseurs, les énigmes des savoirs et d'une culture qui les précèdent et les excèdent, est peu à peu

Le modèle de l'éducation traditionnelle plaçait le savoir, la culture scientifique ou la pensée des grands auteurs, en position d'extériorité à l'égard des élèves, et du sujet qu'on cherchait à produire à partir d'eux. On les gouvernait donc de l'extérieur. Aujourd'hui, pour élever ses enfants, il faudrait au contraire, si l'on en croit les stratégies préconisées par les pédagogies du dispositif « neuro-positif », suivre les « lois naturelles » de l'enfant. On invite les éducateurs, enseignants ou familles, à agir sur l'« intériorité » des enfants, qu'elle soit neuronale ou psychologique, afin de développer leurs talents et leurs capacités. Ceux-ci sont, dès la naissance, inclus dans l'« être » ou la structure de l'enfant, sous la forme de potentialités qu'il s'agit d'activer ou d'actualiser, qui se transformeront alors en compétences[1], elles-mêmes destinées à assurer l'employabilité et la valeur de ces mêmes individus devenus adultes. Ces jeunes, à l'école ou dans les familles, sont ainsi d'autant plus directement gouvernables qu'ils sont censés apprendre du « réel » lui-même, réel dont on sait dans quelle mesure il apparait, même sous sa forme la plus sensible, saturé de normes, et selon des procédures elles-mêmes normalisées. Répétons-le : on constatera ainsi que, par un hasard qui n'en est manifestement pas un, ce que certains désignent comme les « lois naturelles » de l'enfant correspond à des logiques et des principes identifiés des dispositifs économisés et managériaux. Par conséquent, si, dans l'éducation traditionnelle, l'individu pouvait imaginer s'émanciper en s'ouvrant au patrimoine culturel de l'humanité, il doit aujourd'hui travailler à élaborer sa propre intériorité, en faisant un usage optimal de ses neurones et de son psychisme, afin de faire émerger le plus rapidement possible les compétences qui représenteront bientôt son unique ressource[2]. Les dispositifs contemporains vont donc se saisir des opportunités offertes par les pédagogies nouvelles, qui, cherchant à dépasser le caractère peu enthousiasmant et élitiste de l'éducation

éliminée. Sans le point d'appui que constituent de telles figures et de telles références, il parait difficile d'élaborer une distance réflexive vis-à-vis de soi ou de ses expériences individuelles, sans laquelle ne peut naitre aucun geste critique. Le sujet ne peut se penser ou se représenter lui-même, puisqu'il est tout entier occupé, saturé par son « soi », objet d'un travail d'investissement ininterrompu, en même temps que de toutes les convoitises économiques. Entreprendre de s'émanciper, de se libérer, de se distancier, lorsque l'on reste ainsi « collé » à soi, semble ainsi extraordinairement ardu.

[1] A. del Rey analyse l'absorption ou la captation des « pédagogies nouvelles » par les dispositifs du néolibéralisme à travers le concept de compétences. A. del Rey, *À l'École des compétences*, pp. 109-120. Par ailleurs, les auteurs de *La Nouvelle École capitaliste* signalent que la logique des compétences a été acceptée, à l'école, au prix d'une confusion idéologique, qui a entrainé certains pédagogues ou sociologues à comprendre l'introduction des compétences comme la mise en œuvre d'une démocratisation de l'École, en en niant la dimension utilitariste et managériale. Cette alliance contre-nature entre réformateurs et conservateurs a contribué à faire accepter plus aisément le passage d'une École démocratique à une École « efficace », qui est celle des dispositifs du néolibéralisme. Voir « chapitre 7 – La nouvelle normes de l'école : compétences et employabilité », in C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La Nouvelle École capitaliste*, *op. cit.*

[2] Pour autant, on ne doit jamais perdre de vue que les enfants des milieux aisés pourront compter également sur le patrimoine économique et culturel qu'on leur transmettra, tandis que ceux des classes populaires devront se satisfaire des caractéristiques les plus basiques de l'employabilité : la flexibilité et l'adaptation sans fin.

traditionnelle, se proposaient d'éduquer « à la vie et par la vie », et de « substituer l'étude des choses à l'étude des mots[1] ».

Dans un tel contexte, que l'opposition schématisée entre deux modèles d'éducation nous a aidés à distinguer, que peut faire l'école, et que doit-on y faire ? A. Gopnik a une idée : « noter la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en fonction de l'adaptation du professeur aux différents types d'élèves[2] ». Prendre au sérieux cette phrase suppose de considérer plusieurs de ses aspects, et des conséquences qui s'en déduisent, aspects qui permettent de commencer à envisager plus directement le contenu des pages qui vont suivre. D'abord, l'École, comme institution, et les écoles, comme établissements, ainsi que leurs professeurs, doivent s'adapter, et adapter leurs pratiques, aux besoins spécifiques de chaque enfant. L'enseignement sera individualiste et individualisé, ou ne sera pas. Mais il faut préalablement que ces besoins soient clairement identifiés. Les neurosciences, notamment, vont y aider, car elles prétendent être capables de rendre compte de l'ensemble des mécanismes d'apprentissage. Différents concepts seront nécessaires à la mise au jour de ces besoins, et des méthodes (nécessairement infaillibles) d'enseignement qui s'en déduisent : ceux d'individualisation et de potentiel, bien sûr, mais également de bonheur et de motivation, et, le plus important, celui de créativité. Un modèle anthropologique spécifique sera appelé à légitimer l'ensemble des reconfigurations pédagogiques, conduites par les normes éducatives « potentialistes » et individualisantes.

Afin d'analyser les modalités par lesquelles ces normes et le dispositif « positivité/neurosciences » influencent et prennent en charge les réaménagements pédagogiques actuels, les modifications des pratiques enseignantes et les réorganisations au sein des classes qui en sont les conséquences, nous allons nous intéresser à présent aux enjeux, et aux raisons du branchement d'une pédagogie Montessori en partie refondée sur les exigences des dispositifs du néolibéralisme (C). Nous élargirons, ensuite, notre analyse aux notions principales qui permettent à la fois de justifier, d'un point de vue théorique, et de mener, d'un point de vue matériel, ces réorganisations au sein des classes (D).

---

[1] M. Crahay, *Psychologie de l'éducation*, *op. cit.*, pp. 3-4. M. Crahay signale les risques encourus par ces pédagogies nouvelles, celles qui se nourrissent de savoirs « authentiques et personnels », dont les individus se dotent par l'expérience directe du réel : le scientisme et le psychologisme. Il écrit que Claparède ou Montessori « ont cru à la possibilité d'une pédagogie totalement scientifique, se ramenant pour l'essentiel à une application pure et simple de la psychologie et évacuant de la sorte toute réflexion d'ordre philosophique ou éthique sur l'acte éducatif » (p. 9). Ces deux qualificatifs peuvent s'appliquer, pour le premier, aux neurosciences cognitives et à leur prétention technicienne hégémonique, et, pour le second, à la culture de la positivité.

[2] A. Gopnik, *Anti-Manuel d'éducation*, *op. cit.*, p. 256.

C. Captation de la pédagogie Montessori par les normes économicistes et le dispositif « positivité/neurosciences »

On a déjà repéré le texte de C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, comme étant symptomatique des normes éducatives contemporaines, de leur nature, des objectifs stratégiques qu'elles poursuivent et de leurs modalités de fonctionnement[1]. La poursuite de l'examen de cet ouvrage va nous permettre à présent d'identifier spécifiquement l'articulation de trois influences majeures, qui codent ensemble les aménagements des pédagogies « potentialistes » actuelles, et influencent à la fois le fonctionnement des classes, les pratiques enseignantes et les modalités d'apprentissage des élèves, tout en déterminant les contenus et le sens de ce que doit être une « bonne » éducation aujourd'hui. Ces trois influences sont celles, on le sait, de la culture de la positivité et des neurosciences cognitives, cette fois associées (dans le texte de C. Alvarez, comme dans de nombreux autres titres[2]) à une pédagogie se réclamant des préceptes de Maria Montessori. Cet épinglage des principes montessoriens au dispositif « positivité/neurosciences » signale que, dans le même temps, ils sont mis à disposition des normes économicistes et managériales. Si leur nature ne s'en trouve pas fondamentalement bouleversée, et que les concepts et les règles de la pédagogie Montessori sont conservées, et demeurent stables, entre leur apparition au début du XXème et aujourd'hui, leur utilisation dans (et par) les dispositifs contemporains peut être en partie assimilée à une instrumentalisation. En effet, ces principes sont mis au service des objectifs de subjectivations (et d'organisation du travail) du capitalisme actuel, objectifs qui n'étaient évidemment pas ceux de Montessori. Dès lors, on parlera plutôt de « pédagogie Montessori réactualisée » ou « reconfigurée », lorsqu'il s'agira de signaler ce phénomène de captation, qui fait subir aux concepts et aux pratiques qui s'en déduisent un certain nombre de déplacements. On se gardera donc de commenter le bien-fondé de la pédagogie Montessori elle-même, et on s'intéressera en priorité à son usage instrumental, facilité par sa reformulation dans les termes du dispositif « neuro-positif ».

---

[1] Cf. *supra*, partie III, chap. deux, E, 1 : « "Les compétences socles de l'intelligence" (C. Alvarez) ».

[2] On retrouve en effet l'expression du nouage entre le dispositif « positivité/neurosciences » et la pédagogie Montessori dans de nombreux autres titres, de manière plus ou moins allusive ou approfondie. Nous citons ici uniquement les textes sur lesquels nous nous appuyons par ailleurs, mais qui, malgré leurs différences (notamment d'ambition éditoriale) reflètent tous, à leur manière, l'état actuel des conceptions éducatives et pédagogiques majoritaires : È. Herrmann, *Grandir librement*, *op. cit.*, I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, C. Gueguen, *Pour une Enfance heureuse*, *op. cit.*, M. Camborde, *Oui, tu peux y arriver !*, *op. cit.*, N. Chardon et C. Gié, *Élèves précoces*, *op. cit.*, F. Nusbaum, O. Revol et D. Sappey-Marinier, *Les Philo-cognitifs*, *op. cit.*, O. Houdé, *L'École du cerveau*, *op. cit.*

À travers l'examen de l'ouvrage de C. Alvarez, ou de textes de Montessori elle-même, nous allons tâcher de comprendre pourquoi, et selon quelles modalités, les dispositifs néolibéraux, et en leur sein l'alliance culture de la positivité/neurosciences, se sont emparés des préceptes préconisés par la docteure italienne, et invoquent ceux-ci pour justifier certains réaménagements scolaires et pédagogiques, ou la définition de principes éducatifs ajustés à des flux de subjectivation jugés désirables[1]. Ni examen critique exhaustif de sa pédagogie, de sa religiosité ou de ses engagements politiques[2], ni tentative de nier les réels intérêts de la pédagogie Montessori pour des enseignants cherchant à enrichir leurs pratiques[3], nous envisagerons seulement son usage dans le cadre des dispositifs contemporains.

Nous considérons que cet usage prend plusieurs formes, à la fois celle d'un instrument de gestion des populations scolaires (dans la mesure où les écoles Montessori sont aujourd'hui des écoles privées, accueillant des enfants de milieux favorisés, voire extrêmement favorisés[4])

---

[1] « Le message de Montessori trouve un écho puissant dans les sociétés actuelles où le respect de l'enfant, l'autonomie, le bien-être, la bienveillance et l'éducation multisensorielle sont des valeurs importantes. De surcroit, beaucoup de recherches en sciences cognitives et neurosciences viennent conforter ses intuitions et observations très lucides des enfants », O. Houdé, *L'École du cerveau*, *op. cit.*, p. 135. Cette citation présente un double intérêt : spécifier l'usage contemporain de la pédagogie Montessori, dont O. Houdé ici ne sélectionne que certains aspects, omettant sa religiosité ou son innéisme, par exemple ; rappeler que l'apport des neurosciences en pédagogie est encore bien modeste, et se contente le plus souvent de confirmer des pistes théoriques ouvertes par certains pédagogues, ou des pratiques enseignantes déjà bien ancrées dans les classes.

[2] Pour une mise en perspective des différentes approches critiques de la pédagogie Montessori, et du parcours de Montessori elle-même, lire S. Franc, « Montessori et la Casa dei Bambini : Dimensions idéologique, épistémologique et spirituelle de la méthode », *Tréma*, 50 | 2018, mis en ligne le 01/11/2018, consultable ici : http://journals.openedition.org/trema/4369 ; DOI : 10.4000/trema.4369, consulté le 19/05/2019. S. Franc recense plusieurs types d'argumentation critiquant les travaux de Montessori : ceux liés à son rapport à la religion ou au régime fasciste, mais aussi ceux qui concernent l'ambition scientiste de sa pédagogie, et l'usage qui en est fait dans le cadre des dispositifs du néolibéralisme. Nous ne nous attacherons qu'aux deux dernières approches critiques. Pour les autres : sur les critiques que Freinet adresse à Montessori, scandalisé par les objectifs religieux qu'elle poursuit et par sa « pédagogie d'endoctrinement », lire C. Freinet, « La vraie figure de Montessori », *L'École émancipée*, 1930, pp. 106-108 ; sur les rapports entre « l'ordre cosmique » et l'éducation dans la pédagogie Montessori, lire C. Grazzini, « Maria Montessori's Cosmic Vision, Cosmic Plan, and Cosmic Education », *The NAMTA Journal*, 38, 2013, pp. 107-116 ; sur les liens entre Montessori et le régime fasciste italien, lire H. Leenders, « A special meaning of health. Towards a theory-immanent explanation for the use of the Montessori Pedagogy in fascist Italy (1926-1934) », in F. de Giorgi (dir.), *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche. Maria Montessori e le sue reti di relazioni*, Brescia, Morcelliana, 2018, pp. 196-208 ; pour une approche critique plus générale, lire M. O'Donnel, *Maria Montessori A Critical Introduction to Key Themes and Debates*, Londres, Bloomsbury, 2013.

[3] S. Franc rappelle ainsi que « la doctrine Montessori, lorsqu'elle n'est pas appliquée sans réflexion selon des préconisations péremptoires comme une méthode miracle, est souvent envisagée en tant qu'alternative acceptable par les professeurs du premier degré. Pour ces enseignants de l'école publique qui, en tâtonnant avec sincérité et intelligence, écornent la méthode, souvent à leur insu, il n'est ni choquant ni rédhibitoire que du "matériel Montessori" parfois utilisé de façon très différente de ce pour quoi il a été conçu, côtoie des plans de travail individuels dans un contexte de travaux de groupe articulés sur des débats socio-cognitifs », S. Franc, « Montessori et la Casa dei Bambini : Dimensions idéologique, épistémologique et spirituelle de la méthode », art. cit.

[4] On peut par exemple consulter les tarifs de l'école Montessori de Paris ici : https://ecolemontessoriparis.fr/fr/pages/la-maternelle/inscriptions-et-tarifs, consulté le 26/05/2019. Lire aussi C. Anglade, « Pourquoi les écoles Montessori coûtent-elles si cher ? », LCI, 15/02/18, consultable ici : https://www.lci.fr/societe/montessori-education-enfants-argent-pourquoi-les-ecoles-coutent-elles-si-cher-prix-2078778.html. Consulté le 26/05/2019. Nous ne reviendrons pas spécifiquement sur ce premier point, qui pourrait paraitre redondant avec certaines de nos analyses, et peu éclairant ici. Signalons tout de même que l'attachement

et d'un gouvernement serré des individus, qui se donne comme objectif général de développer le potentiel inné de chaque enfant, son autonomie tout autant que sa créativité, en poussant jusqu'à leur paroxysme les promesses d'une individualisation totale des pratiques pédagogiques, accentuant de ce fait les mécanismes de compétition entre sujets, légitimés justement par cette dynamique de recherche indéfinie de l'optimisation des compétences de chacun. Dans le cadre de telles promesses, la pédagogie Montessori, travaillée dès l'origine par des principes scientistes (et de ce fait d'autant plus encline à inclure aujourd'hui dans ses pratiques les apports des neurosciences cognitives) et psychologistes (le psychologisme et la religiosité montessoriens s'accordant parfaitement à la culture de la positivité), est utilisée pour promouvoir et programmer les caractéristiques réclamées, pour ses travailleurs, par le capitalisme contemporain : créativité, innovation, capacité d'adaptation, bien-être, motivation, autonomie, coopération, etc. Enfin, sans s'attarder plus avant sur ce point, on remarquera que l'intérêt de la pédagogie Montessori est, pour une économie des services et des biens, de pouvoir alimenter les deux types de marché : celui des services, grâce au développement des écoles Montessori elles-mêmes, et de tout un écosystème marchand, composé de conférences, de formations pour adultes, etc. ; celui des biens, dans la mesure où les éditeurs ont produit ces dernières années une quantité faramineuse d'ouvrages (il suffit, pour s'en rendre compte, de se promener dans les rayons de n'importe quelle librairie, et de constater qu'il existe des pans entiers réservés à la pédagogie Montessori et ses déclinaisons contemporaines, dans tous les domaines d'activité, dans tous les lieux, et pour tous les âges), et de matériel. En effet, il parait évident que l'attrait économique (au sens marchand) représenté par la pédagogie Montessori est qu'elle nécessite l'achat d'un matériel spécifique, composé d'une quantité non-négligeable d'objets (dont il ne s'agit pas ici de nier la qualité) que des entreprises fabriquent et distribuent aujourd'hui massivement, ce qui n'est pas le cas, par exemple, d'autres pédagogies poursuivant peu ou prou les mêmes objectifs que celle de la docteure italienne, celles de Decroly, de Freinet ou de Claparède, pour ne citer qu'eux[1]. Dès lors, on comprend mieux pourquoi ce sont les travaux de Montessori qui ont été sélectionnés par les dispositifs contemporains, puisqu'ils répondent à leurs objectifs gouvernementaux (gouvernement des sujets par la psychologisation et l'individualisation), gestionnaires (gestion de flux différenciés selon les milieux sociaux

revendiqué aux préceptes montessoriens, outre qu'il permet de justifier l'inscription de ses enfants dans des écoles privées très sélectives, légitime également une forme de hiérarchisation entre différents modèles d'éducation. Ainsi, l'éducation « positive », bienveillante, favorisant l'autonomie et la créativité, correspond aux principes privilégiés par les classes sociales les plus aisées, tandis que les valeurs éducatives des classes populaires se réfèrent généralement à des concepts identifiés comme plus traditionnels, comme celui d'autorité.

[1] Pour une présentation détaillée de ces pédagogues, et de l'importance qui est la leur, voir M. Crahay, *Psychologie de l'éducation*, *op. cit.*

d'origine), de subjectivations (flux de subjectivation ajustés aux exigences du capitalisme et de son management), économiques (fabrique d'un *homo œconomicus* capable de participer à leur projet économique global) et marchands (production de biens et de services). Après avoir exposé les motifs et les modalités de la captation d'une pédagogie Montessori réactualisée par les dispositifs contemporains, tâchons d'analyser les conséquences d'une telle saisie, en examinant notamment les textes de C. Alvarez.

C'est sans doute, en effet, l'ouvrage de l'éphémère institutrice qui caractérise le mieux, en France, le triomphe qui est celui d'une pédagogie Montessori, recodée par les influences croisées des neurosciences et de la « psychologie positive », d'une part, et par les exigences du capitalisme contemporain, de l'autre. Mais quelle forme ce nouage conceptuel, théorique et pratique, prend-il dans le texte de C. Alvarez, et que nous apprend celui-ci des normes éducatives, de la gouvernementalité contemporaine, et de la fabrique de ses sujets ?

Figure marquante des dispositifs d'éducation de ce début de siècle, ayant publié un livre au succès retentissant, C. Alvarez, à l'image de tous les auteurs creusant le sillon de la « culture de la positivité », se met en scène dans ses écrits. Elle s'y décrit entreprenante et courageuse, capable de prendre des risques et de se montrer redoutablement efficace. Lorsqu'elle évoque l'expérience qu'elle a menée durant trois ans, en tant qu'enseignante, dans une école maternelle de Gennevilliers, et qu'on lui demande comment elle a fait « pour obtenir, si rapidement, un accord ministériel, avec carte blanche pédagogique, du matériel onéreux et un suivi scientifique annuel des enfants », sa « réponse est simple : parce que rien absolument rien, n'aurait pu me faire dévier de mon objectif[1] ». Cette détermination est en effet mise au service d'un objectif clair et ambitieux : refonder l'École française. Pour cela, elle préconise de s'appuyer sur une pédagogie novatrice, respectueuse des besoins et des caractéristiques des enfants, qu'elle explique avoir expérimentée dans sa classe[2], et qui prend la forme d'un dispositif mixte, nouage d'influences diverses. Ce mélange théorico-pratique assume, dans sa forme, une religiosité sans dieu, qui prend comme objet d'adoration l'enfance, en tant qu'âge de la vie, et les enfants eux-mêmes, ces « êtres merveilleux, […] et lumineux[3] ». Il élabore et organise, d'une manière parfois confuse, mais qui parvient tout de même à produire d'efficaces effets de véridiction

[1] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 14.
[2] On pourra lire, en comparaison du texte de C. Alvarez, les textes d'enseignantes aux carrières beaucoup plus longues que la sienne, qui portent un regard sans doute plus complet sur leur métier et leurs expériences, notamment dans la mesure où elles ne refusent pas de prendre en considération l'aspect politique de celui-ci, au sens où il s'inscrit pleinement dans la vie de la Cité : M. Auzou, *Une Société sans exclusion : l'école*, Lyon, Parangon, 2010, ou V. Decker, *L'École du peuple*, Montreuil, Libertalia, 2017.
[3] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 218.

(dont le succès du livre témoigne assurément), l'articulation entre différents modèles et différents domaines : préceptes montessoriens, références technicistes aux travaux des neurosciences cognitives, recours au langage *new age* et spiritualiste du développement personnel et de la culture de la positivité, principes du management (motivation, bien-être, autonomie, etc.) adaptés au domaine de l'éducation, et associés à la critique des institutions (de leur lourdeur, de leur lenteur, de leur passéisme, de leur bureaucratisme, de leur inefficacité, etc.). Ce nouage conceptuel et l'articulation, sous la forme du dispositif, de ces références multiples, signalent, selon nous, l'une des expressions formelles les plus abouties des normes éducatives contemporaines – ce qui est à porter au crédit de C. Alvarez, et l'une des raisons pour lesquelles il faut, selon nous, prendre son texte au sérieux, et ne pas le disqualifier sous le prétexte qu'il serait une entreprise de vulgarisation, et non un ouvrage érudit à prétention universitaire (ce que, somme toute, il ne prétend pas être).

Afin de présenter son expérience, qu'elle espère édifiante, C. Alvarez met donc en scène son héroïsme, au nom de « l'indignation et de la tristesse suscitées par ce gâchis des potentialités humaines[1] », gâchis organisé par l'École française. Pour guider l'avènement de cet élève créatif et autonome, motivé et performant, capable d'autocontrôle et de coopération, que C. Alvarez – et les dispositifs du capitalisme contemporain – appellent de leurs vœux, il va donc falloir s'appuyer en même temps sur une version recodée des travaux de M. Montessori, et sur les « lois » identifiées par les travaux de la psychologie cognitive et des neurosciences :

> Lorsque j'ai découvert les écrits du docteur Montessori, ils m'ont rapidement passionnée justement pour cette démarche scientifique non dogmatique et évolutive. Ils étaient par ailleurs d'une justesse époustouflante, visionnaire et profondément humaine. J'ai alors étudié quotidiennement pendant plus de sept années ses travaux, que j'ai enrichis de l'apport des connaissances scientifiques actuelles sur le développement humain[2].

Pour permettre au potentiel inné des enfants de se libérer, il faut aménager autour d'eux un environnement spécifique, constitué d'affects uniquement positifs (amour, douceur, écoute, respect, etc.) et d'un matériel sensoriel destiné à affiner leurs perceptions. La production d'un tel environnement, combinant liens de bienveillance et de confiance, et objets censés rendre les

[1] *Ibid*., p. 14. Voir, également, même page : « Peu importe la nature des obstacles qui allaient se dresser devant moi, j'allais tenter de les contourner un par un. […] Et surtout, *je n'avais rien à perdre*, j'étais là pour essayer, je n'avais aucune carrière à protéger, je n'étais pas effrayée. »
[2] *Ibid*., p. 18.

enfants actifs et autonomes[1], permet à ceux-ci de s'épanouir[2] : « le jeune humain épanouira ses capacités à agir dans le monde, à atteindre ses objectifs et à se réaliser pleinement. Je ne doute pas un seul instant que le monde en sera alors merveilleusement transformé[3]. » L'épanouissement individuel est donc non seulement fixé comme but à l'éducation, mais il devrait permettre, comme par contagion, de rendre le monde plus harmonieux.

Le modèle normatif prôné par C. Alvarez est *naturaliste*, ce qui lui permet d'associer le biologisme des neurosciences cognitives et l'innéisme montessorien. Il s'apparente à une ingénierie pédagogique, grâce à laquelle pourrait se mettre en place une mécanique d'apprentissage invariable, à l'efficacité scientifiquement démontrée, qui suivrait les « lois naturelles de l'enfant[4] ». Sa « plasticité cérébrale », mise au jour, selon C. Alvarez, par S. Dehaene, nous apprendrait que les interventions de l'environnement « n'ont pas les mêmes conséquences selon l'âge où elles interviennent[5] » : il y aurait des « périodes sensibles » durant la croissance, des âges particuliers auxquels il faut délivrer tel ou tel apprentissage aux enfants. Ces recommandations « neuropédagogiques » sont tout à fait compatibles avec le modèle spontanéiste montessorien. D'ailleurs, Montessori parle également de « périodes sensibles » de l'enfant, ouvrant à la définition de lois générales de la nature, celle-ci dirigeant la croissance des jeunes[6]. Dans le cas du « style de raisonnement » cognitif et de la « neuropédagogie[7] »,

---

[1] S'adressant à un enfant imaginaire, C. Alvarez écrit : « Tout cela, tu voudras le faire seul, et tu auras raison, car c'est toi-même, par tes propres expériences qui transformeras ces promesses initiales en une intelligence unique et solide. Mais dans cette grande conquête de ton humanité individuelle, je serai là pour t'aider. Je saurai reconnaitre la grandeur de ton intelligence et ses besoins […]. Mon désir le plus cher est que tu puisses révéler ce que tu portes, l'épanouir pleinement et éclairer le monde de ton intelligence et de sa beauté », *ibid.*, p. 404.

[2] Même si, précise C. Alvarez : « Ce n'est pas du nouveau matériel qu'il faut faire rentrer en priorité dans les classes, mais de la vie, de l'amour, de la foi, de la liberté et de l'enthousiasme », *ibid.*, p. 218. On comparera cette phrase à une autre, issue d'un ouvrage en coaching d'entreprise : dans certaines entreprises, les salariés ne « travaillent » plus, au sens classique du terme, mais ils disent « prendre plaisir à poursuivre un rêve en commun en mettant en place leurs initiatives. Et comme par hasard, ou peut-être naturellement, ces organisations réalisent continuellement de meilleures performances que leurs concurrents. […]. Le respect et la liberté sont les clés du plaisir et de la réussite », I. Getz et B. M. Carney, *Liberté & Cie*, *op. cit.*, p. 10. Pour la pédagogie de C. Alvarez, comme pour le management par l'autonomie, le respect et la liberté permettent d'accroitre les capacités productives des individus, élèves ou salariés, et les guident vers la réussite.

[3] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 19. Cela rejoint certaines observations de C. Rogers, et de Montessori elle-même, lorsqu'elle écrit que l'éducation a « le pouvoir de vraiment améliorer et sauver l'humanité », M. Montessori, *Les Étapes de l'éducation*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007, p. 22.

[4] C'est d'ailleurs une forme de naturalisme qui permet aux neurosciences et aux préceptes montessoriens de s'accorder aussi bien. A. Ehrenberg remarque par exemple que « les neurosciences sociales se construisent comme une complexification des motifs de l'action […] mais toujours dans une perspective où l'individu doit rester l'arbitre final, quitte à chercher dans son cerveau les mécanismes de cet arbitrage, les moyens que la nature a mis à son service », A. Ehrenberg, *La Mécanique des passions*, *op. cit.*, p. 194.

[5] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 273.

[6] M. Montessori, *Les Étapes de l'éducation*, *op. cit.*, pp. 20-21. C'est durant les « périodes sensibles » que la nature des enfants se réalise ou se déforme. Le concept de « libre choix » définit la liberté pour l'enfant de choisir le type de travail qui convient le mieux à ses besoins et ses désirs, ce qui est un moyen, pour le pédagogue ou l'enseignant, de respecter les « périodes sensibles », et de révéler les possibilités des enfants (p. 35).

[7] « Il s'agit de comprendre comment les comportements et processus d'apprentissage sont contraints par les lois de fonctionnement du cerveau – que les professeurs doivent connaitre (comme les autres organes du corps pour un

comme dans celui de la pédagogie de Montessori, le but de l'éducation est l'épanouissement du potentiel des enfants, et l'augmentation de leurs performances : il s'agit d'optimiser les talents naturels ou les aptitudes neuronales, déposés en l'enfant dès la naissance, par dieu, ou la nature, selon que l'on soit Montessori ou un chercheur en neurosciences – C. Alvarez semblant, de son côté, ne pas réellement désigner l'origine du fameux potentiel enfantin.

Par ailleurs, Montessori estime que l'intelligence se construit par *l'action*[1]. En effet, pour la docteure italienne, à travers la découverte du réel, « l'âme s'ouvre pour nous découvrir ses secrets[2] ». Pour elle[3], comme pour C. Alvarez, l'éducation doit aider chaque enfant à se développer, en valorisant ses potentialités, en favorisant « l'élan vital » qui l'anime[4], en suivant au plus près et autant que possible, l'ensemble des besoins de la croissance et de la vie en lui. Une véritable œuvre s'opère en l'enfant, dans la mesure où il s'agit, en l'éduquant, de construire un être nouveau[5]. Celui-ci ne va plus seulement acquérir tel savoir-faire ou telle connaissance, mais les adultes doivent tout mettre en œuvre pour aider l'enfant à atteindre « son plus haut niveau[6] ». De son côté, C. Alvarez retient de Montessori l'idée, issue du sensualisme et de l'empirisme, de la découverte par l'observation : il s'agit d'organiser le contact avec un « réel » dont on estime qu'il est à l'origine de tout apprentissage. Si ce que Montessori ou C. Alvarez appellent « réel » désigne tout aussi bien la nature, que le contexte aménagé d'une classe ou d'une maison, elles n'évoquent jamais cet autre « réel » : celui, social, historique, culturel, politique, économique, etc., que nous désignons sous le terme de dispositif(s), et qui participe, selon nous, plus encore que le « réel » montessorien, de l'éducation des enfants et de la fabrique des sujets, même (et surtout) à leur insu, et à celui de leurs parents.

Pour favoriser au mieux le développement du potentiel de l'enfant, il existe donc « des invariants environnementaux et pédagogiques[7] ». L'imagerie cérébrale apporte la preuve que

---

médecin) – et, en retour, comment l'environnement, l'école en particulier (telle pédagogie, telle méthode, telle pratique) modifie et fait progresser le cerveau des enfants », O. Houdé, *L'École du cerveau*, *op. cit.*, p. 195. Comme C. Alvarez, le chercheur rapproche neurosciences et pédagogie Montessori : « Le rôle de l'éducation, comme l'indique son étymologie latine (*ex-ducere*), est de "guider", "conduire hors"…mais pas, comme le croyait Platon, pour admirer des Idées intemporelles ; simplement pour penser le monde contemporain avec nos réseaux de neurones […] ; aider l'enfant par le jeu ou le travail dans un environnement pédagogique favorable à son élan vital […] diront Montessori et Freinet » (p. 2).

[1] C. Alvarez en tire la conclusion que « l'enfant n'a pas besoin d'explications formelles et magistrales. Il a besoin de vivre et de se confronter à la suite continuelle de choses que lui offrira son expérience dans le monde », C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 65.

[2] M. Montessori, *Les Étapes de l'éducation*, *op. cit.*, p. 27.

[3] Dont on pourrait dire, avec M. Crahay, qu'elle est à la fois sensualiste, vitaliste, spontanéiste et naturaliste. M Crahay, *Psychologie de l'éducation*, *op. cit.*, pp. 40-82.

[4] Voir *supra*, partie IV, chap. premier, C : « La psychologie humaniste ».

[5] Lire par exemple J.-F. Hutin, préface à M. Montessori, *De l'Enfant à l'adolescent*, trad. G.-J.-J. Bernard, Paris, Desclée de Brouwer, 1958, pp. 7-11.

[6] *Ibid.*, p. 8.

[7] Pour ces citations et les suivantes, voir C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 19.

« l'être humain est précâblé pour développer des caractéristiques profondément humaines ». On peut identifier des prédispositions innées à créer, mémoriser, inventer, raisonner, ressentir, coopérer ou avoir des capacités morales. La croissance optimale de ces potentiels innés est conditionnée par la qualité de *l'environnement* de l'enfant et par celle des interactions qu'on entreprend avec lui. Sans ces potentiels à développer, et cette plasticité acquise dès la naissance, l'individu viendrait au monde « déterminé, sa vie serait paisible et sûre, mais totalement non-évolutive ». Mais tel n'est pas le cas, car, si l'individu est bien prédisposé, il n'est pas prédéterminé : il nait avec ce précâblage, la possibilité sans cesse réactualisée de se modifier et de s'améliorer. On reconnait le modèle, symptomatique de la rationalité du néolibéralisme, de « l'égalité des chances » et de la gestion de soi : dans la mesure où c'est bien la richesse de l'environnement qui, dès l'origine, conditionne notre développement, « en face de cette vérité, nous sommes tous égaux. Personne n'échappe au pouvoir créateur de l'environnement. C'est aussi simple et enthousiasmant et dramatique que cela : pour l'être humain qui vient de naitre, tout est possible, le meilleur comme le pire ». Les inégalités proviendraient donc, si l'on s'en tient à cette remarque, de la qualité du milieu, notamment dans ses dimensions affectives, qui accueille et prend en charge l'enfant, et non des différences de distribution neuronales ou génétiques, ou des écarts de patrimoine économique et/ou culturel initiaux. Tout serait possible, donc, et un individu dont on aurait respecté les « lois naturelles » d'apprentissage et de développement verrait, presque mécaniquement, ses qualités reconnues, ses talents valorisés, son existence déjà réussie à peine aurait-elle débutée. Toutefois, pour que le sujet puisse parvenir, plus tard, à cette pleine expression de soi, on doit laisser à l'enfant qu'il est encore la possibilité de profiter pleinement de l'environnement positif et bienveillant qu'on aura pris garde d'aménager autour de lui. Encore une fois, la raison techniciste des dispositifs du néolibéralisme, derrière ses discours enthousiastes et libérateurs, modélise une série de comportements (gestes, attitudes, discours, voire pensées), auxquels l'individu, enfant ou adulte, ne doit pas déroger, sous peine d'échouer. Pour le dire autrement : tant pis pour celui qui n'aurait pas accepté de se laisser guider par les « lois naturelles », de l'apprentissage, de l'économie, ou de la gouvernance, car, en ne suivant pas la voie pourtant clairement indiquée, il s'exclut de lui-même du « bon » fonctionnement du monde social, et renonce à profiter au mieux des inestimables richesses contenues dans un « soi-potentiel », dont il n'aura pas su prendre suffisamment soin. De ce fait, ses échecs lui sont entièrement imputables.

Ainsi, il faut, pour être en mesure de valoriser leur potentiel, que les enfants puissent faire librement l'expérience de leur environnement. C'est en effet par l'exploration que le cerveau se structure, raison pour laquelle les adultes ne doivent pas entraver ce besoin enfantin

de construire et de découvrir, en le réfrénant à l'aide d'interdictions. Le caractère indéfini des explorations enfantines s'accorde avec le modèle d'illimitation des potentialités humaines. On ne doit, en principe, *rien* arrêter – pourvu, répétons-le, que *tout* se déroule dans le cadre normatif fixé par les dispositifs, suivant les règles d'un « jeu » ainsi déterminé. L'économie éducative s'organise autour de préceptes et de gestes qui s'accordent, d'un point de vue formel, avec ceux du capitalisme contemporain, pour lequel les flux de capitaux circulent librement, et les entreprises doivent pouvoir libérer leur potentiel productif. Comme dans le cas de l'économie, le développement de l'enfant se mesure en termes de réussite et de performances[1]. En s'appuyant sur leurs « compétences exécutives », qui leur permettent d'être autonomes et « d'atteindre les objectifs » qu'ils se fixent, guidés par leurs facultés « d'autocontrôle » et leur « sens des responsabilités »[2] naissant, les enfants ressemblent aux salariés idéaux du capitalisme cognitif, pour qui, « la liberté, ça marche[3] », et qui peuvent se contrôler seuls, à partir d'objectifs auxquels ils adhèrent[4]. De même que C. Alvarez insiste sur la nécessité d'aménager sa classe, ou son domicile, afin de créer un milieu propice au développement de l'autonomie, de la créativité et de l'ensemble des talents des enfants, développement soutenu par leurs capacités d'auto-contrôle et leur engagement, les « leaders libérateurs » (c'est-à-dire libérant à la fois leurs salariés et la croissance du chiffre d'affaire de leurs entreprises) élaborent un environnement encourageant l'auto-motivation des employés, et favorisant leur accès au bien-être comme à la maitrise d'eux-mêmes et de leurs actions[5].

Les idéaux managériaux et les préceptes pédagogiques montessoriens reprofilés par les normes du dispositif « positivité/neurosciences » se rejoignent donc ici formellement, jusqu'à correspondre assez logiquement. Le même schéma de développement se dessine : afin de libérer la créativité productive des travailleurs ou des élèves, qui prend sa source dans le potentiel déjà inscrit en chacun à sa naissance, il faut mettre en place un environnement bienveillant et enthousiasmant, dénué d'obstacles, propice aux expérimentations et à l'expression de soi, dans lequel les sujets-élèves et les sujets-salariés agissent d'eux-mêmes, se gouvernent par eux-mêmes et trouvent la motivation et le sens de leur action en eux-mêmes. De même que le bien-être des enfants dans les classes doit être assuré, afin que ceux-ci puissent améliorer leurs performances scolaires, le bonheur et le plaisir au travail favorisent l'entreprise et ses résultats[6].

---

[1] *Ibid.*, p. 70.
[2] *Ibid.*, p. 277, p. 282.
[3] I. Getz et B. M. Carney, *Liberté & Cie*, *op. cit.*, p. 11.
[4] *Ibid.*, p. 18.
[5] *Ibid.*, p. 178.
[6] *Ibid.*, p. 300.

Pour un certain type de management, comme pour un certain modèle éducatif, il suffit donc, pour optimiser à la fois les capacités de l'organisation (entreprise ou classe) et des individus (salariés ou élèves) qui la composent, d'obéir à des méthodes identifiées, et d'appliquer des recettes se déduisant de lois immuables et « naturelles », que celles-ci renvoient au développement de l'enfant et aux modalités d'apprentissage, ou au fonctionnement de l'économie et à la création de richesses. Une mécanique de la réussite est ainsi attestée, nourrie de principes et de formules économiques, et qui définit aussi bien la saine gestion d'une entreprise qu'une « bonne » éducation. Évoquer le processus d'économisation à l'œuvre dans les dispositifs contemporains invite donc à considérer la pénétration de logiques économicistes jusque dans les classes, influençant, en cela, à la fois les pratiques enseignantes et les flux de subjectivations enfantins. On constate, en prenant au sérieux le nouage pédagogie Montessori/ « style de raisonnement » cognitif/ « culture de la positivité » réalisé habilement par C. Alvarez, que celui-ci intègre parfaitement les normes économicistes à son mode de fonctionnement, et facilite, en prenant en charge la programmation des subjectivités des jeunes sujets, et la modélisation de leurs comportements, l'apparition, chez ceux-ci, des dispositions que le capitalisme contemporain aimerait voir se développer chez ces mêmes sujets, devenus adultes[1].

À l'issue de l'expérience qu'elle a menée en classe, C. Alvarez déclare que les enfants, « nourris d'amour et d'affection toute la journée au sein de la classe (…) se sont mis à rayonner et, aussi incroyable que cela puisse paraitre, ils semblaient être en meilleure santé, ils étaient plus beaux, plus lumineux[2] ». Elle serait parvenue, en mettant en pratique la pédagogie hybride qu'elle a elle-même élaborée, à produire des enfants nouveaux, transformés jusque dans leur aspect physique. L'avènement de cet être inédit, performant, actif et épanoui, passerait donc en partie, si on écoute ce que nous dit C. Alvarez, par le réaménagement des classes. Elle explique :

[1] Montessori, de son côté, affirme que, lorsque l'enfant atteint la période 7/12 ans, il a besoin d'élargir son champ d'action, la classe, la nature alentour, et « l'ambiance en vase clos » de l'enfance ne lui suffisant plus. Son expérience sociale va prendre place dans un espace plus vaste. Il faut notamment l'amener à se « rendre compte de ce que doit représenter l'argent », car c'est la clé, dit-elle, de l'accès aux choses qui nous entourent (M. Montessori, *De l'Enfant à l'adolescent*, *op. cit.*, p. 19). La pédagogue n'exclut donc aucunement les questions économiques des apprentissages qu'elle préconise. L'adolescent, s'il veut grandir et s'épanouir, doit apprendre à gagner de l'argent. Elle ajoute, lorsqu'elle envisage une refonte de l'enseignement secondaire, qu'il existe « une réforme essentielle » : que « l'adolescent soit en mesure d'acquérir son indépendance économique », en gagnant « de l'argent grâce à son propre travail » (p. 123). Ainsi, le spontanéisme montessorien s'accommode parfaitement des exigences économiques capitalistes. On est bien loin, on le constate, des « objectifs politiques » des pédagogies de Freinet et Freire, pour qui l'éducation « doit être au service des classes les plus pauvres, fondée notamment sur l'apprentissage de la participation politique et sur la transformation sociale », luttant tous deux pour que l'école « devienne un lieu d'apprentissage et d'expérimentation de la démocratie » (L. de Cock et I. Pereira (dir.), *Les Pédagogies critiques*, *op. cit.*, pp. 28-29).

[2] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 364.

nous avons très probablement et très largement sous-estimé jusqu'à présent les capacités étonnantes de l'être humain dans les premières années de sa vie, notamment dans ses capacités mathématiques intuitives, et que, s'il échoue à l'école, ce n'est peut-être pas parce que les tâches que nous lui proposons sont trop difficiles pour lui, mais parce qu'elles ne sont probablement pas à la hauteur de ses grandes capacités. L'enfant s'épuise à réaliser des tâches qui ne l'intéressent pas et qui sont indignes de sa grande intelligence[1].

Le nouage théorico-pratique élaboré par C. Alvarez est symptomatique des normes éducatives contemporaines. Il signale tout autant le rôle du dispositif « positivité/neurosciences » en matière scolaire, que l'instrumentalisation d'une pédagogie singulière au profit de principes économicistes ou managériaux, et les modalités d'action de la rationalité techniciste du néolibéralisme rapportées aux formes de l'apprentissage. Mais, au-delà de ce cas spécifique, les concepts qu'on y a repérés se diffusent en réalité dans la plupart des classes, où ils prennent des formes diverses. Cette dissémination normative aboutit à une reconfiguration des gestes professionnels des enseignants (qui n'est pas toujours volontaire ou consciente) que l'on doit interroger : quelle est la nature des modifications qu'elle entraine ? Quels sont les objectifs de celles-ci ? Cette imprégnation de l'École et des écoles par des normes économicistes, qui lui sont largement étrangères, est un processus lent, progressif, multiforme, qui touche tout autant l'organisation du système scolaire lui-même que les rapports entre les individus qui participent à celui-ci, et semble pousser toujours plus loin l'homogénéisation entre logiques scolaires et capitalistes. Les modifications, qui en sont la conséquence, s'appuient sur, et accentuent, une série de déplacements qui concernent les représentations que les adultes éducateurs – ici les professeurs, ailleurs les parents – se font des enfants, ces glissements n'étant pas sans conséquence sur les subjectivités enfantines.

D. Quatre concepts signalant l'intégration du domaine scolaire au fonctionnement d'ensemble des dispositifs

Les enfants seraient donc « programmés pour apprendre le monde[2] ». Certes, on ne sait pas de quel « monde » il s'agit : on l'envisage simplement comme une entité immuable, intangible, un phénomène évident, apparaissant dans son élémentaire vérité à qui veut bien se

[1] *Ibid*., p. 216.
[2] È. Herrmann, *Grandir librement*, *op. cit.*, p. 20.

donner la peine d'entrer en contact avec lui. Le « monde » des promoteurs de telles conceptions n'est ni historique, ni social, il est « naturel ». Les expériences qui s'en déduisent, et permettent d'aller à sa rencontre, seront essentiellement d'ordre psychologique et biologique. Mais, si l'enfant est bien « programmé » dès sa naissance, dépositaire d'un immense potentiel, pour le développer, il a besoin d'aide, on le sait : celui de son environnement et des adultes qui l'organisent. Or, « l'éducation traditionnelle française […] fait beaucoup pour empêcher les dispositions naturelles de l'enfant de s'exprimer et de les conduire sur sa propre voie[1] ». D'ailleurs, « placer l'enfant au centre, écouter ses besoins et le respecter en tant qu'être humain indépendant sont des idées qui dérangent, car elles bousculent l'ordre établi[2] ». Pour È. Herrmann, le naturalisme est révolutionnaire. Il y aurait urgence à prendre en considération la nature des enfants, à se mettre à son écoute, et à en tirer les leçons nécessaires en matière éducative. De cette nature émergeraient, presque mécaniquement, des règles d'apprentissage à l'efficacité incontestable. Schématiquement, l'enfant, « naturellement » éducable, et d'autant plus éducable qu'on accorderait les méthodes d'apprentissage à sa « nature », serait en même temps « naturellement » bon et positif. Cette bonté et cette positivité originaires, qui se confondent en partie avec le potentiel inné de chaque enfant, seraient toutefois menacées par ce qui l'entoure : la société, les institutions, les autres, etc., conçus comme autant d'obstacles au libre et entier développement de chacun.

Ce patrimoine originaire, génétique, neuronal, existe assurément. Il correspond à une réalité biologique. Il n'est pas certain, pour autant, qu'il puisse témoigner d'une quelconque « bonté » naturelle de l'être humain, ni qu'il faille l'assimiler à un potentiel indéfiniment optimisable. On ne peut, non plus, en faire un facteur explicatif universel, capable de rendre compte de tous les phénomènes. Ce « potentiel », lorsqu'il nait, en même temps que l'être qui le porte et qu'il définit, prend place dans un monde qui, quoiqu'en pensent les promoteurs d'éducations « potentialistes », n'aura pas pour unique fonction de l'optimiser. Si des conditions plus ou moins favorables au développement des aptitudes et des savoirs des enfants existent bel et bien, c'est que toute pratique éducative est immédiatement matérielle et historique, à la fois normalisatrice et normalisée. L'éducation est un processus social, témoignant d'orientations politiques et de choix éthiques, et ne peut se réduire à l'actualisation de virtualités, ni à la mise au jour d'un patrimoine biologique. Dès lors, l'invocation systématique de la (plus ou moins bonne) « nature » biologique des enfants, qui aurait l'avantage d'être à la fois universelle et de pouvoir exprimer la singularité de chacun, et des

[1] *Ibid*., p. 30.
[2] *Ibid*.

« lois naturelles » d'apprentissage qui s'en déduisent, mène à d'autres enjeux : son intérêt est stratégique, plutôt que scientifique, épistémologique ou pédagogique[1]. Elle prend la forme d'une argumentation irrévocable, de slogans, de ritournelles, et, en cela, cherche avant tout à s'imposer comme « vérité ». Il ne s'agit pas tant, pour la rhétorique « naturaliste », de faire preuve d'exactitude ou de justesse, ou de rendre compte adéquatement du réel, que de triompher. En ce sens, elle sert les desseins stratégiques plus généraux des dispositifs, et appuie, dans ce contexte, les reconfigurations actuelles des pratiques éducatives et l'économisation du monde scolaire.

Car, en réalité, les références naturalistes constantes (à la « nature » des enfants, aux « lois naturelles » de l'enfant ou de l'apprentissage, au « câblage » ou à la « programmation » neuronale des enfants, etc.) légitiment des pratiques qui ne vont pas de soi (et qui sont en cela sociales et normatives), et ont dès lors pour fonction de masquer les opérations gouvernementales et les processus subjectivants réellement à l'œuvre, aussi bien dans les classes que dans les familles. Si une partie des expériences et du développement des enfants est liée à leur nature d'être vivant, biologiquement définissable, tout un pan de ces expériences et

[1] Il y aurait un véritable travail à effectuer, de repérage minutieux, afin d'analyser l'impact réel des découvertes en neurosciences et en psychologie cognitive, sur les pratiques pédagogiques des enseignants, et les éventuels progrès des élèves. Notre hypothèse est qu'il existe un écart conséquent entre la légitimité dont jouissent ces sciences en matière éducative et pédagogique, et leur intérêt, ou leur rôle avéré, en tout cas en l'état actuel des recherches, pour le fonctionnement des classes, les techniques d'enseignement et d'apprentissage. Le lieu n'est pas ici de produire une telle analyse (Signalons de nouveau, pour cela, l'ouvrage de M. Blay et C. Laval, *Neuropédagogie*, *op. cit.*). En revanche, on se permettra de relayer des remarques émises par O. Houdé, lui-même éminent spécialiste des neurosciences cognitives et promoteur d'une « neuropédagogie ». Dans un ouvrage récent, il écrit que le neuropsychologue Xavier Seron « montre, de façon très documentée, que la complexité des interprétations cognitives et comportementales des activations cérébrales, ainsi que les contradictions entre chercheurs sur ces mêmes interprétations, rendent encore difficiles, voire risquées, les transpositions pédagogiques. Le psychologue cognitiviste Michel Fayol a émis des réserves comparables, soulignant que l'analyse classique des comportements des élèves et des performances réalisées, en suivi transversal (par groupe d'âge) et/ou longitudinal (les mêmes enfants à travers les âges), reste actuellement plus efficace que le passage, encore trop hypothétique, par le cerveau », O. Houdé, *L'École du cerveau*, *op. cit.*, p. 7. Ainsi, si l'on en croit certains cognitivistes eux-mêmes, il est encore trop tôt pour s'appuyer aveuglément, ou exclusivement, sur les découvertes des neurosciences en matière pédagogique. On sait déjà, pourtant, que ces précautions sont loin d'être partagées par certains de ceux qui s'emparent de ces questions (cf. *infra* dans le dernier point du chapitre suivant : « Une version neuronalisée du "surdoué" »). Par ailleurs, O. Houdé, lucide, devance les critiques qu'on pourrait émettre à l'encontre du prestige de plus en plus envahissant dont jouissent les neurosciences : « Les détracteurs de la neuropédagogie diront qu'on apprend ainsi, *via* des techniques très sophistiquées et des mots savants, ce que l'on savait depuis toujours : l'élève doit faire attention, se contrôler, être actif, curieux, corriger ses erreurs, bien exercer sa mémoire et bien dormir ! » (p. 12), mais ajoute-t-il, c'est « parce que depuis sa phase philosophique qui remonte à Platon à sa phase neuroscientifique actuelle […], cette science, comme toute science solide, avance de façon emboitée » (pp. 238-239). Si l'on n'est pas tout à fait certain de pouvoir commenter le caractère « emboité » des découvertes scientifiques en neurosciences, il semble que les critiques formulées par O. Houdé, bien qu'il les énonce pour s'en distancer, soient pourtant extrêmement pertinentes. En effet, et son texte en est un exemple édifiant, on prône aujourd'hui, avec les neurosciences comme sans elles, le même type de pratiques : « des situations dans lesquelles l'élève intervient de manière active », « l'action et l'expérimentation avec essais et erreurs, associées au raisonnement curieux de l'élève », une tâche qui ne soit « ni trop facile, ni trop difficile » (p. 209), ou encore des programmes d'apprentissage à suivre sur le mode de la coopération, où l'on s'auto-évalue, où l'on use de « jeux numériques éducatifs et de robots pédagogiques » (p. 210), etc.

de ce développement se rapporte au fonctionnement de normes sociales, historiquement situables. Il est ainsi d'autant plus facile d'imposer des méthodes d'enseignement particulières, des réorganisations d'ampleur dans les systèmes scolaires, ou des modes de subjectivation ou des pratiques de soi spécifiques, qu'on les présentera comme « naturelles », ou se déduisant « naturellement » de la « nature » des enfants. Dès lors, l'idée selon laquelle les enfants devraient être libérés de toute entrave, sollicités à propos de tous leurs désirs, capables de formuler leurs besoins et d'exprimer clairement leurs souhaits, toujours prompts à apprendre, à découvrir, à aider leurs pairs et à s'aider eux-mêmes, n'a rien de « naturelle ». S'il n'est évidemment pas question de nier la réalité biologique constitutive des êtres vivants en général, et humains en particulier, il faut toutefois souligner la façon dont la rationalité néolibérale s'empare des thèses éducatives fondées sur un discours naturaliste, convoquant à la fois l'innéisme positiviste montessorien et le biologisme techniciste des neurosciences, dans la mesure où ils peuvent venir en soutien des objectifs de la fabrique de sujets productifs, positifs et flexibles. Ainsi, l'idée d'un « potentiel » initial, dont l'individu serait à la fois dépositaire et propriétaire dès sa naissance, potentiel essentiellement neuronal et créatif, s'accorde pleinement avec la représentation paradigmatique de l'*homo œconomicus* des récits du néolibéralisme. Dès lors, les normes éducatives auront la charge de travailler à l'élaboration d'un *liber œconomicus* préoccupé par son potentiel, et responsable de lui, susceptible d'anticiper les caractéristiques d'un *homo œconomicus* soucieux de son « intériorité ».

De cette « nature » enfantine, qui se présente comme nécessaire, on déduit des réaménagements pédagogiques, qui s'assimilent formellement à la matérialisation, au sein des écoles, des normes d'une éducation conçue comme un processus d'actualisation des potentiels enfantins – ce qui implique qu'elles influencent tout autant le rapport des élèves ou des enseignants à eux-mêmes et à leurs activités, le rapport des élèves aux enseignants, mais aussi celui des parents à l'égard de leurs enfants considérés comme élèves, ou à l'égard des enseignants de ces mêmes enfants. Nous avons choisi de distinguer quatre phénomènes, relayés par différents concepts ou notions, afin de nous aider à identifier la pénétration de l'organisation des classes par la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, qui se signale à la fois par la diffusion en leur sein de normes économicistes, et le recours, pour la justifier, aux discours psychologistes et biologistes. Ces phénomènes et ces concepts entrent en résonnance avec de nombreux autres passages de ce travail. Leur repérage souscrit à l'un des objectifs de notre étude, qui est de rendre visibles certaines des mécaniques concrètes par lesquelles les dispositifs se produisent, fonctionnent et se déploient. Ils signalent également une série de déplacements, voire de renversements sémantiques, qui, eux aussi, sont symptomatiques des opérations par

lesquelles les dispositifs s'imposent. Ce sont : *l'individualisation* (qu'on distinguera de la différenciation) des pratiques enseignantes, qui permet d'activer les processus d'autonomisation et de responsabilisation des sujets (qu'on doit comprendre comme le contraire de l'émancipation) attendus par les dispositifs managériaux ; l'importation de la *culture de la positivité* et du *bien-être* à l'école, qui transforme l'enseignant en psychologue, voire en coach ; la recherche constante de la *motivation* chez les élèves, qui rappelle l'importance de l'attention dans le capitalisme cognitif[1], et rapproche la figure du professeur de celle du manager ; l'appel quasi-magique au concept de *créativité*, comme remède à tous les maux et clé de toutes les réussites, qui introduit dans les matrices de subjectivation enfantines certains traits propres aux salariés du capitalisme contemporain, et se donne comme compétence transversale prioritaire à transmettre pour les normes éducatives[2].

1. Individualisation

L'individualisation des pratiques éducatives (qu'on aimerait distinguer de la différenciation pédagogique[3]), qui repose sur l'idée selon laquelle l'enseignant ou le parent doit

---

[1] Y. Citton, *L'Économie de l'attention : Nouvel horizon du capitalisme ?*, Paris, La Découverte, 2014.

[2] Cette liste n'est pas limitative : elle est une aide pour l'analyse. Mais, si nous avons choisi ces points d'appui, c'est dans la mesure où l'on considère qu'ils permettent de rendre compte de la rationalité d'ensemble des normes éducatives, et qu'ils témoignent des correspondances conceptuelles (donc théoriques et pratiques) entre le monde de l'entreprise et l'univers scolaire. Ces effets d'écho, d'homogénéisation ou de confusion, semblent si avancés qu'il parait illusoire, désormais, lorsque on évoque le capitalisme, de considérer que celui-ci ne prend pas en compte (ou seulement à la marge) les systèmes scolaires. Ceux-ci apparaissent en effet en tout point comme l'un des éléments constitutifs du capitalisme contemporain, et non pas seulement comme son antichambre ou son terrain d'entrainement (ce qu'il est également). Précisons aussi que nous aurions pu choisir de traiter un autre thème : celui de la coopération. En effet, les normes éducatives actuelles, nous l'avons déjà noté, incitent les enfants à se rapporter les uns aux autres sur le mode de la coopération exclusivement. Si nous n'avons pas développé ce point, c'est avant tout car les textes, institutionnels ou non, se contentent de mentionner ce type de lien, sans jamais l'expliciter. Nous ne minorons donc pas l'importance du thème de la coopération pour les questions éducatives : il renvoie directement à la notion lippmanienne de « compétition coopérative », d'une part, donc aux projets originels du néolibéralisme, et, de l'autre, aux contradictions du capitalisme contemporain (qui, comme le rappelle C. Marazzi, doit trouver un équilibre entre « les processus d'exploitation de la vie sous toutes ses formes » et « une autre série qui est celle de toutes les formes de coopération sociale, de l'affectivité, des sentiments, qui *résistent* au contraire à l'exploitation », C. Marazzi, *Le Socialisme du capital*, *op. cit.*, p. 121). Pour le dire simplement : l'idée à retenir est que les normes sociales contemporaines, qu'elles soient éducatives ou managériales, incitent les humains à se rapporter à leurs semblables sur le mode de la coopération, et que cette incitation prend un sens spécifique dans le cadre du capitalisme contemporain.

[3] Bien que la plupart des spécialistes en sciences de l'éducation ne le fasse pas aussi clairement, on pourrait en effet opposer « l'individualisation » et la « différenciation » pédagogiques. La première désignerait la captation des pratiques pédagogiques par les opérations de pouvoir individualisantes des dispositifs contemporains. Elle transposerait, pour le dire vite, les logiques consuméristes de ces mêmes dispositifs à l'école, contribuant à transformer les élèves et leurs parents en clients, profitant de la production d'un service, offert par les enseignants, et les équipes éducatives, au sens large. La seconde renverrait à la réalité quotidienne et incontestable des classes. En effet, aucun enseignant ne « traite » deux élèves de la même façon, et il n'est pas question de nier ce fait largement observable. En revanche, la « différenciation » pédagogique pourrait permettre à l'enseignant de

identifier les besoins de chaque enfant, et s'adapter à ceux-ci, est considérée comme un trait capital des nouveaux régimes éducatifs. Elle s'inscrit dans une perspective naturaliste, dans la mesure où les besoins ainsi identifiés correspondent aux spécificités biologiques, psychologiques ou affectives de chacun. Elle est également censée répondre à des évolutions de long terme chez les sujets, désignées habituellement par la formule de « montée de l'individualisme », mais qu'on préfèrera ici identifier sous la forme d'un resserrement du rapport à soi, et d'un renforcement de l'importance, de la fréquence, et de l'intensité des pratiques de soi. Si l'on en croit le psychothérapeute T. d'Asembourg, dans la préface à un ouvrage de la pédiatre C. Gueguen, cette évolution parait plutôt positive, dans la mesure où « le développement individuel profond (qu'il soit psychologique, humaniste, spirituel ou les trois) est la clé du développement social durable[1] ». L'intérêt du sujet pour sa propre intériorité ne serait ni un narcissisme, ni un repli sur soi, mais la condition de possibilité du bien-être social. Dès lors, la nécessité de l'individualisation des pratiques d'enseignement, justifiée par la biologie, la psychologie ou la pédiatrie, recèlerait également des bienfaits sociaux. Devenue incontournable, elle semble s'imposer comme une évidence. D'ailleurs, les classes qui ne fonctionneraient pas selon ce principe feraient courir deux types de risque, distincts mais articulés, aux élèves : celui de l'échec scolaire, et celui de la perte de confiance en soi. Ainsi,

> ce manque d'adaptation aux besoins individuels a causé de grandes difficultés à certains enfants. Je pense notamment à ceux présentant des troubles particuliers d'apprentissage ou de langage. Ne bénéficiant plus d'une aide totalement individualisée *au sein de la classe* […], ils ont beaucoup perdu confiance en eux et ont commencé à se sentir « différents » – « en dehors de la norme ». Alors qu'auparavant, puisque tous les enfants approfondissaient les sujets proposés à leur rythme, dans la joie, seuls ou avec l'aide de l'autre, ils se sentaient *tous* uniques[2].

---

contrôler ce phénomène, de le réfléchir, et de penser des instruments et des gestes spécifiques qui puissent le réguler, et éviter notamment que la différenciation de ses attitudes n'entérine, voire n'accentue, les inégalités sociales, culturelles ou de genre, et ne les fige en régimes d'exclusions, aboutissant à distinguer les cursus en fonction des origines des élèves. On voit d'ailleurs comment une différenciation pédagogique conscientisée pourrait s'articuler aux propositions de la « pédagogie critique » de P. Freire. Si la voie de « l'individualisation » appliquée méthodiquement, et sans nuance, nous parait être à la fois une impasse, dans la mesure où elle représente une promesse que nulle institution d'éducation collective ne peut tenir intégralement, et dangereuse, en tant qu'elle importe à l'école des normes concurrentialistes et consuméristes, celle de la « différenciation » critique nous semble en même temps nécessaire et féconde.

[1] C. Gueguen, *Pour une Enfance heureuse*, *op. cit.*, p. 11.

[2] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, pp. 391-392. L'argumentation de C. Alvarez est ici d'autant plus efficace qu'elle souligne des difficultés réelles rencontrées par les élèves (perte de confiance en soi, lenteurs dans les apprentissages, etc.), et auxquelles l'École a du mal à faire face. Ce qui est plus discutable est la solution qu'elle apporte, qui apparait plus que simpliste : il suffirait, selon elle, de promouvoir la figure d'un « super-enseignant », omnipotent, capable de surmonter tous les obstacles, seul. Or, cette représentation se nourrit de présupposés anthropologiques très identifiés, qu'elle affirme elle-même combattre : un individu solitaire, capable de tout, empêché par la « société », etc. Ce que C. Alvarez ne rappelle jamais, c'est un double facteur : la

Les normes pédagogiques contemporaines instituent les pratiques individualisantes en « régime de nécessité ». La croyance qui les fonde repose sur le postulat que « plus l'enseignement est adapté aux caractéristiques de l'élève, plus celui-ci apprendra[1] », et tire sa vérité du préceptorat. Or, comme l'avance M. Crahay[2], aucune étude empirique ne permet de conclure en faveur ou en défaveur des dispositifs d'enseignement individualisés, si ce n'est au niveau universitaire – qui n'est pas celui que nous privilégions dans notre analyse. Donc, l'individualisation pédagogique relève non pas du pragmatisme, visage qu'on aimerait lui faire arborer, mais de l'application stricte de principes idéologiques. Ce que M. Crahay n'explicite pas, mais qui peut sembler évident, c'est que ces éléments d'idéologie sont issus de la raison d'ensemble des dispositifs néolibéraux. Ils contribuent à programmer chez les enfants les logiques concurrentielles et les pratiques de valorisation de soi, qui vont constituer l'un des carburants de ces mêmes dispositifs. Il s'agit désormais, pour l'enfant qui fréquente l'école, de chercher à y faire reconnaitre ses propres besoins, par l'enseignant comme par ses camarades, et de pouvoir les contenter, sans rencontrer d'obstacle. Le processus éducatif devient alors essentiellement une mécanique de repérage/satisfaction de ces besoins, avant tout individuels.

Selon les préceptes de l'enseignement individualisé, les élèves progressent donc tous à leur rythme, de manière harmonieuse, pour atteindre, à des moments différents, la maitrise des objectifs assignés par les programmes. À ce sujet, M. Crahay signale un point qui a son importance, lorsqu'on tente d'« évènementialiser » les normes propres à un dispositif historique : les précurseurs des « pédagogies nouvelles » (dont se réclament pourtant généralement les défenseurs de l'individualisation pédagogique), comme Montessori, ne postulaient pas une telle plasticité de l'intelligence humaine[3]. Pour la docteure italienne, en effet, chaque individu vient au monde doté de talents personnels, et les inégalités de compétences entre élèves sont légitimées parce qu'elles reposent sur des différences naturelles. Il est donc clair, dans la perspective montessorienne, que tous les enfants ne peuvent prétendre à la maitrise des mêmes savoirs et des mêmes compétences, à l'issue de leur prise en charge par

---

paupérisation de certaines populations, qui rend les conditions d'apprentissage de leurs enfants plus difficiles, et celle, concomitante, de l'École. Ce qu'elle ne dit pas, non plus, c'est que tout l'environnement pédagogique et éducatif, qui structurait auparavant la vie des écoles, au-delà de la simple figure de l'enseignant, disparait peu à peu : enseignants des Réseau d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficulté (RASED), qui avaient pour fonction d'aider les élèves rencontrant des difficultés spécifiques, et pouvaient travailler avec eux par petits groupes, psychologues scolaires, assistantes sociales, médecins scolaires, etc. Aucun de ces dispositifs n'est satisfaisant et suffisant en soi. Pour autant, ce qui est incontestable, c'est que, de plus en plus, les enseignants sont seuls face à leurs classes. Les éventuelles difficultés de leurs élèves ne sont pas prises en charge par un ensemble plus large, représentant plusieurs composantes de la société : elles leur incombent entièrement et directement.

[1] M. Crahay, *Psychologie de l'éducation*, *op. cit.*, p. 156.

[2] *Ibid*., p. 157.

[3] *Ibid*., p. 159.

les processus éducatifs. Or, cet innéisme-ci vient en contradiction des promesses d'excellence pour tous, et d'optimisation du potentiel de chacun, qui fondent l'« expérience-client » définie par les normes éducatives contemporaines – ce qui ne manque pas de faire naitre des phénomènes d'incompréhension, voire de frustration, notamment chez les parents dont les enfants éprouveraient des difficultés scolaires, tant le principe d'individualisation pédagogique est en réalité concrètement inapplicable de manière absolue. En effet, bien que l'identification parfaite et minutieuse des besoins de chaque enfant, à chaque instant, soit matériellement impossible (parce que ces besoins sont instables dans le temps, parce qu'ils sont de natures trop variées, parce ce qu'il est utopique de penser qu'un enseignant puisse réaliser un tel travail, quand bien même il serait secondé par des outils numériques toujours plus nombreux et perfectionnés), il est toutefois nécessaire de conserver coute que coute l'illusion d'une optimisation illimitée, pour chacun, de son propre potentiel – illusion qui fonde les promesses de l'individualisation pédagogique et des ritournelles méritocratiques. En effet, comme d'autres genres de promesses, celles-ci permettent aux sujets de tolérer une organisation sociale régie, par ailleurs, par une mécanique largement injuste et inégalitaire. Ils doivent en effet pouvoir conserver en permanence à l'esprit l'idée selon laquelle ils pourraient bien (en s'appuyant sur leurs qualités innées, en sachant en tirer le meilleur, ou en parvenant à prendre des risques calculés) sortir gagnants (ou, tout au moins, le moins perdants possible) du grand jeu de la concurrence généralisée.

Pour autant, nul n'ignore qu'en pratique, l'individualisation pédagogique intégrale est, non seulement, intenable, mais qu'elle ne peut pas non plus répondre, à elle seule, à l'ensemble des problématiques éducatives. Dès lors, le recours systématique à ce principe, dans les discours des promoteurs de l'éducation « potentialiste », s'il ne correspond sans doute à aucune « réelle » ambition d'efficacité, poursuit, en revanche, des objectifs multiples, qui ont finalement peu à voir avec les apprentissages ou la pédagogie, mais beaucoup avec les normes logiques et pratiques des dispositifs dans leur ensemble. Il s'agit, en effet : d'influencer les gestes des enseignants, et le fonctionnement des classes, afin de les adapter aux principes de « l'expérience-client », le client étant l'élève, et, indirectement (mais parfois plus encore), ses parents ; de transférer la responsabilité des échecs du système scolaire, des gouvernants et des pouvoirs publics vers les enseignants, les parents, et les élèves eux-mêmes ; de psychologiser les expériences des élèves, et d'indexer leur réussite dans les apprentissages à la bonne maitrise de leur intériorité, ce qui est une anticipation des techniques de contrôle et de gestion de soi par lesquels ils seront amenés à être gouvernés ; d'activer chez eux les principes de responsabilisation et d'autonomie, également nécessaires à la gouvernance contemporaine.

En effet, l'individualisation pédagogique permet également, selon ses défenseurs, de favoriser l'accès à l'autonomie des enfants. Mais de quoi parle-t-on ? De quelle « autonomie » est-il question dans les dispositifs éducatifs (et dans les dispositifs tout court) contemporains ? De même qu'on attend aujourd'hui des chômeurs qu'ils se montrent autonomes[1], de même que, pour les malades, il existe des programmes d'« accompagnement à l'autonomie en santé[2] », les enfants, autres figures sociales de la vulnérabilité, doivent savoir très tôt compter avant tout sur eux-mêmes[3]. En d'autres termes, le développement de l'autonomie, dans les dispositifs contemporains, est censé répondre aux problèmes posés par l'affaiblissement de l'État social et le recul des politiques publiques de solidarité. L'individu, désentravé, peut enfin devenir pour lui-même son propre recours. Dès lors, si on individualise les pratiques d'enseignement, c'est que l'élève, comme l'*homo œconomicus* qu'il est appelé devenir, ne se montrera jamais aussi performant que seul, s'appuyant sur ce « soi-potentiel » qui se donne comme son ultime ressource[4].

Dans les classes, au sein d'un « environnement où les enfants sont laissés libres d'agir, ils doivent apprendre à conquérir leur indépendance. Afin de les accompagner, l'adulte veille à montrer explicitement aux jeunes enfants les premiers gestes de l'autonomie », rappelle C. Alvarez, qui se produisent grâce à « des chemins neuronaux nouvellement créés »[5]. Cette acquisition de l'autonomie, si elle est le sens même de toute pédagogie, à toutes les époques, a ceci de particulier, dans les dispositifs du néolibéralisme, qu'elle s'y présente comme une conquête purement instrumentale, et non théorique, et n'ouvrant pas à la possibilité d'une émancipation. Devenir autonome, dans le cadre fixé par les normes éducatives actuelles, revient à se montrer capable de maitriser certaines compétences : réaliser des activités seul, être

---

[1] D. Demazière, « Qu'est-ce que le travail d'accompagnement des chômeurs ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 13, 2013, pp. 137-150 ; C. Dillenseger, « Quand Pôle emploi forme les chômeurs au savoir-être », *L'Express l'entreprise*, 22 janvier 2019. Consultable ici : https://lentreprise.lexpress.fr/rh-management/recrutement/quand-pole-emploi-forme-les-chomeurs-au-savoir-etre_2058374.html. Consulté le 21/06/2019.

[2] « Cette expérimentation, prévue pour une durée de 5 ans, s'inscrit dans la Stratégie nationale de santé dans son axe IV qui vise à réaffirmer le rôle des usagers comme acteurs de leur parcours de santé en favorisant leur participation par des démarches innovantes notamment d'accompagnement. Les projets pilotes permettront aux bénéficiaires de disposer d'informations, de conseils, de soutiens et de formations leur permettant de maintenir ou d'accroître leur *autonomie*, de participer à l'élaboration du parcours de santé les concernant, de faire valoir leurs droits et de développer leur projet de vie » (c'est nous qui soulignons), Ministère de la santé et des solidarités, « Accompagnement à l'autonomie en santé », consultable ici : https://solidarites-sante.gouv.fr/systeme-de-sante-et-medico-social/parcours-des-patients-et-des-usagers/accompagnement-a-l-autonomie-en-sante/. Consulté le 21/06/2019.

[3] Rappelons qu'ils devront rapidement pouvoir élaborer leur propre parcours scolaire, décider de leur orientation, et entretenir leur employabilité.

[4] Les références à la coopération entre pairs, d'ailleurs (dans les textes institutionnels ou de littérature pédagogique), ne remettent jamais en cause les principes qui fondent la relation entre l'enseignant et l'élève, et celle de l'élève à lui-même : l'individualisation pédagogique et la réussite individuelle.

[5] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 149.

responsable, ou encore savoir prendre des initiatives[1]. Désormais, on est autonome dans la mesure où l'on se rapporte avantageusement à sa propre intériorité, dont on est capable de se rendre maître ; où l'on garde la main sur « soi », un « soi » qu'on contrôle par une série de gestes technicisés, qui sont en même temps des outils pour une gestion de soi ainsi programmée. L'autonomie ne s'oppose plus à l'hétéronomie, mais, dans le régime du glissement sémantique en son contraire qui est celui de la raison néolibérale, elle semble contrevenir à la solidarité. Elle s'assimile à la fois à une série de comportements individualistes et à une modalité de gouvernement de soi. L'autonomie contemporaine s'apparente à une solitude. En cela, elle encourage les mécaniques concurrentialistes de l'ingénierie sociale, sans que la sollicitation de liens tissés autour du thème de la coopération ne paraisse pouvoir réduire de manière significative les rapports de compétition.

Analysant les textes d'Axel Honneth, A.-P. Olivier rappelle que le penseur allemand montre que « la notion d'autonomie dévolue à l'individu – une valeur émancipatrice héritée des Lumières – est une valeur revendiquée par le néo-libéralisme[2] ». Pour autant, elle prend place dans le cadre d'une « politique non pas émancipatrice, mais encore plus disciplinaire, où l'individu croit se réaliser dans ses valeurs propres, mais se trouve livré dans la réalité à la précarité du soi entrepreneurial propre au nouveau régime économique[3] ». L'individualisation éducative promet donc une autonomie non-émancipatrice, instrumentale et contrôlante, qui livre toujours plus le sujet-élève ainsi responsabilisé à l'action des normes. A.-P. Olivier, relisant A. Honneth, souligne alors que l'impératif de créativité, d'autonomie, de flexibilité, de réussite, activé par les pédagogies « potentialistes » contemporaines, et qui renvoie au « schème esthétique de la production que Marx opposait à la conception de l'économie politique comme paradigme d'un travail non aliéné », devient, au contraire, « la condition de nouvelles formes d'exploitation et de dissolution des rapports de solidarité[4] ».

Dès lors, le principe de l'individualisation pédagogique, tel qu'il se diffuse désormais dans les classes, et tel qu'il influence les pratiques enseignantes, les postures des élèves, et les

---

[1] Lorsque les programmes scolaires fixent les objectifs d'un enseignement moral et civique, il est indiqué que celui-ci doit insister « sur l'esprit d'autonomie, de coopération et de responsabilité vis-à-vis d'autrui », « Programmes de l'école élémentaire », Ministère de l'éducation nationale, consultable ici : https://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-et-horaires-a-l-ecole-elementaire.html#Cycle_2_-_cycle_des_apprentissages_fondamentaux_CP_CE1_et_CE2.

[2] A.-P. Olivier, « La théorie de la reconnaissance », in M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les Valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, *op. cit.*, p. 86.

[3] *Ibid.*, pp. 86-87. Cette idée illustre également la captation de la notion de créativité par les dispositifs du néolibéralisme, et la transformation de toute production en marchandise éventuelle.

[4] *Ibid.*

exigences de leurs parents, permet de laisser pénétrer dans les écoles certains concepts, certaines logiques ou certaines attitudes, à la fois préconisés et attendus par les dispositifs contemporains : une forme d'autonomie amputée de ses dimensions politiques, qui active les réflexes concurrentialistes des futurs travailleurs que les enfants sont incités à devenir ; l'exigence, rappelée aux élèves, d'une attention de tous les instants à sa propre « intériorité », à la fois fondement des apprentissages et de la maitrise de soi ; un décodage de la classe comme groupe, et un recodage de cette même classe comme rassemblement temporaire d'individus aux potentiels illimités, amenés à coopérer, certes, mais également à s'opposer, sur le mode de la compétition et du défi ; la dissémination d'un modèle éducatif naturaliste et psychologiste, qui tente de prendre la forme d'un « régime de nécessité ».

2. Bien-être

Mais, au-delà de l'objectif de l'acquisition de cette responsabilité individuelle par les élèves, qui fonde leur réussite tout autant qu'elle en témoigne, que doit-on, désormais, faire dans les classes ? L'une des réponses contemporaines les plus immédiates peut surprendre, si on en reste à la traditionnelle représentation d'une école délivrant savoirs et disciplines. En effet, on doit y rendre les enfants heureux. La « culture de la positivité » est importée dans les classes, car, de même que le salarié heureux produit plus, et mieux, l'élève heureux…(se) produit plus, et mieux. Dans le langage contemporain : il « performe », il obtient de meilleurs résultats scolaires. À partir de la décennie 2010, « l'éducation positive s'est progressivement imposée […] comme une des priorités de l'éducation[1] », particulièrement dans les pays anglo-saxons. De même que les théories du bonheur ont infusé dans les ouvrages de management, elles imprègnent une série de textes hybrides, traitant des questions d'éducation, et condensant des références à la « psychologie positive », aux neurosciences cognitives, aux préceptes des pédagogies actives, et aux pratiques de soi du développement personnel. L'épanouissement des élèves devient le facteur premier de leurs réussites. Dès lors, l'enseignant n'est plus seulement pédagogue, il ne doit plus uniquement se montrer attentif aux lois biologiques de l'apprentissage, mais il devient également psychologue, et au-delà du développement cognitif

[1] E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.*, p. 88. M. Seligman, fondateur de la « psychologie positive », écrit ainsi : « Je vous engage à imaginer une éducation positive », à « enseigner des techniques de bien-être et d'accomplissement de soi » à l'école. En effet, le bien-être et l'humeur positive favorisent « l'attention, la créativité » : « une pensée créative, un respect moins machinal des consignes – et, oui, peut-être davantage de plaisir – donneront de meilleurs gages de réussite », M. Seligman, *S'épanouir*, *op. cit.*, p. 112.

de ses élèves, il sera soucieux de ses états affectifs et psychologiques – les premiers dépendant en partie des seconds. Évidemment, dans ce contexte-là, il s'intéresse peu aux connaissances et au savoir, mais, de même que le thérapeute rogérien doit « créer un cadre sécurisant et bienveillant dans lequel le client ne doit pas se sentir jugé[1] », « plus l'apprentissage baigne dans une atmosphère soutenante et encourageante pour l'enfant, meilleures seront sa mémorisation et sa compréhension[2] ».

Le bien-être que l'enseignant doit permettre à ses élèves de ressentir est la condition de possibilité de leurs performances scolaires : « le stress qui règne dans une classe, la peur du regard des autres […] peuvent être contre-performants », car le « stress subi par l'enfant quand il étudie peut diminuer le nombre de neurones dans l'hippocampe, voire les détruire ». Toutefois, « quand les enseignants intègrent ces connaissances sur les effets délétères du stress sur le cerveau des enfants, ils modifient leur manière d'enseigner et les enfants ne subissent plus de pression inutile. L'ambiance dans la classe devient agréable »[3]. Au contraire, lorsque « les professeurs pressurisent leurs élèves, ont des paroles négatives, blessantes, humiliantes », ils « altèrent les capacités d'apprentissage » des enfants. Le dispositif psychologisant « positivité/neurosciences » fonctionne ici pleinement, et conduit des réaménagements pédagogiques, qui contribuent à la fois à modifier les rapports entre enseignants et élèves, entre parents et enseignants (dans la mesure où ceux-ci seront fondés, parfois à juste titre, à ne plus supporter de la part d'enseignants des punitions ou des paroles blessantes adressées à leurs enfants, voire, ce qui pose plus de questions, certaines exigences traditionnelles de comportement), et entre l'élève et sa scolarité (puisque l'élève est encouragé à ne plus nécessairement se demander ce qu'il apprend à l'école, mais à centrer ses préoccupations sur son bien-être, son état intérieur, affectif ou psychologique, la bienveillance de ses professeurs ou de ses camarades, etc.), tout autant qu'il pousse à la transformation de gestes professionnels des enseignants (posture d'autorité, ton de la voix, usage des punitions, intensité de la charge de travail qui pèse sur les élèves, etc.)[4].

---

[1] G. Odier, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même, op. cit.*, p. 4.
[2] C. Gueguen, *Pour une Enfance heureuse, op. cit.*, p. 85.
[3] *Ibid*. Peut-être est-il utile de préciser, encore une fois, que l'objectif de ce travail n'est pas de condamner l'ensemble des normes éducatives que nous cherchons à mettre au jour. Il s'agit plutôt d'analyser la manière dont elles sont définies par la rationalité gouvernementale du néolibéralisme. Signaler les liens entre éducation positive et dispositifs managériaux ne signifie pas, pour autant, que nous soyons favorables aux punitions et aux châtiments corporels dans les classes.
[4] « La rapidité étourdissante des mutations contemporaines accule la population active, et normalement les enseignants, à un recyclage. Et si cette conversion de l'enseignant implique en tout cas l'acquisition de connaissances […], c'est en dernière analyse d'abord *d'attitude intérieure* qu'il s'agit : une nouvelle manière d'être est sollicitée, d'où coule comme de source une nouvelle *relation* entre l'enseignant et l'élève », D. Le Bon, « présentation », in C. Rogers, *Liberté pour apprendre, op. cit.*, p. 16.

Encore une fois, ce que ce type d'approche pédagogique psychologisante passe sous silence, c'est la question de l'environnement social général. En effet, suivant ces argumentations, les effets de stress ressentis par les enfants, ou « l'ambiance de classe », seraient uniquement dus aux comportements des adultes enseignants : il n'y est pas question de salles de classe plus ou moins exiguës ou dégradées, du nombre d'élèves qui y prennent place, de leur degré d'agitation ou de concentration, lui-même indexé à d'autres facteurs que l'attitude des enseignants, comme leur environnement familial ou social au sens large, les diverses formes de domination dont eux-mêmes ou leurs familles sont les victimes (et que les enseignants peuvent, il est vrai, largement reproduire), etc. En se focalisant sur l'aspect uniquement individuel, psychologique, neurologique et affectif, des apprentissages, on passe à côté de la consistance d'un phénomène beaucoup plus global, où l'enfant ne peut se réduire à son « intériorité » plus ou moins apaisée, ni à la somme de ses neurones, et à leur degré d'activation. Les propos de la pédiatre C. Gueguen, comme ceux de nombreux auteurs qui assoient leur légitimité sur la propagation des normes éducatives contemporaines, et s'appuient, pour cela, sur l'opérativité du dispositif « positivité/neurosciences », apparaissent non seulement simplistes, mais en partie inquiétants. En effet, ils peuvent laisser croire qu'il y aurait une méthode « magique » pour enseigner, et que, si certains enfants éprouvent encore des difficultés scolaires, c'est seulement parce que le professeur qui leur fait face ne les applique pas. Ainsi, lorsqu'elle évoque un certain Valentin, qui « tous les matins a mal au ventre », devient « triste », et « veut de moins en moins écrire », C. Gueguen affirme aussitôt que c'est l'attitude anxiogène de l'enseignant qui induit ce comportement chez l'enfant. En effet, « le professeur ne sait pas que le stress agit directement sur l'hippocampe », et, ainsi, qu'il « "bloque" Valentin », qui, « paniqué, ne peut plus apprendre ce que lui dit son maître ». Pourtant, il serait si simple de régler ce problème : il suffirait que l'enseignant se modifie lui-même, et change son comportement et ses pratiques, afin de s'adapter aux besoins de « Valentin » : « si le maître, au contraire, encourage, aide Valentin, patiemment, chaleureusement, la peur quittera Valentin progressivement. Il reprendra confiance en lui et pourra apprendre à écrire[1]. » Le réductionnisme, rendu possible par le dispositif « positivité/neurosciences », des problématiques d'apprentissage à un phénomène unique, se révèle donc simpliste, mais également troublant. Assimiler les difficultés d'apprentissage d'élèves à un seul facteur, lié à la

[1] C. Gueguen, *Pour une Enfance heureuse*, *op. cit.*, p. 98. Loin de nous l'idée de penser qu'hurler sur un enfant afin qu'il se mette à écrire ait une quelconque influence positive, mais nous devons nous rendre à l'évidence : contrairement à ce qu'avance C. Gueguen, une voix douce et bienveillante ne suffit pas toujours à régler toutes les difficultés scolaires des enfants.

posture physique d'un enseignant (ici, le ton de la voix), ou à sa mauvaise connaissance du fonctionnement neuronal des enfants[1], fausse la compréhension complète d'un phénomène complexe, en partie insaisissable, et contribue à en obscurcir le sens. La « vérité » produite par le dispositif, et l'ensemble des « discours vrais » (relatifs au bien-être des enfants) qui s'en déduisent, n'a donc pas pour objectif de permettre à des enfants d'apprendre mieux, mais d'imposer une anthropologie spécifique, de contrôler les gestes professionnels des enseignants, tout en légitimant les demandes des parents-consommateurs quant au service rendu par l'École.

Dès lors, si un enfant éprouve des difficultés à se concentrer, ou à mémoriser, ce ne sera pas nécessairement parce qu'il ne dort pas assez, qu'il a faim, qu'il reste trop longtemps devant l'écran du téléphone ou de la tablette de ses parents, qu'il n'apprend pas ses leçons, parce que ce qu'on attend de lui est, pour le moment, trop lui en demander, qu'il est préoccupé ou inquiet, qu'il prend plaisir à rêver, etc., mais parce que le maitre ou la maitresse n'a pas su répondre à ses besoins, en suivant des méthodes d'enseignement balisées. Le type de discours produit par C. Gueguen revêt une fonction stratégique, que l'autrice en ait conscience ou non, ou qu'elle la prenne, ou non, à son compte : il s'agit de détourner l'attention, et de travailler à une dépolitisation de ces problématiques[2].

3. Motivation

Mais, si l'instauration d'un climat bienveillant dans les classes, et si une attention accrue portée au bonheur ou au bien-être des enfants, s'avèrent nécessaires, c'est également dans la

[1] « Donc, un bon prof, emportant l'adhésion de ses élèves, est un véritable chef d'orchestre neuronal », O. Houdé, *L'École du cerveau*, *op. cit.*, p. 210.

[2] Pour finir, on notera que, au-delà de la question de l'extension des mécanismes de « positivation » et de « neuronalisation » rendue possible par l'introduction du thème du bien-être à l'école, au-delà, même, de celle de l'influence de ce dernier sur les performances scolaires des enfants, le développement d'une éducation positive permet très nettement d'identifier un mécanisme plus général d'économisation et de « managérialisation » des normes pédagogiques. Comme le remarquent E. Cabanas et E. Illouz, les programmes de l'éducation positive « ne pouvaient qu'être fort bien accueillis par une culture néolibérale qui dédaigne de plus en plus les notions d'esprit critique, de capacité de raisonnement et de connaissance, donnant de loin la primauté aux compétences relationnelles, managériales et entrepreneuriales », E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.*, p. 88. Ils ajoutent que les promoteurs de l'éducation positive, en plus de chercher à adopter des pratiques d'enseignement tournées vers l'idée de bien-être, opèrent une jonction attendue entre principes de la « psychologie positive » et travaux des « économistes du bonheur ». Ainsi, une telle éducation ne serait pas seulement une éducation « de qualité », mais « elle montrerait aussi de forts avantages sur le plan économique », dans la mesure où elle serait capable de faire reculer les risques de maladie mentale chez l'enfant (p. 89). Les auteurs écrivent enfin : « L'exclusion sociale et culturelle, les inégalités sans cesse aggravées, y compris en ce qui concerne l'accès à l'université, les financements publics se réduisant comme peau de chagrin, la précarité accrue et la compétition toujours plus vive, pour ne citer que quelques dimensions structurelles décisives de ces enjeux éducatifs, ne semblent pas devoir être pris en considération. Sans doute que traiter les racines de ces maux aurait […] un coût excessif. Sans doute n'aurions-nous pas là de la bonne économie » (p. 90).

mesure où ils facilitent la motivation des élèves, et, *in fine* (puisque tel est l'objectif final de toute éducation aujourd'hui), l'augmentation de leurs performances et le développement de leur créativité[1]. Car, pour que les enfants apprennent, pour qu'ils soient attentifs, il faut désormais qu'on les motive. L'enseignant va donc devoir acquérir les compétences du manager. Il lui faudra, en effet, « créer des classes et des écoles plus dynamiques qui placent l'enfant au cœur de l'apprentissage, ce qui engendre un engagement plus important de la part de l'enfant et l'aide à développer les compétences et capacités dont il a besoin pour s'intégrer dans la société[2] ». L'individualisation des pratiques et la prise en compte des besoins spécifiques à chaque enfant contribue donc à le motiver, et l'incite à se mobiliser pleinement pour ses apprentissages – les activités scolaires réclamant l'engagement sans faille et l'enthousiasme des élèves, de même que les salariés du capitalisme contemporain doivent réaliser leurs tâches avec engouement et une implication totale. Pour autant, la mobilisation du salarié et de l'élève n'est rendue possible que par la prise en compte, et la valorisation, de leur singularité et de la spécificité de leurs affects. Ainsi, « la motivation intrinsèque favorise la créativité et un état de tension propice à l'implication dans la tâche[3] » : la motivation est un excitant, et elle est un facteur d'accroissement de la productivité. La créativité advient chez le sujet dès lors que, élève ou travailleur, il a été placé dans un état émotionnel et cognitif particulier. De même que le capitalisme contemporain s'intéresse aux affects de ses salariés, les stimule et les exploite, les pédagogies actuelles cherchent à prendre en compte les « émotions » des élèves : « les professeurs ne doivent donc pas seulement enseigner les mathématiques, le français, l'histoire, la géographie, mais aussi être des "professeurs (ou incitateurs) d'émotions", au sens de leur éveil constant chez les enfants dans les apprentissages scolaires[4]. » Il existerait un état émotionnel propice à la créativité, scolaire ou professionnelle, et le manager, comme l'enseignant, devraient être capables de faire naitre, presque artificiellement, chez leurs élèves ou leurs subordonnés, les affects qui permettent de l'atteindre. Cet état qu'« on appelle d'un terme générique "la motivation" », possède des fondements neuroscientifiques : « Tant les neurosciences […] que l'éducation nouvelle depuis un siècle invitent à ce que l'émotion soit au centre de la classe et des apprentissages car elle est au centre du cerveau et du corps[5]. »

---

[1] Selon M. Seligman, le bonheur devrait ainsi être enseigné dès l'école primaire, « comme un moyen d'augmenter les chances d'être satisfait de l'existence que l'on mène, un moyen de mieux apprendre et de développer une pensée plus créative », M. Seligman, « Positive Education. Positive psychology and Classroom Interventions », p. 295, cité par E. Cabanas et E. Illouz, *Happycratie*, *op. cit.*, p. 90.
[2] M. Besançon et T. Lubbart, *La Créativité de l'enfant*, *op. cit.*, p. 101.
[3] *Ibid.*, p. 121.
[4] O. Houdé, *L'École du cerveau*, *op. cit.*, p. 210.
[5] *Ibid.*

Le concept de « motivation », légitimé par le dispositif « positivité/neurosciences », en est en même temps l'un des modes de matérialisation les plus emblématiques, autant dans le domaine managérial qu'en pédagogie[1]. La « motivation » est ainsi le « carburant » des apprentissages, dans la mesure où elle est celui du cerveau[2]. Elle implique un type d'enseignement qui induit « un *engagement personnel* », où « la personne tout entière se trouve impliquée dans ses aspects cognitifs et affectifs[3] ». Or, « l'école d'aujourd'hui » délivre « un enseignement standardisé, monacal, obligatoire, sans motivation ». Pour la refonder, il faut donc « remettre le plaisir au cœur de l'école », et cela pour une raison simple : car, « si notre cerveau l'a développé et fonctionne avec lui, ce n'est pas un hasard ». De ce constat, il faut tirer certains principes, par exemple celui de ne jamais négliger « l'élan cognitif de l'élève », et de « cultiver chez lui la *can-do attitude*, pour le convaincre qu'il est capable de réussir ». Pour les élèves, comme pour les salariés, rien de tel que de prendre du plaisir, et de jouer, car « jouer égale jouir[4] ». Si le jeu est tant vanté dans les dispositifs (notamment managériaux) contemporains[5], c'est à la fois en tant qu'il procure du plaisir, du bien-être, de la satisfaction, et parce qu'il motive : « dans le jeu, la motivation est intrinsèque ; à l'école la motivation est extrinsèque. Les élèves en souffrance sont comme des voitures en panne sèche[6]. » C'est donc l'organisation même des classes et des enseignements qu'il faut repenser, pour les rendre plus attractifs, stimulants, motivants, car l'École est responsable « d'une baisse d'intérêt et de curiosité des enfants, qui n'ont plus le temps pour explorer par eux-mêmes. En étant tout le temps guidés, ils perdent de leur autonomie, de leur envie de découvrir et de partir à l'aventure […], ce qui crée cette perte de curiosité pour les apprentissages[7] ». L'École devra donc veiller à individualiser ses pratiques d'enseignement, à développer l'autonomie et le bien-être de ses élèves, afin de les motiver, et de les rendre créatifs.

---

[1] Il faut en effet, tout autant qu'aux élèves, offrir aux personnels de Google, les *googlers*, « une motivation et une énergie maximales quand ils arrivent sur leur lieu de travail », I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, p. 193.
[2] « Votre cerveau est une voiture et son carburant la motivation », *ibid*., p. 211.
[3] C. Rogers, *Liberté pour apprendre*, *op. cit.*, p. 29.
[4] I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, p. 168, p. 169, p. 170, p. 210.
[5] On parle de ludification ou de gamification. Voir Q. Ravelli, « L'ascension du jeu au travail : *The Gamification of Work*, en théories et en pratiques », *Travailler*, vol. 39, 2018, pp. 155-160 ; T. Renard, « Gamification et *serious games*, des outils innovants pour l'appropriation de l'intelligence économique », *I2D – Information, données & documents*, vol. 54, 2017, pp. 41-42. Le portail de ressources pédagogiques éduscol, émanant du ministère de l'éducation nationale, consacre également une page à la ludification et la gamification. Consultable ici : https://eduscol.education.fr/jeu-numerique/rubrique/1506. Consulté le 20/05/2019. Voir, enfin, M.-A. Dujarier, *Le Management désincarné*, *op. cit.*, p. 24.
[6] I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, p. 168.
[7] È. Herrmann, *Grandir librement*, *op. cit.*, p. 145-146.

4. Créativité

Si elle ne se montre pas capable de se réaménager, l'École risque d'échouer à « entretenir la créativité et la diversité dont nous aurons besoin pour faire face aux nouveaux challenges de notre siècle[1] ». Pour stimuler la créativité, et notamment celle des élèves, dans les classes, il faut, on le sait, qu'ils soient heureux. En effet, « la joie augmente le flux [de nos pensées] et accroit notre créativité[2] ». Mais, les dispositifs des psychologies fonctionnant de manière circulaire, s'il faut développer la créativité des sujets, c'est également dans la mesure où la créativité est un trait anthropologique : il s'agit dès lors pour l'individu de s'accorder à sa véritable nature. Ainsi, la « personne » rogérienne, par exemple, « est créative » et « sans cesse elle se développe en même temps qu'elle découvre la nouveauté qui est en elle[3] ». Dès lors, le processus éducatif doit révéler le potentiel créatif qui définit chaque être, afin que ce potentiel puisse fonder une employabilité de haut niveau pour les futurs travailleurs, employabilité qui pourra, dès lors, être mise au service des projets de croissance de « l'économie de la connaissance » et du capitalisme cognitif.

Mais sait-on, plus exactement, ce qu'entendent les pédagogies contemporaines par « créativité » ? En quoi cette qualité naturelle se repère-t-elle comme ce qu'il y aurait de plus précieux en l'enfant et en l'homme, et comme la cible privilégiée des techniques pédagogiques contemporaines ? Les psychologues Maud Besançon et Todd Lubbart, spécialistes de la créativité, écrivent qu'il s'agit de « la capacité d'un individu ou d'un groupe d'imaginer, inventer, construire, mettre en œuvre, un concept neuf, un nouvel objet, ou découvrir une solution originale à un problème[4] ». Les auteurs expliquent que si jusqu'à très récemment, la créativité a été assimilée à l'intervention du hasard, on considère aujourd'hui qu'elle s'enseigne. Mieux : l'objectif de l'École serait désormais de développer cette aptitude chez l'élève, ou plutôt d'actualiser en chacun le potentiel qu'il représente, étant entendu qu'il vaut surtout dans la mesure où il donne à celui qui le maîtrise la possibilité de s'adapter à son environnement de manière optimale. Ils proposent également une approche scientifique capable de rendre compte de la créativité, en tant que concept, et de ses manifestations, des pistes éducatives qui permettent de stimuler son développement, et, mieux encore, un régime d'évaluation du « potentiel créatif » des enfants. Les normes éducatives se présentent et agissent ici sous la

[1] *Ibid*., p. 195.
[2] C. Gueguen, *Pour une Enfance heureuse*, *op. cit.*, p. 122.
[3] C. Rogers, *Liberté pour apprendre*, *op. cit.*, p. 17.
[4] M. Besançon et T. Lubbart, *La Créativité de l'enfant*, *op. cit.*, p. 1.

forme d'un dispositif, à la fois scientifique, technique (il est possible d'éduquer à la créativité, grâce à l'appui de méthodes, d'exercices, de technologies spécifiques), et évaluateur (on évalue le potentiel des enfants[1]). Ce régime technico-scientifique fonctionne sur un mode tautologique, en légitimant ce qu'il se propose d'évaluer : un potentiel créatif. Il s'agit à la fois d'imposer un concept dans le débat éducatif, et d'affirmer qu'on est capable d'en mesurer la quantité produite, ou contenue en chaque individu. Par ailleurs, de même que dans les versions contemporaines des pédagogies Montessori, ou que dans le cadre plus vaste du dispositif pédagogique « neuro-positif », l'enfant créatif est assimilé à un potentiel qu'on se doit de faire croitre.

La créativité, qualifiée par la positivité (elle est l'aboutissement du processus d'implication de soi et de motivation), repérée par les neurosciences[2], sollicitant tout à la fois cognitions et affects[3], semble se présenter comme le « concept des concepts », la « compétence des compétences », la qualité propre à soutenir l'existence même des dispositifs. En effet, elle est transversale à tous les domaines, permettant d'identifier tout autant l'élève aux prises avec un problème de mathématiques qu'un manager « planneur » chargé de modifier l'organisation du travail dans une entreprise dans laquelle il ne mettra jamais les pieds, un écrivain s'affrontant aux premières lignes d'un nouveau livre qu'un dirigeant d'État cherchant à gagner du temps jusqu'aux prochaines élections face aux mécontentements populaires provoqués par sa politique. Par ailleurs, elle est au centre des préoccupations des dispositifs pédagogiques et managériaux, qualifiant en cela de nombreux flux de subjectivation, et se donne comme l'objectif prioritaire à atteindre, pour les normes éducatives activées par la culture de la positivité et les neurosciences. La finalité de la maitrise de la créativité par les sujets est à la fois duelle, et simple : il s'agit pour eux de se montrer capables de s'adapter aux contraintes de toute situation, en produisant des aménagements inventifs et nouveaux[4], tout en développant

[1] Notons que M. Besançon est présentée, sur la quatrième de couverture de l'ouvrage, comme « amenée à travailler auprès d'enfants à haut potentiel créatif », ce qui renvoie à la question des enfants à « haut potentiel », que nous traiterons dans le dernier point de ce travail. Par ailleurs, les auteurs justifient la nécessité d'évaluer la créativité : selon eux, l'évaluation permet de « valuer », c'est-à-dire de mesurer une entité, afin de la rendre tangible, objectivable, et d'augmenter sa valeur dans le système éducatif, car il est alors possible de comparer entre eux les individus. *Ibid.*, pp. 37-64.

[2] *Ibid.*, pp. 13-15. « Les personnes à haut potentiel créatif présenteraient une plus grande quantité de neurones "associatifs" dans le cortex » (p. 13) ; « Les réseaux associatifs seraient à la base de la capacité à effectuer des associations d'idées qui permettent de proposer des solutions créatives à un problème » (p. 14).

[3] « Les facteurs conatifs et affectifs font référence notamment aux traits de personnalité, aux facteurs motivationnels, et aux styles affectifs qui correspondent à des patrons stables de comportements préférentiels. Ces "façons d'être" peuvent faciliter la mise en œuvre des capacités cognitives impliquées dans la créativité », *ibid.*, p. 15.

[4] Toutefois, on ne poussera pas la « nouveauté » issue des processus créatifs trop loin : tout doit se jouer, encore une fois, à l'intérieur des terrains de jeu délimités par les dispositifs. La « créativité », dans le cadre fixé par ceux-ci, s'assimile donc à la reproduction de normes tout à fait identifiables. Par ailleurs, le « créatif » sera plutôt publicitaire ou spécialiste en marketing que militant politique : la « créativité » est un processus technique et « économisé », jamais politique.

leurs capacités productives, qu'elles soient physiques, affectives ou cognitives. La créativité est une qualité individuelle, liée à la psychologie, mais qui a des conséquences matérielles, et peut être utile à la réalisation de projets collectifs. Elle est à la fois incorporée à chaque individu, intégrée à son « intériorité », et valorisable en tant que compétence : dès lors, elle supplante tout connaissance ou tout savoir dans la hiérarchie de ce qui doit être enseigné ou appris dans les classes. L'École, désormais, a pour mission de permettre l'acquisition de compétences par les enfants, on le sait, et, parmi celles-ci, celle de la créativité en priorité. Enfin, cette dernière, si elle prend la forme d'un instrument pour l'évaluation et la sélection à l'école, est également un élément de distinction pour les familles, dans la mesure où celles qui décideront qu'il est capital de développer la créativité de leurs enfants, seront plus proches des prescriptions éducatives (et managériales) dominantes, et donc des normes éducatives relayées et pratiquées par les classes les plus aisées[1].

Notons, pour finir, que les pages de conclusion de l'ouvrage des psychologues M. Besançon et T. Lubbart permettent très clairement de mettre au jour l'articulation logique et pratique entre le concept de créativité et la structure économiciste des dispositifs contemporains[2]. Ainsi, « cette compétence est de plus en plus recherchée dans le monde du travail », et, comme le montre une étude, « sur 1068 managers américains », « 85% d'entre eux considèrent que la créativité est requise dans le développement économique et la croissance de l'entreprise dans laquelle ils travaillent ». Et, s'il est important de « développer cette compétence dès le plus jeune âge », c'est dans la mesure « où personne ne peut dire de quoi demain sera fait ». Il n'est sans doute pas anodin que, pour les auteurs, « le caractère imprévisible » du futur, qui nécessite « une adaptation de chaque individu à chaque instant », se manifeste sous la forme des politiques, pourtant déjà bien identifiées, de destruction de l'État social, conduites depuis le début des années 1980. En effet, « il y a encore quelques années, de nombreuses personnes pensaient pouvoir partir à la retraite à 60 ans ; c'est maintenant repoussé de quelques années ». Mais, prophétisent les psychologues, « qui nous dit que les enfants d'aujourd'hui pourront bénéficier d'une retraite à cet âge-là ? » La créativité, compétence

[1] Ainsi, « l'environnement familial peut apporter un soutien cognitif (par une stimulation intellectuelle) et affectif (sécurité émotionnelle) et fournir un cadre […] qui favorisera l'émergence et l'expression du potentiel de l'enfant, et, plus précisément ici, la créativité », M. Besançon et T. Lubbart, *La Créativité de l'enfant*, *op. cit.*, p. 71. Il semble en effet que l'objectif de stimuler l'apparition de la créativité chez les enfants, puis de la développer, soit propre à certaines familles en particulier, celles des classes sociales dominantes, dans la mesure où M. Besançon et T. Lubbart signalent que « les activités extrascolaires » variées, à la fois sportives, artistiques et culturelles, favorisent « le développement de la créativité et donc la capacité de l'individu à innover plus tard » (p. 68), ce qui correspond presque exclusivement aux modes d'éducation des familles les plus aisées, culturellement et/ou économiquement.

[2] Pour cette citation, et celles qui suivent, voir *ibid.*, pp. 127-128.

individuelle, nécessitant, pour se développer, bien-être et autonomie chez les élèves, doit donc être prioritairement enseignée à l'école car elle apparait finalement comme la seule qualité susceptible de se substituer aux solidarités d'un État social en voie de démantèlement. L'*homo œconomicus* est seul, certes, mais c'est également ce qui fait sa force : il est son propre recours, et, dans la mesure où il saura se montrer créatif, il pourra s'adapter indéfiniment à ses conditions d'existence sans cesse mouvantes – quand bien même elles seraient dégradées.

Après avoir tenté d'analyser quatre concepts permettant d'identifier les modalités par lesquelles le domaine scolaire s'intègre au fonctionnement d'ensemble des dispositifs néolibéraux, et les conséquences de cette intégration pour les pratiques enseignantes, comme pour l'organisation des classes, et (indirectement pour le moment) pour les élèves eux-mêmes, tâchons de repérer certains des savoirs particuliers, relatifs à l'enfance, qui légitiment ces reconfigurations en cours[1]. En effet, pour justifier ces principes pédagogiques nouveaux, on doit pouvoir s'appuyer sur des représentations anthropologiques bien identifiées, qui annoncent le visage inédit que vont prendre, désormais, les existences enfantines.

[1] Il faudrait aborder ici une question décisive, quant aux savoirs sur l'enfance : celle de la domination presque hégémonique de sciences comme la pédiatrie, la psychologie ou les neurosciences, dans la production de discours et de normes relatifs à l'enfance, invisibilisant, de fait, les travaux des sociologues ou des philosophes, notamment dans les médias ou les commissions de réflexions ou d'expertise. W. Lignier, à qui nous devons ces observations, parle de « sciences dominantes de l'enfance », à propos « des sciences cliniques ou expérimentales » qui s'intéressent aux enfants. W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*, p. 8. Cela a comme conséquence de former un point de vue uniquement individualisant sur les existences enfantines, leurs pratiques, leurs comportements ou leurs attitudes étant avant tout expliqués par des facteurs individuels, psychologiques et/ou biologiques, et jamais sociaux, historiques, ou même politiques. W. Lignier met ainsi au jour les limites d'une « approche comportementale et neurale » de la préhension (geste qui l'intéresse dans son enquête), mais également celles d'une « approche davantage psychologique du sens de la propriété », et propose, dès lors, de se tenir « à distance de ces deux perspectives, en rompant par ailleurs avec l'individualisme méthodologique qu'elles ont en commun », afin d'analyser l'acte de prendre « comme une pratique proprement sociale, déterminée par des forces matérielles et symboliques, extérieures au sujet » (p. 30). De manière générale, sur les questions de concurrence entre discours des sciences expérimentales et des sciences sociales concernant l'enfance, et sur les limites d'une analyse en termes uniquement médicaux, psychologiques ou biologiques, on trouvera des éléments dans l'ensemble du texte de W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*

Chapitre trois – Enfances néolibérales

Dans cet ultime chapitre, nous mettrons donc au jour un modèle anthropologique dominant et sa critique, celle-ci nous paraissant capable de décrire de manière plus satisfaisante certains comportements observables des enfants (dans la mesure où elle prend en compte leur négativité, leur agressivité et leur violence, ou tout simplement leur manque d'entrain ou de curiosité occasionnel, leur égoïsme ou leur conservatisme éventuel, etc.), bien que ce soit l'autre qui serve aujourd'hui de référence aux normes éducatives et à leurs représentations (A). À partir de ces observations, nous nous évertuerons à analyser les caractéristiques d'un enfant désormais considéré avant tout comme un potentiel à développer (B).

A. Une conception anthropologique dominante et sa critique

1. Une figure d'enfant historicisée

La figure contemporaine de l'« enfant », celle que nous connaissons aujourd'hui, n'a pas toujours existé. Le fond anthropologique desquels se déduisent les savoirs sur l'enfance est traversé d'influences et de représentations diverses, fruits d'une longue chronologie. Repérer le moment de l'histoire où la figure de celui qu'on considère être un « enfant » se forge, au moins temporairement (et les conditions matérielles précaires qui la produisent et la modifient), où on le dote de certaines qualités et où on lui en retire d'autres, où on condamne certains de ses comportements ou on les encourage, dépasserait de loin le cadre de ce travail[1]. Notre objet n'est pas ici de produire une généalogie de la multiplicité des matrices de subjectivation enfantines qui s'élaborent au fil du temps, des représentations de l'enfance qui les façonnent, des modèles éducatifs variés qui s'en déduisent, ni même d'identifier à quels courants pédagogiques, à quelles visions de l'éducation ces modèles renvoient[2]. Nous ne traitons ici que de la situation

[1] Même si ce thème n'est pas central dans son travail, Foucault y fait allusion à plusieurs occasions, notamment sous la forme de l'« enfant masturbateur », dont il s'agit de discipliner le corps. Voir deux cours en particulier (M. Foucault, *Le Pouvoir psychiatrique, Cours au Collège de France, 1973-1974*, Paris, Gallimard/Seuil, 2003 ; *Les Anormaux, op. cit.*), qui nourrissent certaines analyses du premier tome d'*Histoire de la sexualité* : *La Volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.

[2] Pour cela, on se permet, de nouveau, d'évoquer M. Court, *Sociologie des enfants, op. cit.*, ou P. Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, op. cit.* ; mais également N. Elias, qui établit une généalogie des rapports

actuelle, telle qu'elle prend forme à partir des années 1980. Dès lors, pour analyser les modalités et les techniques par lesquelles les processus de subjectivation contemporains modifient les existences et les expériences enfantines, nous devons nous demander ce qu'est, aujourd'hui, « un enfant ». Prenant le risque de la simplification, nous avons choisi de distinguer schématiquement deux positions anthropologiques rivales, classiques et aisément identifiables. En effet, celles-ci, dans la mesure où elles se diffusent sous la forme d'énoncés, ont pour fonction de délivrer une « vérité » sur la « nature » des enfants, des « discours vrais » qui viennent justifier des modèles éducatifs spécifiques, qui se prescrivent autant dans les écoles que dans les familles. Ces positions anthropologiques vont nous servir à identifier ce qui se joue, quant à l'idée (ayant des conséquences matérielles, puisqu'elle nourrit les processus de subjectivation en général, et les mécaniques éducatives, en particulier) qu'on se fait de ce qu'est un « enfant », dans le cadre du régime éducatif qui prend forme durant les trois ou quatre dernières décennies. Parmi ces deux visions antagonistes, c'est en particulier l'une d'entre elles qui va nous intéresser, en tant que, sous sa forme contemporaine, elle influence les pratiques éducatives des classes sociales les plus aisées du monde euro-atlantique – qui, de ce fait, s'imposent comme normes aux autres populations (ou aux autres classes), quand bien même ces dernières ne partageraient pas ces représentations anthropologiques et les principes éducatifs qui s'en déduisent[1]. Agissant comme modèle prescriptif, ces normes jouent également un rôle de sélection sociale.

---

parents/enfants, considérés comme des relations de pouvoir (Voir N. Elias, « III. La civilisation de parents », in *Au-delà de Freud*, *op. cit.*, pp. 81-112). Elias y analyse ces rapports en fonction des degrés d'autonomie ou d'indépendance accordés aux enfants. Il reprend l'idée traditionnelle selon laquelle on est passé d'une relation claire de domination, dans laquelle les parents dominent des enfants qui n'ont que le choix d'obéir, à des rapports plus égalitaires, où la marge de décision et d'autonomie des enfants est plus grande. Il remarque également que pour effectuer une généalogie des rapports entre parents et enfants, il faut s'intéresser à la façon « dont on conçoit la fonction que les enfants remplissent pour les parents » (p. 85). Elias rappelle le caractère indiscuté des violences envers les enfants durant l'Antiquité, période où les meurtres d'enfants sont courants, voire recommandés, si ceux-ci se montrent trop agités ou au contraire trop calmes. La thèse centrale des travaux d'Elias étant que le processus de civilisation s'assimile à celui d'un autocontrôle des pulsions, il affirme qu'à partir des XVIIIème et XIXème siècles, l'image d'un enfant angélique, « non flétri par les péchés de la chair », se fait jour. Il ajoute que ce portrait étant une idéalisation, les parents, confrontés à une réalité éloignée de cette image, se montrent très sévères avec leurs enfants, afin de conformer leur nature à cette idéalisation. Il en va sans doute aujourd'hui de même pour certains parents qui, déconcertés par l'agitation ou la récalcitrance de leurs enfants, qu'ils avaient idéalisés, et attendaient sous la forme d'êtres concentrés, enthousiastes, avides d'apprendre, ne trouvent d'autres solutions que les thérapies ou la pharmacologie – et non pas la plus extrême sévérité, que, de fait, l'éducation positive interdit – pour remédier à la situation.

[1] Cette idée mériterait d'être développée, étayée, et nuancée. Néanmoins, nous la défendons, et pensons qu'elle peut être éclairée par l'un des passages les plus cités de *L'Idéologie allemande* : « Les pensées de la classe dominante sont aussi, à toutes les époques, les pensées dominantes, autrement dit la classe qui est la puissance matérielle dominante de la société est aussi la puissance dominante spirituelle. La classe qui dispose des moyens de production matérielle dispose, du même coup, des moyens de la production intellectuelle, si bien que, l'un dans l'autre, les pensées de ceux à qui sont refusés les moyens de production intellectuelle sont soumises du même coup à cette classe dominante », K. Marx et F. Engels, *L'Idéologie allemande*, trad. G. Fondu et J. Quétier, Paris, Editions Sociales, 1972, p. 87. Il faudrait, en effet, concevoir que les représentations et les pensées, mais également

Aboutissement temporaire d'une longue histoire, se renforçant de l'appui de nombreux savoirs, notamment médicaux, psychologiques ou pédagogiques, tout autant qu'il vient nourrir ceux-ci, ce modèle anthropologique, qui conçoit les enfants comme des êtres mus par un insatiable appétit de connaissance, bons par nature, créatifs, enthousiastes, débordants de talents, est aujourd'hui largement dominant. Il se diffuse le plus souvent dans des textes, des ouvrages et des discours qui adoptent une perspective psychologisante, et ne questionnent pas le poids des déterminations sociales et des habitudes culturelles qui s'exercent sur les comportements des enfants, et l'éducation qu'ils reçoivent. Ce modèle anthropologique véhicule la représentation largement idéalisée d'un enfant uniquement constitué de caractères positifs, et débarrassé de toute conflictualité, qui rappelle les spécificités du sujet du dispositif « positivité/neurosciences ». Nous parlerons donc d'« anthropologie positive » pour qualifier cette première conception, triomphante aujourd'hui. Dans les dernières décennies, celle-ci a recouvert un modèle concurrent, qui subsiste encore mais de manière affaiblie, voire cachée ou inavouée[1] : celui qui fait de l'enfant un être plus ou moins pervers, ou mauvais par nature, qu'il s'agirait dès lors de dresser à tout prix, ou dont il faudrait éteindre les pulsions et les penchants, nécessairement néfastes à son développement, et à l'équilibre de la société.

On sait que de nombreuses approches pédagogiques, comme celle de Montessori, postulent que le développement biologique se prolonge en un développement psychologique, dont les pratiques éducatives sont invitées à épouser les contours, tout en favorisant leur accomplissement. Il existe donc le postulat naturaliste et psychologiste d'une essence humaine que l'éducation a pour but de réaliser, ou d'un potentiel qu'elle viendrait actualiser. Le développement psychologique est alors perçu comme « l'épanouissement de potentialités

---

les pratiques, les gestes et les comportements des individus qui composent les classes dominantes, c'est-à-dire, pour une large part, les plus aisées économiquement, s'imposent à ceux des classes dominées, non pas tant parce qu'elles les remplaceraient, ou parce qu'elles se donneraient comme des modèles entièrement désirables, mais simplement dans la mesure où la structure même des dominations a des conséquences matérielles innombrables et presque indéfinies, et que le triomphe de certaines représentations sur d'autres est de celles-là. Précisons que lorsque nous parlons de normes éducatives contemporaines, il s'agit ainsi d'évoquer des normes dominantes, qui le sont justement dans la mesure où elles émanent (tout autant qu'elles définissent et distinguent) des classes dominantes : elles ne reflètent pas l'ensemble des pratiques éducatives et des idées concernant l'éducation. Pour autant, leur diffusion dépasse de très loin le cercle restreint composé par une « classe sociale dominante » homogène, et concerne des groupes moins aisés économiquement, mais dont les moyens financiers autant que culturels leur suffisent à assurer leur domination (notamment en matière de représentations, de prescriptions, d'idées de ce qu'il est bien ou juste de faire, de règles sociales plus ou moins explicites, de bonnes conduites ou de « bonnes pratiques ») sur les classes sociales moins favorisées – en parlant de ces groupes, on fait ici référence à ceux qu'on désigne souvent, de manière beaucoup trop imprécise, sous le vocable de « classes moyennes », ou « classes moyennes supérieures ».

[1] Il se pourrait que cette conception se maintienne encore fortement en certains points de l'espace géographique et/ou social spécifiques. Mais, dans la mesure où elle entre en contradiction avec les normes dominantes, elle doit être en partie invisibilisée, ou tout au moins discréditée.

préalablement inscrites dans la nature humaine ». L'enfant serait naturellement poussé par un « vouloir-vivre qui se mue en vouloir-apprendre ou en vouloir-progresser »[1]. À rebours de cette conception, un autre versant de la pédagogie considère que l'éducation est une entreprise contre-nature : l'enfant qui vient de naitre serait une sorte d'animal, dont on devrait refouler la nature égoïste et asociale, en lui inculquant des normes, des valeurs, des règles, des façons de faire ou de penser. Ce serait, dès lors, la socialisation qui romprait avec l'état d'animalité propre à l'enfant. Pour autant, on l'a dit, ces deux visions nous paraissent impropres à rendre compte de manière satisfaisante de la situation contemporaine. Nous adopterons ainsi un troisième point de vue, en nous appuyant sur les analyses de W. Lignier. Celui-ci tente, en effet, de dépasser à la fois le monopole explicatif des « sciences dominantes de l'enfance[2] » quant aux questions éducatives, et les conceptions « de certaines théories sociales », qui « reprennent à leur compte cette idée fondamentale selon laquelle le comportement, en particulier celui des jeunes enfants, se jouerait dans cette confrontation entre des pulsions individuelles et des contraintes sociales », ou encore une représentation de la « prime éducation » qui « consisterait pour l'essentiel en une mise en conformité des tendances spontanées des enfants avec les règles propres à la société dans laquelle ils grandissent »[3]. Cette position, qui revient à admettre que les normes sociales n'interviennent pas, ou seulement « *après coup* », dans la production des attitudes ou des gestes les plus précoces, est en effet problématique pour les sciences sociales :

> si on peut concéder qu'il existe bien quelques nécessités internes impérieuses qui mettent en mouvement le corps – ainsi de la faim et de la soif […] –, tout porte à croire qu'un grand nombre de pratiques précoces dépendent d'emblée du contexte sociohistorique, et ce de façon fondamentale, c'est-à-dire non seulement parce que ce contexte représente une condition de leur réalisation (à la manière d'un environnement), mais aussi et surtout parce que la société est, *tout de suite*, la force positive par excellence de production des désirs, des tendances, des styles de pratiques individuels[4].

Ce que le sociologue nomme « contexte socio-historique », nous l'identifierons, avec Foucault, comme un « évènement », dont on tente de rendre compte ici sous la forme de dispositifs et de normes. Des formules de W. Lignier, nous souhaiterions conserver l'insistance avec laquelle il évoque un « d'emblée » et un « *tout de suite* », qui expriment l'immédiateté de

[1] M. Crahay, *Psychologie de l'éducation*, *op. cit.*, p. 74.
[2] « Je parle de sciences dominantes de l'enfance à propos de la pédiatrie, de la psychologie et des neurosciences pour signifier le monopole relatif qu'ont les praticiens de ces disciplines sur le jeune âge », W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*, p. 8.
[3] *Ibid.*, p. 14.
[4] *Ibid.*, p. 15.

la puissance d'immanence avec laquelle se produisent les normes. Il nous aide ainsi à confirmer l'une de nos observations, sans doute en partie contre-intuitive : les processus de subjectivation sont « d'emblée » des processus historiques et sociaux, socialisés et normalisés, accessibles à des analyses sociologiques et philosophiques, plutôt que simplement psychologiques[1].

À partir de ces remarques, nous procèderons en distinguant deux moments : nous exposerons préalablement les caractéristiques d'une « anthropologie positive » contemporaine, en nous référant aux textes qui nous ont déjà servi à identifier les normes éducatives dominantes, et l'importance en leur sein du dispositif « positivité/neurosciences » – ceux de C. Alvarez, d'I. Aberkane ou de M. Besançon et T. Lubbart, en particulier ; en nous appuyant sur les travaux de W. Lignier[2], mais également sur certaines remarques éclairantes d'un ouvrage en marketing de soi déjà rencontré[3], nous pointerons, ensuite, les insuffisances d'un tel modèle, et nous en déduirons que son importance n'est pas tant liée à sa capacité à rendre fidèlement compte du « réel », mais, plutôt à l'efficacité des effets de vérité qu'il produit, et du régime de véridiction qu'il contribue à mettre en place[4].

---

[1] Encore une fois, citons largement les précautions prises par W. Lignier, que nous partageons : « Il ne s'agit pas, en posant de telles hypothèses de travail, de ne rien laisser au naturel et à l'individuel. Il faut simplement considérer que ce qu'il y a d'inné, d'initial en chacun de nous est une puissance d'agir qui a un caractère *a priori* indéterminé, ou seulement déterminé de façon très générale, à la limite commune à toute chose composant le monde existant », *ibid*., pp. 16-17. Par la suite, chaque acte, chaque geste, chaque pensée, sont immédiatement dépendants de leur contexte d'apparition ou d'exécution.

[2] Rappelons que *Prendre* est issu de l'observation de très jeunes enfants dans des crèches parisiennes, et analyse la manière dont la prise d'objets par ceux-ci est socialement constituée, et ne relève pas d'une pure naturalité.

[3] O. Babeau, *Devenez stratège de votre vie*, *op. cit.* Ce dernier a l'avantage d'exposer crument une vision concurrentialiste de l'enfance, qui se présente comme l'envers des phénomènes harmonieux, magnifiés par les conceptions éducatives du dispositif « positivité/neurosciences ». Cette vision est, selon nous (et malgré la forme de cynisme avec laquelle elle s'exprime, on le verra), beaucoup plus apte à rendre compte de la manière dont s'organisent les rapports entre enfants dans les dispositifs contemporains, que ne l'est celle de l'« anthropologie positive », qui a sans doute pour objectif stratégique de la passer sous silence.

[4] En menant ces développements, nous garderons en tête les remarques très instructives de M.-A. Dujarier à propos des « planneurs », ces managers chargés de réorganiser les modalités d'un travail qu'ils ne connaissent pas, et les gestes professionnels de salariés qu'ils n'ont jamais vus. M.-A. Dujarier explique ainsi que « le hiatus entre les attentes à l'égard du travail et l'expérience va de pair avec un conflit qui oppose les tenants du "réalisme économique" et ceux qui évoquent le "réel". Or, bien qu'ils soient dans une lutte serrée, ils ne se côtoient pas car le management est désincarné », M.-A. Dujarier, *Le Management désincarné*, *op. cit.*, p. 69. Elle poursuit : « Ouvriers, techniciens, employés, cadres de proximité, tous disent massivement que le problème vient de ce que les concepteurs des dispositifs sont trop éloignés du "réel". "Ils plannent", "ils n'ont aucune idée de ce qu'on fait", disent-ils. Cette critique sociale est un refrain connu, les eurocrates, les hommes politiques, les syndicats, les dirigeants sont ainsi régulièrement accusés de méconnaitre le "terrain", le "réel", la "vraie vie" » (*ibid.*). D'un autre côté, « les dirigeants et les planneurs se réclament, eux, du "réalisme". En effet, c'est presque systématiquement au nom de la "réalité économique" qu'ils justifient la mise en place de dispositifs managériaux » (*ibid.*). « La "réalité", d'après les planneurs, désigne des chiffres, des ratios et des classements, tels que l'endettement, la productivité relative des pays et des organisations ou la profitabilité. Ils accusent parfois les opposants aux dispositifs d'être […] des gens "irréalistes", et, finalement, des "irresponsables" » (*ibid.*). Dès lors, et c'est cette conclusion qui nous intéresse en particulier, « les termes "réel" et "réaliste" ne font pas l'objet d'une définition précise dans ces énonciations. Ce flou rappelle que le réel n'existe pas comme une évidence partagée, disponible passivement », bien qu'il soit possible « de repérer des implicites récurrents dans l'usage de ces termes. Ceux qui invoquent la "réalité" se réfèrent essentiellement à une connaissance quantitative et abstraite du monde.

2. Un être « bon »

À quoi « l'enfant » de l'« anthropologie positive » des dispositifs contemporains ressemble-t-il ? Et comment les traits dont on l'affuble vont-ils être utiles à la définition d'un *liber œconomicus*, anticipant les caractéristiques d'un *homo œconomicus* contemporain ? Selon C. Alvarez, c'est « un être d'amour, un élan de bonté incarné qui recherche et aime avant tout le bon, et fronce les sourcils devant le mauvais ». Nos enfants sont faits « de joie, d'amour, d'empathie », mais, malheureusement, ces êtres naturellement « mus par des élans altruistes, généreux » vont être souillés et pervertis par « un système qui va façonner leur intelligence plastique sur un modèle individualiste et compétitif »[1]. L'enfant naitrait naturellement bon, puis le monde le salirait (selon un enchainement qui n'est pas sans rappeler toute une vision chrétienne de l'humanité). Pour C. Alvarez, le problème induit par cette dégradation se pose d'abord en termes de performance : nous vivons, à cause de cela, en « sous-régime cognitif […] et en sous-régime créatif[2] ». Dès lors, on doit en conclure que cet état de « sous-performance » aura des conséquences économiques néfastes, car ce qu'inhibe notre organisation sociale, et en particulier l'École, ce sont les capacités créatives et cognitives des enfants, celles dont les entreprises du capitalisme contemporain comptent se nourrir pour faire croitre leur chiffre d'affaire.

Car l'enfant de l'« anthropologie positive » est censé posséder, dès l'origine et de manière innée, toutes les qualités pour s'ajuster aux exigences des dispositifs actuels. En effet, explique A. Gopnik, « toutes les recherches scientifiques convergent dans une même direction : l'enfance est destinée à être une période de variations et de possibilités, d'explorations et d'innovations, d'apprentissages et d'imaginations[3] ». Selon les conceptions de la psychologue

---

Inversement, ceux qui se réclament du "réel" inscrivent leur activité concrète, leur rapport aux choses et aux êtres dans le registre sensoriel : il s'agit de ce qu'ils voient, de ce qu'ils entendent, de ce qu'ils sentent et ressentent » (*ibid.*). Enfin, indique M.-A. Dujarier, l'usage des mots « réalité » et « réel » renvoient à des positions sociales différenciées. Cette manière qu'ont les sujets de revendiquer l'expression exacte ou la juste observation de la réalité ou du réel, à partir de leur propre position, et de nier à d'autres, qui n'occupent pas les mêmes positions, la possibilité de faire de même, nous permet de comprendre comment le « réalisme » des ouvrages de psychologie, de neurosciences ou de coaching en parentalité, se référant à une « anthropologie positive » de l'enfance, ne correspond pas, bien souvent, aux observations « réelles » des professionnels de l'enfance et de certains parents. Ce hiatus entre deux visions contradictoires, dont l'une et l'autre se réclament pourtant également d'un discours de vérité au sujet d'un réel qui ne se partage pas, s'explique très largement, selon nous, par l'éloignement physique des situations décrites, dans un cas, et par la proximité avec ces mêmes situations, dans l'autre. Il se pourrait bien, donc, que l'examen attentif et l'analyse des gestes et des discours des professionnels de l'enfance (personnels de crèches, enseignants, aides maternelles, etc.), aient tout autant, voire plus, à nous apprendre sur les enfants, que les énoncés « désincarnés » des « sciences dominantes de l'enfance ».

[1] Pour ces citations et celles qui précèdent, voir C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, p. 397.

[2] *Ibid.*, p. 398.

[3] A. Gopnik, *Anti-Manuel d'éducation*, *op. cit.*, p. 23.

américaine, comme selon celles de l'ancienne institutrice française, les enfants sont naturellement capables de s'adapter au monde changeant qui sera le leur dans l'avenir – encore une fois, il n'est jamais question de modifier les règles d'un monde que les auteurs, implicitement, présentent comme intangibles[1]. Pour laisser s'exprimer au mieux ces qualités d'adaptation, il ne faut pas « forcer les enfants à apprendre, nous pouvons les laisser apprendre[2] ». Ce qui implique qu'un enfant auquel on ne fixera pas de limites, dont on n'entravera pas les volontés, dont on acceptera toutes les demandes, va naturellement apprendre et s'adapter, créer et innover – ou, sans doute, plus sûrement, s'ajuster en tout point aux normes dominantes. En effet, comme l'indique A. Gopnik,

> Du point de vue de l'évolution, la tâche dévolue à un élève de maternelle est d'explorer le plus de possibilités. […] Par la suite, la tâche des élèves de primaire est de commencer à devenir eux-mêmes des adultes compétents. Leur agenda évolutif consiste à pratiquer et à maitriser les compétences spécifiques de leur propre culture[3].

Très vite, les capacités de l'enfant à explorer le monde qui l'entoure vont devoir être mises au service de son adaptation à celui-ci, dans un sens très précis : celui de la maitrise de « compétences spécifiques », qui s'assimile à un processus d'ajustement à des normes sociales. Dans ce cadre-là, s'adapter au monde revient non pas à le connaitre, à en comprendre les enjeux, à en déchiffrer les énigmes ou à en percevoir les grands modes d'organisation, mais à devenir « compétent », à acquérir la maitrise des principaux éléments théoriques et pratiques d'un savoir purement utilitariste. Le « bon » enfant de l'« anthropologie positive » va ainsi prendre sa forme contemporaine en devenant le support conceptuel, et le modèle paradigmatique, d'un *liber œconomicus* qui cherche à asseoir son triomphe. Pour réussir le tour de force d'associer les caractéristiques d'un enfant positif et sans conflit, aux normes de performances du sujet économique qu'on lui demande de devenir, on doit, dès lors, enrichir préalablement les

---

[1] A. Gopnik évoque « une nouvelle génération robuste, résistante et capable de s'adapter, qui sera plus à même de faire face aux variations inévitables et imprévisibles que réserve l'avenir », *ibid*., p. 28.
[2] *Ibid*., p. 29.
[3] *Ibid.*, p. 235. Tout cela peut paraitre antinomique : comment un enfant qu'on laisserait explorer et apprendre « librement », finirait-il par maitriser, presque mécaniquement, « les compétences spécifiques » de sa propre culture ? Le problème concerne en réalité la capacité (déjà largement relevée) des dispositifs à retourner le sens des mots en leur contraire. Ainsi, évoquer « un apprentissage libre », ou « un libre développement », quand on parle d'un enfant, est, encore une fois, trompeur. La « liberté », ici aussi, est à entendre comme une soumission aux normes. En effet, moins on dote les enfants d'outils conceptuels de mise au jour des normes sociales qui les prennent en charge, voire d'instruments pratiques de luttes contre celles-ci, plus ils y baignent « naturellement », sans pouvoir s'en défendre, s'en distancier ou s'en « jouer », et plus ils forment des cibles d'autant plus vulnérables qu'on assimile leur ajustement et leur soumission à ces normes à la « liberté ».

représentations traditionnelles de l'enfant « bon » de traits plus contemporains : la créativité, l'autonomie, qu'on connait bien, mais également l'activité permanente. Pour relayer ce type d'argumentation, légitimant l'association entre « bonne nature » de l'enfant et justification d'une sur-sollicitation de sa capacité à agir et à s'exprimer, à produire des gestes et du langage, È. Herrmann a ainsi recours, une fois encore, aux « vérités » du dispositif « positivité/neurosciences » :

> Aujourd'hui encore, malgré les récentes découvertes sur le fonctionnement du cerveau humain et la montée de courants contraires prenant leur source dans les anciennes pédagogies – dites nouvelles et actives –, la société a du mal à accepter l'enfant qui décide, l'enfant qui fait des choix, l'enfant qui discute les idées de ses parents…L'enfant sauvage…Sa place communément admise dans notre pays est celle de l'enfant qui ne bouge pas, qui obéit, qui est propre et ordonné, qui mange tout ce qu'on lui prépare, qui se couche quand on l'envoie au lit…En définitive, ne lui demande-t-on pas de ne plus être un enfant[1] ?

L'enfant de l'« anthropologie positive » pourra ainsi se montrer agité et répondre à ses parents. Pour autant, cette forme d'anomie comportementale ne contredirait pas sa bonté essentielle, et serait rapidement dépassée, d'autant plus efficacement que cet enfant pourrait enfin développer librement son potentiel. On en arrive donc à cette contradiction logique, qui voudrait que, si les enfants n'ont pas de limites et semblent ne pas obéir, c'est justement parce qu'ils ont décidément… trop de limites – limites qu'il faudrait combattre à tout prix. Et un lieu, qui est en même temps une institution, va, à ce titre, concentrer toutes les critiques : l'école.

3. L'école comme repoussoir

Ainsi,

> lorsque nous limitons l'enfant au nom d'un programme préétabli inadapté aux enthousiasmes individuels, ce n'est pas l'enfant que nous limitons […] mais cette énergie vivante endogène, ce mélange de joie, de fierté, ce sentiment d'invincibilité et de puissance qui porte la formation de son intelligence et des plus grandes innovations de notre société[2].

[1] È. Herrmann, *Grandir librement*, *op. cit.*, p. 47.
[2] C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, *op. cit.*, pp. 217-218.

L'enjeu semble d'importance, car seul l'enfant sans limites semble capable de refonder nos sociétés. Lorsque C. Alvarez s'enthousiasme, et affirme que « nous n'avons pas en face de nous des "élèves" […] mais des *êtres humains* doués, vivants[1] », I. Aberkane rappelle que « l'heure n'est plus à l'éducation de stock mais à l'éducation de flux », que c'est à « la dynamique d'apprentissage qu'il faut s'intéresser, pas au stock de savoirs » et qu'il faut donc « rendre nos enfants gourmands de savoirs. Cela tombe bien, ils le sont à la naissance[2]. » Encore une fois, la principale menace qui pèse sur les enfants de l'« anthropologie positive » est identifiée : c'est l'école. D'« une masse d'enfants ouverts, créatifs, spontanément fraternels et non conformes, elle fait des pièces séparées[3] » et conformistes.

Le modèle anthropologique dominant, qui légitime réorganisations scolaires, réformes pédagogiques, ou redéfinitions de principes éducatifs, épouse donc la vision d'enfants conçus comme potentiels à optimiser, comme « intériorités » à valoriser, qu'il faudrait sans cesse protéger d'un « extérieur » dangereux, à la fois bons « naturellement » et « spontanément » avides d'apprendre, sans conflit, capables de s'adapter sans relâche. Les enfants perçus à travers le prisme de ces représentations, et donc en partie définis et subjectivés par elles, constitueront des supports idéaux pour les flux de subjectivation des dispositifs managériaux. Tout se passe comme s'il était nécessaire d'élaborer la fiction d'un individu qui, s'il est délié de toute entrave, et ce dès le plus jeune âge, sera capable de développer indéfiniment ses talents, de se montrer créatif et innovant, et, en cela, d'apporter les solutions nécessaires à la survie du monde[4]. Ainsi, les pédagogies contemporaines, réactualisant les « pédagogies nouvelles », s'appuient-elles sur un enfant « actif, comme il l'est naturellement », et qui « pour acquérir les connaissances, agira librement en fonction de ses besoins […], étudiera également les fondamentaux et approfondira ses thématiques préférées pour développer sa motivation intrinsèque[5] ».

Les psychologues M. Besançon et T. Lubbart résument bien les articulations logiques et conceptuelles qui attachent les normes éducatives et sociales dominantes aux processus de la fabrique de sujets contemporains, cet épinglage des uns aux autres étant légitimé par les représentations de l'« anthropologie positive » et ses présupposés psychologiques :

---

[1] *Ibid*. Remarquons tout de même qu'on ne comprend pas bien pourquoi les élèves n'auraient pas le droit d'être considérés *en même temps* comme *élèves* et *vivants* ou *élèves* et *doués*.
[2] I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, p. 52.
[3] *Ibid*., p. 45.
[4] Car tous les auteurs qui s'appuient sur une « anthropologie positive », et plus largement tous les promoteurs de la culture de la positivité, s'accordent sur le diagnostic : la situation du monde et des individus qui le peuplent est dégradée, il faut donc agir. Leurs solutions, pour remédier à ce mal, s'articulent toutes autour de l'idée d'une levée des obstacles qui entravent les actions de ces mêmes individus, afin que se développent spontanément et naturellement leurs talents, et que s'optimisent leurs capacités.
[5] M. Besançon et T. Lubbart, *La Créativité de l'enfant*, *op. cit.*, p. 86.

Chaque enfant vient au monde avec un potentiel qui lui est propre mais qui n'est pas toujours valorisé par notre société. Bien que l'objectif de l'école soit de développer le potentiel de chacun de ses enfants, il semble […] que le système éducatif a de plus en plus tendance à niveler par le bas, sans toujours prendre en considération les différentes compétences particulières des élèves. Or, chercher à ne former que des individus semblables les uns aux autres ne permettra pas à notre société de se développer de manière optimale. […] Il parait également important, pour développer les compétences créatives des enfants, de prendre appui sur leurs qualités naturelles. En effet, petits, tous les enfants sont très ouverts, avides de découvrir leur environnement, ce qui les entoure ; ils ont également une grande capacité à innover […]. L'objectif est donc de permettre aux enfants de rester aussi « osés » et « adaptatifs » qu'ils le sont dans leur petite enfance[1].

À l'image de ce qu'il a réussi lorsqu'il était enfant, l'adulte se devra donc de demeurer capable de prendre des risques, et de s'adapter. Mais, si les objectifs des normes éducatives, anticipant les exigences du capitalisme, sont clairs, les représentations anthropologiques sur lesquelles repose la démonstration paraissent plus fragiles. En effet, comment se fait-il que les comportements de cet enfant ouvert, avide de découvrir son environnement, curieux d'apprendre, ne correspondent pas à un certain nombre de phénomènes observables ? Pourquoi ce modèle anthropologique positif ne s'ajuste-t-il pas parfaitement, loin de là, aux situations les plus ordinaires ? Sans doute l'enfant qui est pris pour cible par l'« anthropologie positive » est-il toujours isolé, représenté sous la forme d'un être atomisé, libre mais perdu au milieu d'un environnement qu'il doit à la fois découvrir à toute force et fuir de toute urgence, tant il est dangereux. Pour autant, que devient cet enfant a-conflictuel au sein d'un contexte dans lequel il a la surprise de découvrir qu'une quantité non-négligeable de jeunes êtres tout aussi ouverts, curieux, joyeux que lui, sont prêts à le concurrencer, afin d'optimiser encore plus efficacement que lui leurs talents respectifs ? Et, que devient l'enfant créatif des « sciences dominantes de l'enfance » lorsqu'un savoir sociologique et ethnographique s'intéresse à son cas ?

4. Violence et concurrence

« J'ai également été sensible à ce que la plupart des travaux sur l'enfance évacue : la place de la violence dans l'accès aux choses, qu'elle soit physique ou seulement symbolique[2] », écrit W. Lignier. Ce que la culture de la positivité tente de gommer, ce que l'« anthropologie positive » passe sous silence, l'« ethnographie intensive de l'enfance » la repère

[1] *Ibid.*, pp. 128-129.
[2] W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*, p. 67.

immédiatement, comme un phénomène aisément observable, que le sociologue intègre à ses analyses. Le geste de prendre des très jeunes enfants, qui est au cœur de son étude (et dont l'importance dans les dispositifs contemporains est décisive, dans la mesure où il préfigure les phénomènes d'emprise, d'appropriation ou de propriété), ne peut être abordé sans tenir compte de la violence, et des mécanismes concurrentiels qu'il induit nécessairement[1]. En un improbable effet d'écho, avec des outils conceptuels et des objectifs bien différents, O. Babeau, expert en marketing de soi, confirme : « À partir de la naissance, la compétition commence[2]. » Dès lors, le propos décomplexé et tapageur d'O. Babeau semble vérifier l'analyse méthodique de W. Lignier : les normes concurrentialistes ciblent les individus « d'emblée », les prennent en charge dès le plus jeune âge et contribuent à les produire en sujets, sans leur épargner la violence, et les expériences négatives qu'elles impliquent. O. Babeau poursuit : « Et cela ne s'arrêtera plus jamais. L'entrée dans le monde marque le coup d'envoi d'une course aux règles très particulières qui ne s'achèvera qu'avec la mort. On appelle cette course la vie en société[3]. » En quelques lignes, l'auteur réhabilite la place prise par la violence dans les rapports sociaux, et rend visible ce que la culture de la positivité cherche à masquer. Sans doute l'« anthropologie positive » se révèle-t-elle donc peu adaptée pour décrire de nombreux comportements enfantins, prenant place dans les crèches, dans les écoles, ou même dans les familles. Si elle demeure toutefois indispensable au bon fonctionnement des dispositifs de la rationalité du néolibéralisme, c'est dans la mesure où les représentations idéalisées d'un être naturellement positif, créatif, pourvu d'un potentiel qu'il s'agit d'optimiser et débarrassé de toute conflictualité (ou seulement entravé par des violences qui lui sont imposées par une altérité ou un extérieur qui prennent de multiples visages, institutionnels, tels que l'école ou la « société », ou subjectifs, celui des autres enfants ou d'adultes malveillants), fondent les matrices et les flux de subjectivation de l'*homo œconomicus* contemporain, et avant lui du *liber œconomicus* dont il est censé naitre.

---

[1] W. Lignier émet ainsi l'hypothèse que les enfants des classes populaires ont une tendance plus marquée, à la crèche, à se saisir des objets de manière agressive ou violente, que les enfants de milieux plus favorisés, dans la mesure où les premiers se trouveraient dans une situation d'insécurité matérielle, liée au fait qu'à leur domicile, peu de choses leur appartiennent ou leur sont accessibles directement et de manière durable, tandis que les seconds, au contraire, grandissent au milieu de jouets sans cesse disponibles, et dans une certaine profusion matérielle. Il écrit que, « sur [son] terrain, les propriétés personnelles des enfants dépendent de façon claire de la position sociale des familles » (*ibid.*, p. 108) : « du côté populaire, tant qu'une chose n'est pas effectivement prise, elle est à prendre, l'appropriation des choses passe par un volontarisme de tous les instants ; à l'inverse, du côté plus favorisé socialement, les enfants semblent au contraire agir plus facilement […] comme si la seule promesse d'un objet, la seule idée qu'il leur revient de droit, impliquait la possibilité effective de l'avoir pour soi, d'en jouir à sa guise », *ibid.*, pp. 113-114.

[2] O. Babeau, *Devenez stratège de votre vie*, *op. cit.*, p. 8.

[3] *Ibid*.

Les formules d'O. Babeau, qui s'adressent en priorité aux sujets-projets de la valorisation de soi, ont le mérite d'affirmer la part de négativité incluse dans les normes concurrentialistes qui organisent les rapports sociaux, qu'il s'agisse de rapport aux autres ou à soi : « Il faut s'en souvenir, l'aventure de la vie est fondamentalement l'aventure de la confrontation aux autres.[1] ». Elle est

> une suite de défis à relever, de combats à mener, de conquêtes à réaliser. C'est vrai du bébé puis du tout jeune garçon : apprendre à réclamer sa nourriture, à marcher, à parler, à être propre, à manipuler les choses qui l'entourent – et qui parfois lui résistent, l'agressent, lui font mal. Nous apprenons alors à maîtriser les objets en même temps qu'à nous dominer nous-mêmes. Dans le bac à sable, nous prenons conscience dès le début de cette terrible loi du monde : les autres veulent la même chose que nous ! La pelle, le seau, la petite voiture : il y a toujours quelqu'un pour chercher à nous le prendre. Apprentissage de la jalousie. Seconde expérience au bac à sable : nous comprenons que d'autres ont des choses que nous voudrions avoir. Apprentissage de l'envie[2].

L'anthropologie d'O. Babeau, sans nuance, étrangement genrée (seuls les « jeunes garçons » seraient aptes à grandir et à se saisir des objets), apparemment anachronique, tant elle s'inscrit pleinement dans les conceptions traditionnelles d'un être humain guidé par son égoïsme et ses passions, et mu par son seul intérêt, semble pourtant correspondre à une forme de « réel » observé par W. Lignier, et que la plupart des ouvrages de pédagogies ou de conseils en parentalité occultent. Le jeune enfant d'O. Babeau cherche à posséder, et, pour cela, il met au point une « tactique » : « le plus souvent, elle consiste à utiliser la force pour faire respecter sa propriété. » Et d'ailleurs, « qui n'a pas vu ces petites brutes arracher avec autorité le moule à sable des petits doigts terrifiés d'un ou d'une plus jeune »[3] ? C'est ainsi que, selon O. Babeau, le grand « jeu » de la compétition généralisé se met en place :

> dans la suite de la vie, le jeu prendra la forme de compétitions plus formalisées. Pour obtenir ce que nous voulons, il faudra alors se montrer meilleur que les autres. L'élève, puis l'étudiant, puis l'homme actif vont devoir apprendre à se confronter les uns aux autres – dans le cruel champ de bataille de la cour de l'école –, à être évalués, jaugés, classés, apprendre à postuler, à concourir, à se vendre en somme[4].

---

[1] *Ibid.*, p. 8. Ou encore : « J'ai bien conscience d'endosser le mauvais rôle en traitant de la dimension calculatrice de notre comportement. J'encours la critique de tous ceux qui ne veulent voir dans l'homme que compassion, solidarité et sens communautaire » (p. 209).
[2] *Ibid.*, p. 12.
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*, p. 13.

Et il conclut, d'une formule que les promoteurs d'une éducation « positive » trouveraient sans doute fort dérangeante : « Au fond, ce qu'on appelle "éducation" n'est peut-être rien d'autre que cette découverte progressive des difficultés qu'il nous faudra surmonter et des preuves que nous devrons faire pour nous assurer une place décente en ce monde[1]. » Cette sombre représentation anthropologique, à mille lieux des conceptions iréniques des normes éducatives positives dominantes, si elle est dessinée à traits grossiers, a néanmoins le mérite de faire réémerger un phénomène que des décennies de travaux de différentes branches de la psychologie ont cherché à nier ou invisibiliser : la violence ; une violence qui pourrait bien être tout aussi « naturellement » ou « spontanément » contenue dans les gestes, les attitudes, les comportements des enfants – ou plutôt : tout aussi induites par des conditions sociales d'existence spécifiques, historiquement situées et politiquement définies – que leur créativité ou leur joie d'apprendre. Si, comme l'affirment les promoteurs d'une « anthropologie positive », le contexte ou les « autres » favorisent bien les attitudes violentes, est-il, pour autant, absolument certain qu'il puisse exister un individu totalement séparé de tout contact avec cet environnement, ou délié des contraintes qu'impose cet « extérieur » ? Pour le dire autrement : l'enfant autonome, épanoui, apprenant librement, s'exprimant avec intelligence, établissant des choix raisonnables et responsables qui lui sont propres, mais pressé de coopérer, est-il autre chose qu'une pure fiction, qui, dès lors, pourrait revêtir une autre fonction que celle de rendre compte du « réel » ? Répétons-le : nous formons l'hypothèse que ce modèle paradigmatique d'un enfant uniquement constitué d'affects positifs et d'un potentiel neuronal dont il faut parvenir à extraire au mieux les capacités, est avant tout utile aux dispositifs économicistes et au capitalisme contemporain – sans que la bonne foi ou l'honnêteté de ceux qui prônent une éducation positive ne puissent être remises en cause. C'est bien la captation et

[1] *Ibid.* Face à ce constat, les propositions d'O. Babeau sont extrêmement décevantes, puisqu'il en tire les conclusions habituelles des ritournelles méritocratiques, qu'il accompagne néanmoins de précieux conseils stratégiques : « Pour la plupart des gens – ceux qui comme moi n'ont pas la chance de naitre héritier d'un royaume ou d'une fortune –, il est clair que nous ne devrons notre situation à long terme qu'à nos propres mérites » (p. 14). Ce qui revient à apprendre à maitriser au mieux les règles du jeu : « Toute la grandeur de notre société capitaliste est d'ouvrir le champ des possibles tout en bannissant – en principe – le déterminisme de naissance. Libres et égaux en droits, nous devons tous conquérir notre bonheur. Pour y parvenir, il nous faut apprendre les règles particulières du monde dans lequel nous vivons, puis apprendre à en jouer. Exactement comme il faut d'abord apprendre les lois de déplacement des pièces d'échec pour ensuite commencer à jouer. Aux mille et un jeux que nous sommes invités à jouer au cours de notre vie – les plus importants étant probablement ceux de la séduction et de la vie professionnelle – répondent mille et une règles différentes » (*ibid.*). Dès lors, « comment être (le plus possible) celui qui gagne la partie ? […] C'est là que la stratégie intervient » (p. 16). L'existence est un jeu, dans lequel tout le monde ne se bat pas avec les mêmes armes. L'important est, pour chacun, d'investir en soi-même avec intelligence, afin d'établir la meilleure stratégie possible, et de développer, à partir d'elle, les principes tactiques les plus ingénieux. Mais, finalement, O. Babeau, qui se vante de ne pas pratiquer « la langue de bois managériale dont trop de livres sont farcis », résume le propos de son texte en une formule lapidaire : « l'entreprise est égoïste, comme vous devez l'être » (p. 208).

l'instrumentalisation d'une « anthropologie positive » qui est problématique, et non le fait de tâcher d'élever des enfants avec douceur et bienveillance, ou en estimant que chaque enfant est capable d'être heureux, d'exprimer ses talents, etc. Toutefois, si un tel modèle idéalisé est aussi valorisé aujourd'hui, ce n'est pas tant grâce à la force des arguments qui s'en déduisent, que parce qu'il est utile pour légitimer la fabrique d'un *homo œconomicus* performant et créatif.

W. Lignier, dans son étude consacrée à l'acquisition par les très jeunes enfants du geste de prendre et à ses déterminations sociales, écrit que « les crèches et leurs agents sont dominés par une approche psycho-affective [qui] voit dans le bébé un être à qui il faut avant toute chose faire confiance, qu'il faut respecter dans sa spontanéité, dans son rythme propre[1] ». Cette perspective, que le sociologue affirme être issue de théories psychanalytiques, est puissamment soutenue, et amplifiée, aujourd'hui, par les dispositifs de la culture de la positivité, qui a elle-même ingéré et digéré les principes et les concepts d'autres domaines, pour les faire entrer dans son propre régime normatif. W. Lignier poursuit :

> L'épanouissement de l'enfant, conçu comme excédant largement l'apprentissage de diverses compétences, serait favorisé par une prise en charge donnant constamment la priorité à l'autonomie et à l'expression individuelle – laisser les enfants faire, leur donner le plus souvent la parole, être attentif aux signes et signaux qu'ils peuvent émettre, etc. La clé de cette vision des choses est, il faut le souligner, une véritable dénégation de la violence : d'abord, de celle que peuvent exercer les enfants, puisque leur spontanéité n'est jamais conçue comme négative, méchante, dangereuse ; puis, de celle que seraient amenés à exercer les adultes, en particulier pour contenir la violence enfantine. De façon générale, la prise en charge des tout-petits se voit ainsi assimilée à une sorte d'accompagnement libéral d'individus essentiellement « bons », plutôt qu'à une éducation, avec tout ce que cette dernière notion peut impliquer de contraintes, d'obligations, d'impositions, à l'égard d'êtres considérés comme perfectibles (et non parfaits d'avance)[2].

Il évoque ensuite les « représentations qui irriguent les manuels de formation, les projets d'établissement et d'autres discours officiels », pour lesquels « la crèche apparait comme un univers enchanté, un monde d'échanges entre enfants, de réalisation individuelle, d'apprentissage – sans conflits, sans violence ». Or, ce qui surprend celui qui adopte ici une position d'ethnographe, c'est que ces discours tranchent « avec la réalité observable de la prise en charge, telle que la vivent les auxiliaires – y compris celles qui se prêtent à ces descriptions, à l'heure des discours abstraits, face aux parents et à la hiérarchie ». Les discours exprimant, dans le contexte d'une crèche, les normes de positivité des dispositifs contemporains, peinent

[1] W. Lignier, *Prendre.*, *op. cit.*, pp. 91-92.
[2] *Ibid.*, p. 92.

non seulement à rendre compte fidèlement de la « réalité observable », mais ils semblent, ici encore, remplir une fonction d'occultation de celle-ci. W. Lignier, en effet, fait cette observation : « les enfants sont nombreux, bruyants, imprévisibles, souvent peu habitués à la vie en collectivité ; l'agitation, les cris, les pleurs, les coups volontaires et involontaires guettent en permanence »[1]. De même que le « réalisme » des discours des « planneurs », relevés par M.-A. Dujarier, contredisait le « réel » vécu par les salariés[2], les énoncés des « manuels de formation » ou des « discours officiels » inversent le « réel » des expériences quotidiennes des professionnelles de la petite enfance décrites par W. Lignier. Ainsi, le travail des auxiliaires « consiste à désamorcer comme elles le peuvent les conflits qui ne cessent de survenir – souvent, justement, à cause de l'appropriation des choses[3] ». Les observations du sociologue rejoignent, par de toutes autres voies, celles du spécialiste en marketing de soi : la saisie, l'appropriation, la possession sont des sources de conflits, et à l'origine de diverses formes d'antagonismes ou d'expériences négatives. Ce que les normes éducatives psychologisées cherchent à dissimuler, pour bâtir la fiction d'un enfant possédant les traits d'un *liber œconomicus*, l'ethnographe de l'enfance, qui rend compte de la manière dont les dispositions sociales influencent les modalités de prise et d'appropriation des choses des jeunes enfants, tout autant que l'expert en investissement de soi, qui décrit crument le régime concurrentialiste du capitalisme contemporain, et la façon dont les sujets peuvent en tirer parti, le rendent visible.

W. Lignier conclut ainsi au « caractère irréaliste, impraticable, tel qu'il se révèle dans le cours concret de la prise en charge », des « représentations iréniques, a-conflictuelles de l'enfance et de l'éducation, et des normes libérales associées (non-interventions, écoute permanente)[4] ». La violence parait constitutive des rapports au monde, aux autres et à soi, des enfants[5]. Or, les représentations dominantes font de l'enfant un être pacifié, dont il faut écouter les désirs, dont il faut sans cesse prendre en compte les avis, etc. Dans les faits, pourtant, la violence, physique ou symbolique, est omniprésente : des enfants entre eux, des enfants envers leurs éducatrices, des institutions envers celles-ci (W. Lignier évoque leurs conditions de travail « dégradées », qui rend leur mission impossible à tenir, mais également leurs positions sociales,

[1] *Ibid.*, p. 93.
[2] M.-A. Dujarier, *Le Management désincarné*, *op. cit.*
[3] W. Lignier, *Prendre*, *op. cit.*, p. 93.
[4] *Ibid.*, p. 97.
[5] W. Lignier montre alors comment « des processus sociaux » s'inscrivent « dans *l'intériorité* des enfants. Les prises enfantines que j'ai observées sont en effet le fait de petits garçons et de petites filles qui, bien que très jeunes, ne sont pas vierges d'expériences sociales », et, « si le lieu d'accueil peut lui-même générer des dispositions », il « reçoit des enfants qui sont façonnés, d'abord, par leur familles », *ibid.*, p. 106.

salariales et professionnelles, dévalorisées, ainsi que les prescriptions hiérarchiques irréalistes, comme facteurs de dissémination de la violence, sous des formes diverses[1]).

Dans notre généalogie des psychologies, nous avions tâché de montrer comment s'élaborait l'image d'un sujet a-conflictuel et positif. Celui-ci soutenait la perspective économiciste, qui se nourrit des travaux des neurosciences, et perçoit l'être humain comme le support de potentiels et de talents qu'il doit passer son existence à optimiser. La vie elle-même se donne comme un incessant processus de valorisation de soi, de cette « intériorité » choyée, aux vertus telles qu'il s'agit de les protéger sans cesse des agressions et de l'influence d'un « extérieur » souvent peu ou mal identifié. Les normes qui se déduisent de ce modèle anthropologique, comme des logiques économicistes, fondent à la fois des principes pédagogiques et des méthodes d'éducation. Or, c'est cet ensemble que viennent fragiliser, de manière tout à fait distincte, aussi bien les considérations cyniques (et quasi-*parrêsiastiques*[2]) d'O. Babeau, que les observations ethnographiques précises et argumentées de W. Lignier. Les premiers conflits, nous disent de concert O. Babeau et W. Lignier, naissent de l'appropriation des choses, du geste élémentaire, et très concret, de prendre. Ce sont bien des processus sociaux, historiquement situés, et prenant sens politiquement, et non des principes psychologiques, qui influencent ces différents et antagoniques phénomènes de prise. Or, les normes qui s'attachent aux existences enfantines, les produisent, les contrôlent et régulent leurs comportements, ne tiennent pas compte de ces perspectives conflictualistes, bien qu'elles préparent les enfants à prendre part aux dispositifs concurrentialistes du capitalisme contemporain. On peut émettre l'hypothèse que c'est *justement* parce que la violence est omniprésente, qu'elle se rapporte aux exclusions, aux dominations, aux inégalités, aux relégations de toutes sortes, dans l'organisation du travail, ou plus généralement dans celle de toute la société, qu'elle doit être dissimulée ou exclue du domaine de ce qui est pensable, dicible, ou intelligible. Par ailleurs, comment supporter ce qui ne l'est pas, sinon en s'en détournant, en refusant de le voir ou de l'évoquer ? Ainsi, la fiction normalisatrice d'un enfant a-conflictuel, si elle se révèle peu

[1] *Ibid*., pp. 94-97.

[2] Dans son ultime cours (M. Foucault, *Le Courage de la vérité*, *op. cit.*) Foucault s'intéresse au dire-vrai : la *parrêsia*. Il analyse d'abord la *parrêsia* socratique comme une forme de courage, celui de dire la vérité, qui permet d'envisager l'expression d'une attitude critique fondant la possibilité d'améliorer le fonctionnement de la cité. Il s'intéresse ensuite à une autre forme de dire-vrai : la *parrêsia* cynique, qui se manifeste comme un vivre-vrai, et investit en cela le domaine pratique, celui de l'immanence et de l'existence elle-même. Les cyniques imposent un rapport à la vérité qui n'est pas seulement discursif ou réflexif, mais qui concerne les attitudes, les comportements, les manières de se vêtir ou de se nourrir, de se rapporter à soi ou aux autres. Ils donnent à Foucault l'occasion d'observer à l'œuvre une capacité d'agir, articulant exigence éthique et virulence politique.

opératoire pour décrire le « réel » des expériences enfantines contemporaines, influence tout de même leurs reconfigurations en une ultime figure.

B. Un « enfant-potentiel »

Parvenu au quasi-terme de ce travail, nous souhaiterions évoquer ce que l'ensemble de ce que nous avons analysé (des réaménagements économiques aux opérations de pouvoir de la gouvernance, des nouveaux objectifs assignés à l'École aux principes pédagogiques rénovés qui y prennent place, des savoirs et des « discours vrais » neuroscientifiques aux exercices de soi de la culture de la positivité, de la définition d'injonctions inédites destinées aux parents, aux représentations anthropologiques « positives » de leurs enfants) permet désormais de concevoir : la production d'expériences enfantines spécifiques (que nous pourrions qualifier de néolibérales, dans la mesure où les pratiques qui les composent sont accordées à la nature et au fonctionnement des dispositifs), et de types d'enfants singuliers, que nous désignerons d'un nom, celui d'« enfants-potentiels[1] ». Cet enfant, ces enfants, sont donc produits par les dispositifs, en même temps qu'ils leur sont adaptés. Ils représentent la forme actualisée d'un *liber œconomicus* tel qu'il est pris en charge par les normes éducatives. À la fois idéels et réels, théoriques et bien vivants, ces enfants, pour apparaitre, doivent prendre les visages familiers de ceux que nous croisons d'ordinaire, ceux que nous éduquons, que nous élevons. Ceux-ci, insidieusement mis en concurrence les uns avec les autres, sont soumis, très tôt, à l'obligation de réussir. Ils prennent l'habitude, très vite, de se classer, d'interroger leurs propres performances et celles de leurs amis ; ce n'est presque rien : on se demande qui a les meilleures notes, qui court ou nage le plus vite, qui est le plus populaire ou le mieux habillé, qui a les parents les plus riches. Et comment faire, pour dépasser les autres, ou ne pas se laisser distancer ? Du tumulte de cette compétition d'emblée organisée, un personnage singulier émerge, un *liber œconomicus* éduqué comme un « enfant-potentiel », certes, mais aux caractéristiques bien identifiées, et qui retient d'autant plus l'attention qu'il pourrait bien sortir (grand) gagnant des jeux de la « compétition coopérative » du néolibéralisme. Cet enfant, nous le connaissons tous, on le rencontre partout : dans les classes, dans les magazines, chez nos

[1] Cette nomination, qui est en même temps une catégorisation, nous avons conscience qu'elle élabore une « réalité » (celle d'un type d'enfants), produite par le geste même qui prétend la décrire ; raison pour laquelle un tel mode de désignation ne doit pas s'autoriser de sa seule irruption ou de sa seule présence, et ne pouvait qu'apparaitre, selon nous, au terme de notre étude, venant en quelque sorte la clore en en faisant sentir l'essentiel.

amis, peut-être même chez nous. C'est un enfant brillant, doué, vif, extrêmement intelligent. Il s'exprime bien, est ingénieux, parfois peut-être un peu agité, mais pas nécessairement ; en tout cas très actif. Sous cette forme-là, cela fait sans doute bien longtemps qu'il existe. Mais, en trois ou quatre décennies, ses traits se sont affinés, ses qualités se sont précisées en même temps qu'elles s'essentialisaient, certains troubles (qu'on lui associe) sont apparus. Dès lors, dans les premières années du XXIème siècle, sa « réalité » s'est imposée définitivement : qu'on l'appelle à présent « surdoué » ou « précoce », c'est, avant tout, un enfant « à haut potentiel[1] ».

Comment le reconnaitre, et, de ce fait, procéder à travers lui à ce que Foucault appelait une « ontologie critique de nous-mêmes » ? De quelle « essence » l'affuble-t-on ? C'est un enfant différent, particulier, jouissant de dispositions naturelles bien au-dessus de la moyenne, dispositions éminemment évaluables, et même calculables. C'est le savoir psychologique, et, en son sein, la psychométrie, qui va nous renseigner à son sujet. Cet enfant sera en effet désigné « à haut potentiel » pour une raison simple : dès lors qu'il aura, « par convention, un QI global au-dessus de 130[2] ». À partir de ces chiffres et de ces tests, des « discours vrais » sont bâtis, et, au-delà, une vérité est constituée. Celle-ci, se fondant essentiellement sur ces savoirs psychologiques, s'autorise d'un pouvoir particulier : elle nomme ces enfants ; et, ce faisant, leur confère une « essence » et des qualités qui s'y rapportent. De cette manière de les désigner comme êtres à « haut potentiel » se déduisent aujourd'hui un ensemble de traits : ils sont plus doués, plus intelligents, plus créatifs, etc., que les autres enfants. Leur supériorité cognitive est fondée en nature, attirant les regards, attisant les curiosités, sinon les convoitises. Mais leur destin est en partie tragique. Leur excès de talents pourrait les fragiliser, voire les handicaper : mal à l'aise à l'école, car maltraités par une institution incapable d'entendre les besoins de chacun et d'individualiser ses pratiques, parfois encombrés par leur intelligence, notamment vis-à-vis de leurs camarades qu'ils dominent, les enfants « à haut potentiel », s'ils restent incompris, si leurs particularismes ne sont pas pris en compte, peuvent se révéler tristes, agités, opposants, décrocheurs scolaires. Il y aurait donc un risque majeur, celui de voir ces potentiels abîmés et ces talents gâchés.

W. Lignier, dans *La Petite Noblesse de l'intelligence*, s'est intéressé à la question de ces enfants « surdoués ». Se proposant, au début de son texte, de reprendre certaines analyses de

[1] Pour une histoire de ces différentes désignations, les questions qu'elles posent, et les objectifs stratégiques qui peuvent présider au choix de telle ou telle appellation en France (selon, notamment, qu'on cherchera, ou non, à souligner les inégalités naturelles qu'elle sert à entériner), voir W. Lignier, « chapitre 1 - La cause française de l'intelligence (1971-2005) », *La Petite Noblesse de l'intelligence*, *op. cit.*, pp. 23-95.
[2] *Ibid.*, p. 10.

Robert Castel, issues de *La Gestion des risques*[1], il écrit que « Castel estime que le "surdoué" pourrait bien constituer une figure psychologique émergente du contrôle social, du gouvernement des populations (en l'occurrence, des populations enfantines)[2] ». Mais le sociologue précise rapidement que, si ce que décrit Castel correspond bien à la situation des années 1980, ce n'est plus nécessairement le cas en ce qui concerne les années 2000. Dès lors, « sans forcément sortir du schéma castélien », il pose la question de « *l'éventuel pouvoir social que fondent les appropriations privées des savoirs psychologiques*[3] ». En cela, il va mettre au jour l'instrumentalisation du diagnostic de précocité (produit, donc, par un savoir psychologique), par certaines familles, en vue d'obtenir, pour leurs enfants, et en vertu de ce qu'ils sont (« très, voire trop intelligents »), « une reconnaissance particulière, un surcroit d'attention, une prise en charge spéciale[4] » : en d'autres termes, une adaptation de tous, et notamment de l'École, aux dispositions singulières, constituées en « essence », de leur progéniture. En nous référant à l'observation de cette instrumentalisation (que l'étude de W. Lignier démontre, et dont elle tire une série de conséquences), nous allons poursuivre nos propres analyses – prolongeant, de ce fait, celles du sociologue, mais les tirant, en quelque sorte, hors du cadre circonscrit par son enquête et la méthodologie qui lui est propre.

1. Diagnostics

On peut en effet affirmer, à la lecture de l'ouvrage de W. Lignier, que l'établissement du diagnostic de précocité (et le sociologue permet de comprendre à quel point les tests psychométriques, réalisés dans le cadre d'entretiens entre les enfants et des psychologues libéraux, qui ont souvent besoin de produire ce genre d'examens pour élargir leur clientèle, peuvent être sinon controversés, tout au moins questionnés[5]) sert (en même temps que, pour des groupes d'individus, à imposer certaines exigences aux institutions) à produire un type spécifique d'enfants ; et de ce fait, à le gouverner, c'est-à-dire à le contrôler et à le qualifier. Ce diagnostic n'ouvre pas nécessairement à la possibilité d'une cure ou de soins. Il ne s'agit pas, bien au contraire, de changer l'enfant à « haut potentiel » en enfant à « potentiel moyen ». Néanmoins, il faut le préserver : empêcher qu'il ne se gâche, en se décourageant devant le peu

[1] R. Castel, *La Gestion des risques. De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris, Minuit, 1981.
[2] W. Lignier, *La Petite Noblesse de l'intelligence*, *op. cit.*, p. 13.
[3] *Ibid.*, p. 15.
[4] *Ibid.*
[5] Lire *ibid.* « chapitre 2 - Ce qu'offrent les psychologues », pp. 96-168.

de considération que lui accorde l'École, ou en étant triste, tant on sait désormais que la joie et le bien-être sont considérés comme des facteurs de réussite. Il n'a pas être soigné pour une raison simple : c'est le reste du monde (les institutions, les autres) qui doit l'être ; ou plutôt qui doit tenir compte de ses particularismes, en se conformant aux nécessités qu'ils imposent.

L'enfant « à haut potentiel » n'a pas à être modifié, donc, et doit même être confirmé, reconnu et sans cesse réaffirmé dans son « essence ». Dès lors, si ce diagnostic ne marque pas le début d'une thérapie ou simplement d'une conversion, que signale-t-il ? Certes, il permet de distinguer un type d'enfants, et indirectement, d'effectuer une forme de tri social. Mais, au-delà (et ce point nous intéresse particulièrement), il crée ce qu'il énonce. Il prend, en effet, la valeur d'un « discours vrai », et à partir de cette vérité-là, des savoirs psychologiques qui les fondent, et de la culture psychologique qui les relaie[1], le diagnostic fabrique ces « enfants à haut potentiel ». Ou plutôt il les révèle, au sens de la photographie (argentique), car, encore une fois, il ne s'agit pas de dire qu'ils n'existent pas, mais de se demander pourquoi ils apparaissent sous cette forme-là, selon ces caractéristiques-ci, et à ce moment de l'histoire ; en effet, après tout, il a toujours existé des enfants intelligents, voire très intelligents, et on n'éprouvait pas nécessairement le besoin de les catégoriser, ni même de les nommer, en usant d'appellations qui feraient sentir à ce point leur supériorité.

Le diagnostic permet ainsi de légitimer une essentialisation de ces enfants, sous la forme du « haut potentiel », et de solliciter auprès des institutions, et de l'École en particulier, une reconnaissance, et un traitement particulier, qui s'apparentent à des privilèges. On perçoit alors comment « certains » vont tâcher, à partir du diagnostic et de la « réalité » qu'il révèle, de sécuriser la trajectoire sociale de leur progéniture[2] ; ces « certains » appartiennent

[1] On évoque ici la diffusion d'une culture psychologique au-delà du seul cercle des professionnels ou des chercheurs, par l'intermédiaire des médias, d'ouvrages de vulgarisation, des conversations ordinaires, etc.

[2] W. Lignier écrit : « J'entends justement montrer, à partir du cas des enfants surdoués ou précoces, comment l'appropriation d'un savoir de type médico-psychologique, par des personnes ou des groupes particuliers, peut renforcer leur pouvoir privé sur leur propre destin social, et plus précisément sur le destin éducatif de leurs enfants. Que ce soit ou non volontaire, que ce soit ou non assumé comme tel, l'identification psychologique des enfants est à même d'imposer socialement une définition de "ce que sont" ces enfants – en l'espèce très, voire trop, intelligents – et, partant, de "ce qu'il leur faut" - une reconnaissance particulière, un surcroit d'attention, une prise en charge spéciale », *ibid.*, p. 15. Mais le sociologue est encore plus précis : lorsqu'il s'agit de se demander, grâce à un tableau statistique, quelles « fractions de classes sont pour ainsi dire "attirées" par l'anoblissement psychologique des enfants […] », on se rend compte que « la catégorie "chefs d'entreprise" est surreprésentée » (p. 183). Si l'hypothèse de W. Lignier est que ceux-ci sont « familiers avec l'évaluation de type psychométrique » (p. 185), dans la mesure où ils l'ont croisée durant leur vie professionnelle, la nôtre est un peu différente : sans doute la notion d'appropriation (ici celle d'un diagnostic pour leurs enfants) a-t-elle d'autant plus de sens pour des sujets qui sont proches des logiques capitalistes, d'une part, et de l'autre, peut-être, dès lors, faut-il entendre l'importance du « haut potentiel » en termes économiques. En effet, celui-ci est d'autant plus précieux qu'il est la promesse d'une forme de richesse économique à venir ; raison pour laquelle il est urgent de ne pas la gâcher.

majoritairement aux classes sociales moyennes ou supérieures[1], et, par ailleurs, vont demander qu'on établisse des diagnostics à propos de leurs enfants particulièrement quand ceux-ci sont des garçons[2]. Le diagnostic ne peut donc prétendre à l'objectivité qu'il revendique et dont il se légitime pourtant, car il est « objectivement » situé socialement, à la fois en termes de classe sociale, et de genre. Dès lors, la « vérité » promise par le diagnostic est ébranlée par une certaine forme de « réalité » : elle n'est, en effet, que partielle, et poursuit clairement un objectif stratégique, qu'on identifie à travers l'instrumentalisation dont elle est l'objet[3].

Dès ses plus jeunes années, « l'enfant-potentiel » est donc constitué en portefeuille d'aptitudes, de talents, qui se transformeront bientôt en compétences qu'il s'agira de valoriser, ou dans lesquelles on devra investir, en employabilité à entretenir, anticipant en cela largement les qualités du sujet-projet qu'il est immédiatement appelé à devenir. « L'enfant-potentiel », dont la figure du « haut potentiel » est la version la plus éminente, correspond ainsi à une matrice de subjectivation dominante, à laquelle il parait difficile d'échapper (lorsqu'on est enfant, et qu'on est éduqué, comme lorsqu'on est parent, et que l'on éduque), et qui influence de manière profonde les existences enfantines contemporaines. Si chaque enfant ne bénéficiera pas, bien sûr, du diagnostic de « surdouement », le fait qu'il soit considéré comme un potentiel à développer conditionne ses expériences, et le programme, d'emblée, pour devenir l'*homo œconomicus* que nous décrivions.

L'enfant « à haut potentiel » nous permet, en outre, d'entrevoir un changement important dans le régime du gouvernement par la norme, qui avait été anticipé par Foucault[4] : c'est un rapport à la norme, considérée comme ce qui fixe la ligne de partage entre le normal et l'anormal, qui a tendance à se modifier dans les dispositifs contemporains. En effet, « la précocité apparait ici comme un diagnostic éminemment voulu par les parents[5] », ce qui

---

[1] « L'étude statistique du recrutement social et culturel des parents d'enfant surdoué […] devient […] un moyen efficace de mettre en relation les dispositions et les perceptions parentales avec des positions spécifiques dans la structure sociale – en l'occurrence, essentiellement du côté des classes moyennes et supérieures », *ibid.*, p. 20.
[2] *Ibid.*, p. 188-205.
[3] On ne négligera pas, toutefois, le fait que la « vérité » du diagnostic peut représenter, pour certains parents, une forme de soulagement, atténuant l'angoisse ou le désarroi qu'ils peuvent ressentir face aux comportements de leurs enfants, lorsqu'ils jugent ceux-ci déroutants (décrochage scolaire, agitation, etc.).
[4] M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, *op. cit.*, pp. 207-208. Dans ces pages, dont le contenu n'a pas été prononcé en cours, il annonce le passage d'une gouvernementalité de type disciplinaire et normative, à un gouvernement qui, plus tolérant vis-à-vis des pratiques minoritaires, s'attacherait à modifier les conditions de l'environnement dans lequel évoluent les sujets. S'il faudrait largement nuancer ces observations, car, de fait, le gouvernement par la norme et la discipline est encore bien actif, ce qu'il avait entrevu en termes de tentatives du pouvoir pour inclure de nouveaux « joueurs », en se montrant plus tolérant à l'égard de pratiques ou d'existences jusque-là considérées comme « a-normales », s'est, selon certaines modalités, réalisé.
[5] W. Lignier, *La Petite Noblesse de l'intelligence*, *op. cit.*, p. 157.

implique que l'anormalité se range, dans ce cas, du côté du désirable. Dès lors, l'anormalité n'est plus ce qui relègue, mais ce qui distingue. C'est un facteur de plus à faire valoir, un trait qui permet de sortir du lot, et d'obtenir à la fois du crédit et un traitement favorable. Si le normal n'est pas enviable, c'est qu'il s'assimile, dans un régime concurrentialiste, au banal, au commun : ce qui a tendance à s'invisibiliser, à ne pas se faire reconnaitre. L'anormal est ici un élément de différenciation positif, presque d'élection, et une manière de justifier certaines modifications de l'ordre social.

Toutefois, cet anormal prend place dans un certain régime de normalisation : en effet, il est défini en termes de performances élevées, éloignées d'une moyenne considérée comme ligne de fixation de la norme. Dès lors, il ne relève pas d'une anormalité (d'un en-dehors de la norme) qui viendrait bouleverser le cadre fixé par les dispositifs eux-mêmes. Il s'agit plutôt, à travers la figure du « haut potentiel », de désigner une forme de « normalité » (l'enfant considéré comme potentiel) avantageusement et anormalement performante. C'est donc une anormalité vers laquelle tout le monde est invité à tourner le regard. Elle devient un modèle, une représentation désirable, et, en cela, tend à s'instaurer elle-même comme norme.

Ainsi, l'observation de ces modulations (liées au degré de développement du potentiel qu'une éducation réussie doit permettre d'atteindre) à l'intérieur même du régime de la normalisation nous invite à concevoir que, si l'établissement de tels diagnostics de précocité sert, encore une fois, à délégitimer l'École (notamment publique), en remettant en cause les pratiques d'enseignement « standardisées », il permet également de saper un autre des fondements de celle-ci, à savoir le principe d'égalité – même si, redisons-le, le projet égalitariste s'est toujours trouvé largement mis à mal par le fonctionnement réel des systèmes scolaires. Désormais (et cela représente une rupture), cette demande d'égalité de traitement devient injustifiée, et on trouve des arguments positifs pour délégitimer l'option égalitaire. C'est en effet au nom de la prise en compte des besoins de chacun, et donc d'une « équité » de traitement, que l'égalitarisme est à bannir : « la trivialité des pratiques pédagogiques […] qui dominerait l'institution scolaire, est tenue pour la cause principale des troubles scolaires que peuvent rencontrer les enfants très intelligents[1]. » Les activités proposées ne sont pas adaptées aux

[1] *Ibid.*, p. 127. Ces troubles sont de différentes natures : agitation, ennui, décrochage scolaire, problèmes relationnels avec les autres enfants ou les adultes, etc. Notons que ces comportements sont, en effet, observables dans les classes, chez certains garçons issus de classes moyennes ou aisées, à l'esprit particulièrement alerte. Reste à savoir ce qui semble les empêcher de suivre une scolarité sans heurt : est-ce leur trop grande intelligence, ou d'autres facteurs, liés aux normes éducatives en un sens plus général ? Le fait que les phénomènes de décrochage scolaire, ou d'agitation, touchent plutôt des garçons que des filles, alors qu'on peut douter du fait que les garçons

besoins spécifiques de ces enfants trop intelligents, l'institution ne s'ajuste pas à leurs particularités, et freine le développement de leurs capacités, etc. : on connait désormais ces ritournelles. En revanche, ce que les travaux de W. Lignier nous permettent d'entrevoir, c'est qu'elles s'élaborent en des points spécifiques de l'espace social. Elles proviennent, on l'a dit, de ceux qui ont tendance à occuper des positions dominantes au sein des rapports de pouvoir. À partir de ces situations avantageuses, on va donc imposer à d'autres, qui ne pourront pas (ou difficilement) se défendre, des logiques et des pratiques – que ces autres, non seulement, auront du mal à refuser, mais qu'ils vont même parfois avoir tendance à faire leur, afin, en quelque sorte, de « rester dans la course ». Pour faire triompher leurs propres options, celles qui vont servir avant tout leurs intérêts, des groupes (plus ou moins organisés, plus ou moins homogènes) vont combattre l'idée d'égalité au sens où elle nivellerait « par le bas ». Ce qu'il faut entendre dans ce type d'argumentation, c'est que les enfants détenant un « haut potentiel » ne veulent pas être confondus avec ceux qui ne possèdent pas de telles qualités. Ici, les « anormaux » surdotés vont être incités à emprunter des trajectoires propres, et à se détacher de manière définitive du destin des « normaux »[1]. D'ailleurs, dès lors que l'École produit « des distinctions marquées », et que « ces mêmes enfants peuvent trouver à se distinguer en obtenant les meilleures notes […], en accédant aux meilleures classes et aux meilleures filières, en obtenant des diplômes prestigieux », leur « noblesse scolaire » devient alors presque mécaniquement une « propriété distinctive », « au détriment de leur noblesse psychologique » : ils deviendront alors « davantage des élèves de classe européenne, des bacheliers mentionnés de la série S, des élèves en classes préparatoires prestigieuses […] que des enfants précoces[2] ».

2. Une version neuronalisée du « surdoué »

Pour certains, l'enfant-potentiel s'assimile à son cerveau : il l'*est* littéralement. C'est son patrimoine neuronal qui distingue ainsi le « surdoué » de ses pairs. Dans ses configurations les plus récentes, le personnage du « haut potentiel » est entièrement pris en charge et validé par le savoir des neurosciences, et, plus largement, par le dispositif « positivité/neurosciences ». Ainsi, lorsqu'il analyse l'essor des neurosciences cognitives, A. Ehrenberg s'intéresse particulièrement, on l'a dit, à la notion de « potentiel caché », qu'il appelle même la « forme

soient plus « intelligents » que les filles, devrait inciter à s'interroger de manière plus approfondie sur les « discours vrais » liés aux « hauts potentiels ».

[1] Ce type de remarque rejoint nos observations concernant le gouvernement par les flux.

[2] W. Lignier, *La Petite Noblesse de l'intelligence*, *op. cit.*, p. 348.

sociale spécifique d'entrée dans la modernité[1] ». Dans ce cadre-là, il observe la manière dont le cerveau autiste (mais un autiste qui serait de « haut niveau », car il y a « des autistes avec un QI de 47 et des autistes avec un QI de 150 », est-il précisé) représente « la figure positive, héroïque, celle à laquelle des masses de gens bizarres, excentriques, originaux *et* normaux peuvent s'identifier ». Encore une fois, s'opère un déplacement de ce que la norme contribue à faire voir et à sélectionner, en termes de « normalité » et d'« anormalité » : il y aurait un anormal devenu normal (on serait parvenu, en cela, à élargir le domaine de la normalité, ou à déplacer la ligne de partage entre normal et anormal), à l'issue d'un processus permettant à l'individu autiste de haut niveau de « surmonter l'adversité, et de refaire son être moral », en faisant valoir « une compétence à tel point intriquée dans son handicap qu'enlever le handicap impliquerait de supprimer la compétence »[2]. Cette phase de recomposition du registre de la normalité est en partie enthousiasmante. Mais, dans le même temps, et de manière d'autant plus silencieuse qu'elle est un mode d'exclusion, et non d'inclusion (au contraire du premier mouvement, qui contribue à redéfinir comme normale l'anormalité de certains autistes), une série d'opérations de pouvoir relèguent, vers une forme d'invisibilité sociale, certains individus (ou certaines catégories) : ceux qui, ne parvenant pas à optimiser leurs potentiels, ne trouvent pas en eux-mêmes les ressources pour surmonter leurs handicaps, leurs difficultés, leurs échecs, leurs troubles. Une forme de redistribution des positions sociales, autour du thème du potentiel, et sanctionnée par la distinction normal/anormal, se réalise donc peu à peu : certains exclus sont désormais inclus, par le fait même qu'ils parviennent à valoriser leur potentiel ; certains inclus glissent désormais dangereusement vers l'exclusion ou la relégation, dans la mesure où, dès l'enfance, ils se montrent incapables de faire preuve de « résilience », d'être audacieux, entreprenants ou créatifs. D'ailleurs, le seul trait moral qu'ils conservent en partage avec les autres sujets semblent les condamner de manière encore plus définitive : la responsabilité. En effet, de plus en plus, on considère que ceux qui se donnent « vraiment » les moyens de réussir le pourront, et ce, d'autant plus que des autistes de « haut niveau », par exemple, savent se mobiliser et faire de leur handicap un atout. Si eux le peuvent, pourquoi tout le monde ne le pourrait-il pas ?

Non seulement certains individus développent, mieux que d'autres, leur potentiel initial, et font de leur « potentiel caché » une source de succès constants, mais on espère également qu'il n'y aura pas de limites à ce développement. En cela, les neurosciences contribuent à entretenir une forme de « discours vrais » de la promesse : « Les nouvelles technologies de

[1] A. Ehrenberg, *La Mécanique des passions*, *op. cit.*, p. 60.
[2] *Ibid.*, p. 58, p. 59, p. 60, p. 61.

l'intelligence émotionnelle laissent espérer que les limites des capacités que chacun peut développer soient repoussées bien au-delà de ce que nous connaissons aujourd'hui[1]. » Et c'est bien ce phénomène que l'École se montre incapable d'orchestrer : améliorer sans cesse, et de manière indéfinie, le potentiel de ses élèves. Elle le pourrait sans doute, si elle se rénovait entièrement, on l'a dit, et si elle acceptait désormais de se laisser pénétrer par les logiques et les mécanismes d'apprentissage technicisés promis par les neurosciences cognitives (ou, en tout cas, par certains de ses promoteurs zélés, qui ne sont pas toujours les chercheurs eux-mêmes). D'ailleurs, I. Aberkane fait partie de « ceux qui pensent que nous pourrions tous être des prodiges ». Il affirme également qu'il « existe des milliers de manière d'augmenter ce qu'un homme peut faire, ce qu'il peut apprendre ou même penser en vingt-quatre heures, et ces techniques seront à l'avenir créatrices d'emploi »[2]. Ainsi, l'illimitation des potentialités individuelles ne fait pas qu'accompagner l'« addiction générale à la dynamique expansive » propre au « néocapitalisme[3] » : elle va également la fonder. Les projets de croissance du capitalisme contemporain se nourrissent des promesses techniques et scientifiques d'augmentation indéfinie des performances, et notamment de celles des neurosciences. Toutefois, le régime techno-scientifique « froid » des neurosciences doit se renforcer du discours psychologisant, plus « humain » et plus « chaud », de la culture de la positivité : « l'augmentation de l'homme sain doit se faire de l'intérieur vers l'extérieur mais non l'inverse[4] », affirme I. Aberkane. L'individu, assimilé à son potentiel neuronal, censé redynamiser indéfiniment la croissance du capitalisme cognitif, va donc suivre certains principes éthiques, qui commandent des pratiques de soi particulières. Il est, en cela, nécessaire qu'il continue à prendre soin de son « intériorité », puisque sa vérité et son authenticité s'y logent, seulement redoublées et redéfinies, désormais, par celles de ses neurones.

Le sujet, auquel on souhaite désormais d'être sans limites[5], commence donc son parcours dès la prime enfance : le cerveau, on le sait, est particulièrement plastique dans les premières années de l'existence. Dès lors, la logique qui veut que, dès la naissance, s'entame

---

[1] *Ibid.*, p. 231.
[2] I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, p. 26, p. 333.
[3] S. Haber, *Penser le néocapitalisme*, *op. cit.*, p. 33.
[4] I. Aberkane, *Libérez votre cerveau !*, *op. cit.*, p. 333.
[5] P. Dardot et C. Laval rappellent, fort opportunément, dans les dernières pages de *La Nouvelle Raison du monde*, que celui qu'ils appellent le « néosujet », et dont ils ont repéré les traits de personnalité liés à des formes de « jouissance de soi », « loin d'être livré à ses seuls caprices, est *gouverné* dans le dispositif performance/jouissance », *La Nouvelle Raison du monde*, *op. cit.*, p. 454. Cette remarque nous permet de souligner que ce qu'on pose parfois comme une « illimitation » des potentialités humaines n'est, pour le moment, rien d'autre qu'une mise au service de « soi » de plus en plus poussée, au profit des mécanismes du capitalisme contemporain.

un processus de développement de soi, d'un « soi » conçu comme potentiel, se nourrit et se légitime grandement des découvertes et des énoncés des neurosciences cognitives.

Dès lors, toutes les remarques que nous venons d'établir nous incitent à concevoir deux types de conséquence : d'une part, le dispositif « positivité/neurosciences », et, plus largement, les tendances économicistes de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme, travaillent à produire de nouveaux sujets, et, en cela, des types d'enfants inédits, et une conception renouvelée de ce qu'est l'enfance ; d'autre part, ces processus de subjectivation se doublent de l'établissement de nouveaux équilibres, ou plutôt de nouveaux déséquilibres, au sein des rapports de pouvoir, qui renforcent, en cela, certaines inégalités, désormais de plus en plus légitimées par les représentations d'individus conçus comme potentiels. Les reconfigurations à l'œuvre concernent donc conjointement, et de manière indissociable, les subjectivations et les opérations de pouvoir.

Un ouvrage récent, paru en février 2019, issu d'un « programme de recherche sur la philo-cognition chez les enfants[1] », met admirablement en jeu ces deux types de conséquences. Il produit, en effet, une nouvelle catégorie de vivants, « les philo-cognitifs[2] », nomination neuronalisée qui désigne les enfants « à haut potentiel ». Ce terme permet de caractériser un certain type d'enfants (repérage qui s'effectue dans un cadre précis, celui de « la valorisation de tous les potentiels[3] »), jouissant de nombreuses qualités : une « hyperacuité au niveau de l'émotion, de la motricité, et des perceptions sensorielles » leur conférant de véritables pressentiments ; une « hyperspéculation » qui s'assimile à « un investissement presque "vital" de la pensée » ; des « apprentissages généralement facilités » s'expliquant par une meilleure connectivité dans le cerveau, ce mode de fonctionnement cérébral singulier représentant un « fabuleux support de créativité » ; des capacités plus développées « de repérage dans l'espace, et d'équilibre »[4]. Encore une fois, c'est leur anormalité, leur écart par rapport à la moyenne, qui fonde l'excellence de ces individus. Dès lors, on comprend pourquoi l'identification de ce type d'enfant-potentiel va représenter un enjeu certain, dans le cadre défini par les projets de

[1] « Grâce aux techniques les plus récentes d'IRM, nous sommes en mesure d'interroger les réseaux neuronaux des deux profils de philo-cognitifs, afin de caractériser leurs différences anatomo-fonctionnelles cérébrales et de mieux comprendre leurs spécificités psychologiques et comportementales », F. Nusbaum, O. Revol et D. Sappey-Marinier, *Les Philo-cognitifs*, *op. cit.*, p. 168. De l'observation du cerveau, vont donc se déduire des traits déterminants des personnalités des sujets.

[2] Il est l'œuvre d'une « psychologue passionnée, un enseignant-chercheur avisé et un médecin motivé », qui se sont retrouvés autour d'un « même défi » : « comprendre ce qui se cache derrière le regard profond » des enfants et des adultes « doués », et analyser les « mécanismes neurologiques et affectifs » qui sous-tendent leurs existences (*ibid.*, p. 9).

[3] *Ibid.*, p. 10.

[4] *Ibid.*, p. 24, p. 28, p. 29, p. 22.

croissance du capitalisme contemporain, pour les parents de ces enfants (qui, de ce fait, trouveront une motivation à faire diagnostiquer leur rejeton), et pour la société dans son ensemble.

L'enfant-potentiel est avant tout un potentiel cognitivement fondé, (neuro)scientifiquement et médicalement légitimé par un ensemble de savoirs (et, éventuellement, un diagnostic), et économiquement prometteur. Voici le portrait de celui qu'on appelle « philo-cognitif » :

> Un philo-cognitif est donc cet individu, enfant ou adulte, doté d'une grande réceptivité globale, et ainsi capable de détecter et collecter tout stimulus pertinent plus rapidement et/ou plus intensément pour l'intégrer à un système de raisonnement perfectionné. Dans ce sens, il fait appel à des qualités supérieures, dans l'élaboration d'une réflexion, allant jusqu'à extrapoler, questionner, trouver des idées alternatives, par des associations d'idées de haut niveau, mettant en jeu un radar sensitif pointu qui lui permet de nourrir ses raisonnements. […]. La grande sensibilité générale de son système cognitif lui confère une capacité à réfléchir globalement mieux et plus que la plupart de ses congénères[1].

La notion désigne donc indifféremment adultes et enfants ; il n'y a pas de rupture entre les âges, et on a à faire, en désignant un « philo-cognitif », à un type de vivant, plutôt qu'à un stade du développement, ou à un trait particulier. En se légitimant des neurosciences et de leurs imageries cérébrales, et en se fondant sur les spécificités cognitives des individus, on distingue des catégories d'humains, ainsi caractérisés et « essentialisées », de leur naissance à leur mort. Le « philo-cognitif », qu'il soit « philo-complexe », ou « philo-laminaire »[2], est une production des « discours vrais » des neurosciences et de la psychologie cognitives. En le nommant, on catégorise, et en catégorisant, on produit du sens, des faits et des sujets : « Renommées […], puis classées […], les compétences hors-normes, qu'elles soient cognitives, affectives, artistiques ou sportives, deviennent plus lisibles. La compréhension qui mène à la réussite

[1] *Ibid.*, pp. 32-33.

[2] Pour les caractéristiques du « philo-complexe », voir « chapitre 2 - Ouvreurs de voie, les philo-complexes », *ibid.*, pp. 41-100. Pour celles du « philo-laminaire », voir « Couteux suisses : les philo-laminaires » (pp. 101-158). Ces pages dressent les « portraits chinois » du type d'individus que sont les « philo-complexes », puis les « philo-laminaires ». Les auteurs en tirent des conclusions, quant à leur caractère, leurs traits de personnalité, leur rapport à eux-mêmes, aux autres, à l'autorité, leurs troubles respectifs, et définissent pour eux une série d'exercices et de pratiques, qui vont de la diététique à la thérapie, en passant par les arts et la sexualité. Absolument tous les gestes et les attitudes des individus ainsi classés se déduiraient du type auxquels ils appartiennent. Il s'agit donc ici d'un phénomène presque à l'état pur ce que D. Forest nomme « neuro-essentialisme ». Les « philo-cognitifs » demeurant des *homo œconomicus* comme les autres, ils sont également des travailleurs. Mais, là aussi, on les assigne à des places (des tâches) spécifiques : « globalement, on peut considérer qu'un complexe trouvera un meilleur épanouissement dans une activité indépendante et contribuera ainsi mieux à l'équilibre social », tandis qu'un « laminaire, de son côté, trouvera facilement sa place dans un système large et puissant, comme une grande entreprise ou une institution » (p. 178).

passait par cet exercice audacieux[1] » de désignation lexicale, affirment les auteurs. Afin de mener les enfants à « la réussite », objectif ultime (et jamais réinterrogé) de toute éducation, il faut donc en passer par une série d'opérations de recodage sémantique et normatif, qui autorise, dès lors, une caractérisation plus poussée de chaque type d'enfants, qui est en même temps une forme de détection/sélection, selon des critères avant tout cognitifs et neuronaux.

Il y aura donc des « philo-complexes » et des « philo-laminaires », tous deux à « haut potentiel », mais chacun possédant ses caractéristiques propres. Le premier est ainsi rempli d'énergie, et sa faculté à penser est tellement développée que c'en devient presque inquiétant : il a du mal à gérer ses émotions, est parfois rétif à l'autorité, s'entend mal avec ses pairs, car il est trop accaparé par le flot de ses réflexions et de ses perceptions. Sur-doté cognitivement, on doit donc prendre en compte ses particularités, et élever cet enfant « philo-complexe » selon certains principes et suivant certaines procédures : pour les devoirs, il faut « des sessions courtes pour chaque matière », et envisager d'étudier le français « sous forme de jeu de rôle », par exemple[2] ; on veillera également à ce qu'il ait des « activités extra-scolaires variées » afin de faire appel « à sa créativité », etc. On ne s'étonnera pas, non plus, de constater que les « philo-complexes », afin d'apprendre à *gérer* leurs émotions, mais également leurs postures physiques, leur comportement avec les autres ou leur image d'eux-mêmes, vont devoir être accompagnés par une série de techniques de remédiation ou de contrôle de soi, empruntant indifféremment aux registres variés du dispositif « positivité/neurosciences » : thérapies cognitivo-comportementales, « techniques méditatives » (comme l'hypnose, la sophrologie, la méditation, voire la prière ou le yoga), « neuro-feedback » ou « stimulation électrique transcrânienne axés sur la zone préfrontale », « méthodes de développement personnel », seront ainsi convoqués, afin de permettre aux « philo-complexes » un « meilleur contrôle émotionnel » et une plus grande estime de soi. Quant à la prise en charge du « philo-laminaire », qui « souffre » (pour ainsi dire) de perfectionnisme, elle est possible, bien entendu, sous une forme « neuropsychologique, psychopédagogique, ou paramédicale », mais elle peut se révéler difficile, en raison de « l'incapacité qu'ont souvent les laminaires à envisager que l'émotion soit à l'origine de leurs troubles »[3]. Avant de recourir à d'éventuelles thérapies, on privilégiera certaines activités permettant de « réguler le phénomène par une réorientation écologique vers plus d'intériorité et d'écoute de soi-même ». Il ne s'agit donc jamais de faire disparaitre les « symptômes » ; d'ailleurs on n'utilise pas ce langage, renvoyant trop évidemment à la maladie.

---

[1] *Ibid*., p. 200.
[2] Pour ce « conseil », et ceux qui suivent, voir *ibid*., pp. 85-93.
[3] *Ibid*., p. 157. Les citations suivantes (à l'exception de la référence à *L'Albatros*) sont tirées de la même page.

Les « philo-cognitifs » ne sont pas malades, mais, tels *L'Albatros* de Baudelaire[1], ils sont encombrés par leurs trop grands dons. Dès lors, on ne doit pas guérir, mais gérer (car, en aucun cas, on ne se risquera à se priver de leurs qualités si précieuses) : il faut dompter leur potentiel, le maitriser afin de le mettre à profit, tout en l'accroissant indéfiniment. Pour cela, on établira une série de pratiques de soi extrêmement précises, ciblant et façonnant la plus banale des activités des enfants. On pourra donc, pour accéder au contrôle de soi, qui permet le plein développement de ses capacités : écouter de la musique, lire des romans, avoir recours à des massages relaxants, visionner des films « privilégiant des histoires romancées, voire impliquant du merveilleux », pratiquer une activité méditative, « s'investir ponctuellement au sein d'un groupe d'échanges philosophiques […] en cherchant à subjectiver sa pensée », etc. Devenu adulte, l'existence du « philo-cognitif » continue d'être surveillée et accompagnée, jusque dans ses plus petits détails, et jusqu'au cœur de la chambre à coucher. En effet, le « philo-laminaire » adulte doit « développer son activité sexuelle », mais selon des modalités étonnamment précises : « en veillant, pour un temps, à ce qu'elle soit la plus naturelle et épurée possible (éviter les jeux sexuels et les artifices pour ne se concentrer que sur le contact charnel et affectif "brut"). La lumière éteinte est recommandée. Mieux vaut ici sentir que voir[2]. » Ce pourrait être risible, et ça l'est en partie, mais c'est en même temps très sérieux. En effet, si des auteurs respectables, éminents médecins, neuroscientifiques et psychologues, se sentent autorisés à produire de telles recommandations, c'est sans doute que certains sont, dans le même temps, disposés à les recevoir, à les entendre, voire à les mettre en pratique. Leurs discours « vrais » produisent donc de la norme, des normes, auxquels les sujets doivent s'astreindre ou tout au moins s'affronter, sous la forme d'une ou de plusieurs offre(s) de subjectivité qui se propose(nt), voire s'impose(nt) à eux.

Ainsi, le dispositif psycho-médical de prise en charge des individus, tel qu'il s'est développé de manière exponentielle au cours du XXème, ne disparait pas à la faveur des recompositions associées aux dernières décennies : il se régénère, se recompose, se renforce, et, en certains points, se durcit. Les modes de thérapies se multiplient, légitimées par les découvertes en neurosciences, les pratiques de soi issues de la culture de la positivité sont massivement utilisées comme mécanismes de remédiation, de rééducation et de gestion de soi ; un « soi », connecté à une « intériorité », qui, on le sait, constitue au plus haut point une source

[1] « Nous pouvons ainsi relire sereinement la métaphore de l'albatros dans *Les Fleurs du mal*. Posé sur le pont du navire, l'oiseau est emprunté et soumis aux moqueries des marins. Dans une logique romantique et prémélancolique, Charles Baudelaire évoque ainsi l'isolement douloureux du poète maudit. Notre regard se veut plus optimiste et moins pathologisant », *ibid.*, p. 12.
[2] *Ibid.*, p. 157.

de valorisation et de crédit, et un support pour l'investissement. Une forme de régulation sociale, qui n'est plus seulement (mais est encore également) une orthopédie sociale, est redéfinie à la faveur de la production de sujets conçus comme potentiels à développer : il ne s'agit plus exclusivement de cibler certaines catégories de population déviantes, qu'il faudrait redresser (même si ces procédures sont encore largement actives), puisque, désormais, tout le monde est concerné. L'idée étant, en effet, de mettre à profit indéfiniment ce potentiel que l'on est, les mécanismes et les techniques de valorisation de soi branchés sur ces enjeux « potentialistes » profilent l'ensemble des individus. En revanche, tous ne sont pas évalués, et pris en charge, selon les mêmes termes, et, en cela, le diagnostic revêt une importance certaine.

Il faudrait, en effet, revenir plus longuement que le cadre de ce travail ne nous le permet, sur ce phénomène : les enfants sont de plus en plus souvent qualifiés ou évalués sur le mode du diagnostic, ce qui permet, dès lors, d'essentialiser des traits de personnalité (qu'on associe, ou non, à des troubles), qui, selon d'autres perspectives, pourraient n'être considérés que comme des caractères transitoires. Le diagnostic engage des effets de subjectivation qui s'assimilent directement à des formes d'essentialisation. Si le « précoce » pouvait, en grandissant, voir ses qualités se dissoudre d'elles-mêmes, dans la mesure où, au contraire de l'École, la vie professionnelle mêle tous les âges, ce qui fait perdre son sens à la notion de « précocité », le « philo-cognitif » sera supérieur à ses semblables pour le restant de ses jours. Ainsi, il présentera une série de particularités dont il faudra invariablement tenir compte – particularités qui, de fait, l'engagent lui-même à adopter certaines pratiques ou certaines attitudes, à se conformer à certaines normes de subjectivation, liées au type de vivant qu'il est censé être, et qui définit son existence. On l'éduque en cherchant à stimuler, chez lui, un désir éperdu de connaissance de soi. Un « soi » qui est « neuronalisé », « psychologisé », diagnostiqué, prédéterminé, et, en cela, éminemment gouvernable : « Faire identifier au philo-complexe son profil particulier est une première étape, indispensable pour permettre, dans le meilleur des cas, de transformer ce handicap en tremplin, c'est-à-dire de tirer le meilleur parti de sa capacité à penser et de son énergie[1]. » La connaissance de soi est ainsi au fondement du développement du potentiel d'un *liber œconomicus* aux performances inlassablement optimisables.

Mais, tandis que les sur-dotés, les enfants à « haut potentiel » (et bien qu'ils puissent, eux aussi, présenter certains troubles, des troubles qu'on pourra faire *valoir* afin de réclamer,

[1] *Ibid*., p. 98. On notera qu'il est souvent nécessaire d'assimiler la supériorité des sujets « à haut potentiel » à une forme de handicap, ce qui légitime d'autant plus l'intérêt qu'on est amenés à leur porter.

pour eux, des aménagements[1]), accaparent l'attention des éditeurs et de leurs lecteurs, d'autres types d'enfants, plus discrets, apparaissent à bas bruit, pourtant produits par le même régime psycho-médical contemporain, et par le dispositif « positivité/neurosciences » : ils se nomment notamment enfants dys-[2] ou « phobiques scolaires[3] », seront pris en charge par une armée de

[1] On observe ainsi parfois, chez les « philo-cognitifs », « la coexistence d'un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité » et des troubles « d'apprentissage ou comportementaux » (*ibid.*).

[2] On peut consulter ici la page de la « Fédération française des dys » : http://www.ffdys.com/troubles-dys. (Consultée le 5/08/19. Les « troubles Dys » désignent, selon cette page, « les troubles cognitifs spécifiques et les troubles des apprentissages qu'ils induisent ». Ils « apparaissent au cours du développement de l'enfant, avant ou lors des premiers apprentissages, et persistent à l'âge adulte. Ils ont des répercussions sur la vie scolaire, professionnelle et sociale, et peuvent provoquer un déséquilibre psycho-affectif. Leur repérage, leur dépistage et leur diagnostic sont déterminants. Certains de ces troubles affectent les apprentissages précoces : langage, geste…D'autres affectent plus spécifiquement les apprentissages scolaires comme le langage écrit, le calcul. Ils sont le plus souvent appelés troubles spécifiques des apprentissages. Ces troubles sont *innés* (nous soulignons), mais certains enfants victimes d'un traumatisme crânien ou opérés et soignés pour une tumeur cérébrale peuvent également présenter des troubles cognitifs spécifiques gênant la poursuite de leurs apprentissages. On regroupe ces troubles en 6 catégories : les troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit, communément appelés dyslexie et dysorthographie ; les troubles spécifiques du développement du langage oral, communément appelés dysphasie ; les troubles spécifiques du développement moteur et/ou des fonctions visuo-spatiales, communément appelé dyspraxie ; les troubles spécifiques du développement des processus attentionnels et/ou des fonctions exécutives, communément appelés troubles d'attention avec ou sans hyperactivité ; les troubles spécifiques du développement des processus mnésiques ; les troubles spécifiques des activités numériques, communément appelés dyscalculie ».
On notera avec intérêt que l'Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces (ANPEP) dresse, pour sa part, « un inventaire des principaux troubles neuro-développementaux, incluant la famille des dys ». On ajoute sur la page du site de l'association que « si l'on remarque le plus souvent un de ces troubles, il est important de noter qu'il est en fait rarement isolé. Dans la très grande majorité des cas, un trouble neuro-développemental majeur visible, peut s'associer ou coexister avec un ou plusieurs autres troubles de la "constellation DYS" ». Consultable ici : http://www.anpeip.org/menu-dys/1072. Consulté le 5/08/19. On constate donc une grande proximité entre les différents types de diagnostic (précocité, enfants surdoués, enfants dys), dans la mesure où la même association offre des renseignements sur les uns et sur les autres. La raison en est simple : tous ces « diagnostics », qui, dans le même temps, fonctionnent comme des modalités de normalisation et des mécanismes de production identitaire et subjective, reposent sur le même type de savoirs, celui d'un régime psycho-médical et des neurosciences cognitives. Dès lors, il ne s'agit plus tant de soigner, que de repérer, et ce faisant, de contrôler. Parmi une littérature abondante, on pourra également consulter P. Fourneret et D. Da Fonseca, *Les Enfants Dys*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2018.

[3] Les phénomènes de « phobie scolaire » ne bénéficient pas, dans leur diagnostic, de l'apport du savoir neuroscientifique. Voici ce qu'en dit le site de l'Association pour la santé de l'enfant dans son parcours de vie (étrangement dite AFPSSU, agréée par le ministère de l'Éducation nationale, et qui compte, parmi les membres de son « conseil scientifique », M.-R. Moro et S. Tisseron, tous deux psychiatres, et dont nous avons cité certaines interventions dans le développement de notre travail) : « La phobie scolaire est une angoisse allant crescendo survenant dès que l'élève doit se rendre dans son établissement, jusqu'à l'impossibilité pour certains de quitter la maison. Elle peut s'exprimer avec des signes de souffrance physique réels plus ou moins marqués : douleurs abdominales, nausées, palpitations, sensation de malaise insupportable, crises bruyantes. Derrière ces manifestations, on peut retrouver associés : harcèlement par d'autres élèves, difficultés scolaires, anxiété de performance, stress scolaire, angoisse de séparation, problèmes dans la famille, psychopathologie. Si les symptômes que représentent la phobie scolaire ou refus scolaire anxieux ne sont pas pris en compte rapidement, la situation de l'élève peut s'aggraver sévèrement et son avenir en pâtir : déscolarisation totale, isolement, désocialisation, dépression, refuge dans des addictions tel que les jeux vidéos, suicide. » Consultable ici : http://www.afpssu.com/conseil-scientifique. Consulté le 5/08/2019. Là encore, même si le diagnostic parait plus difficile à poser, et appuyé sur des savoirs moins définis, celui-ci produit tout de même un type d'enfant ou d'adolescent, le « phobique scolaire ». De ce diagnostic, on doit tirer certaines conséquences pratiques, l'implicite de l'ensemble des réflexions produites autour de la notion de « phobie scolaire » étant que l'École ne prend pas suffisamment en compte les spécificités de chaque individu, soit qu'elle provoque chez lui certains troubles, soit qu'elle ne parvienne pas suffisamment à y faire face.

thérapeutes, de neuroscientifiques, de psychologues, de graphologues, de psychomotriciens, d'orthophonistes, voire de coachs. Ces enfants, dans la mesure où d'emblée, leur potentiel parait endommagé, doivent être redressés et rééduqués – ou tout au moins signalés. Dans ce cas-là, le diagnostic « dys- » s'assimile à une menace de disqualification : si, à mesure qu'ils grandissent, ils sont peu ou mal soignés, ils risquent la relégation ou l'invisibilisation sociale. Cet ensemble de professionnels se tient donc prêt afin de diagnostiquer, d'évaluer, d'aider les enfants dont les potentiels sont défectueux, et de conseiller leurs parents. Ceux-ci, qui investissent dans leur enfant, comme ils le font à propos de toutes les valeurs qu'ils possèdent et qui peuvent leur rapporter du crédit, vont donc se mobiliser pour tenter de réparer (quand cela se révèlera possible) ces potentiels abimés.

Ainsi, donc (et cela vaut pour tous les enfants), tandis que, d'un côté, on vante la créativité et l'innovation, de l'autre, on nomme et on catégorise, on gère et on prend en charge, on redresse, on rééduque ou on élimine, et on produit un savoir inflationniste, à base de sources neuroscientifiques ou de recommandations psychologiques, censé qualifier les enfants et conseiller leurs parents. Ces savoirs, qui sont utilisés pour produire de nouveaux types d'enfants et les gouverner au plus près, servent à justifier deux phénomènes distincts, qu'on a déjà évoqués, mais auxquels on souhaiterait s'intéresser un peu plus précisément : l'un, qui a trait aux normes sociales, et qui permet d'identifier la manière dont les savoirs des neurosciences légitiment les inégalités entre potentiels enfantins (et en cela, les inégalités sociales), et participent alors des processus de régulation sociale ; l'autre, qui prendra pour objet ce qu'on a longtemps considéré comme des écarts de conduite, l'agitation de certains enfants, qui, après avoir été d'abord transformé en « trouble » (un phénomène à la réalité matérielle incontestable, l'agitation enfantine, se muant en trouble anthropologique spécifique, qu'il faut, sinon soigner, tout au moins considérer comme tel, cette désignation produisant une cible pour la clinique, et induisant des procédures thérapeutiques et pharmacologiques), est en passe de devenir un atout, pour l'enfant d'abord, pour la société tout entière, ensuite, suivant en cela la logique du « potentiel caché ».

D'abord, on l'a dit, ce sont des qualités propres à l'enfant surdoué, au « philo-cognitif », qui lui permettent de dépasser ses semblables : son système cognitif et neuronal étant plus performant que celui de ses congénères, cette « vérité » doit être entendue et prise en compte, non seulement par ses parents et par l'École, mais également par les institutions et les autres, en général. W. Lignier a montré la façon dont un diagnostic pouvait être instrumentalisé par des individus ou des groupes singuliers pour réclamer des aménagements spécifiques. Il se pourrait

que ce phénomène ne fasse désormais que s'amplifier, dans la mesure où il se greffe à l'économisation des rapports sociaux, et à l'élaboration d'une « expérience-client » qui fonde aujourd'hui les relations et les échanges entre individus, entre individus et institutions, et sans doute, dans une certaine mesure, la propre expérience de « soi » du sujet contemporain[1]. Ce diagnostic légitime un état de supériorité : « comme on pouvait s'y attendre, les philo-cognitifs sont ici mieux "équipés" que leurs congénères du même âge. Leur cerveau est constitué d'un meilleur câblage des neurones qui permet d'augmenter les échanges d'information entre les différentes régions cérébrales[2]. » La domination des uns sur les autres est fondée neurologiquement. Comme en tout point, du domaine économique au registre psychique, le fonctionnement optimal du cerveau, et donc du potentiel, de l'individu, se manifeste sous la forme de la fluidification, et de la capacité à s'échanger un grand nombre d'informations – qualité qui doit se retrouver, on s'en souvient, chez les sujets-entrepreneurs d'eux-mêmes de la première phase du néolibéralisme. Ces sujets présentent donc

> une supériorité dans leur intelligence, sous une forme ou une autre. Dans une optique objective, nous pouvons laisser de côté les considérations politiquement correctes sur la notion d'élitisme et nous dire que oui, cette réflexion porte bien sur des individus qui montrent une certaine supériorité intellectuelle[3].

D'ailleurs, les génies eux-mêmes « pourraient bien être des « supra-cognitifs "complets", dans le "meilleur niveau du haut niveau" », avec, « de surcroit, une grande précocité dans l'expression de leur supériorité » : il en serait ainsi de (au choix) Mozart, Michel-Ange, Rimbaud ou Napoléon, etc[4]. Le gouvernement des individus imposé par l'appareil (neuro)psycho-médical, ciblant des enfants constitués en potentiels, se décline sous la forme d'une série de modalités de tri, de sélection sociale et de gestion de soi, de techniques de contrôle et de normalisation, qui rappelle évidement celles que repèrent Foucault (ou R. Castel, à sa suite). Ces opérations de prise en charge des sujets, à la fois instruments de gouvernement et processus de subjectivation, ont toutefois plusieurs particularités, qui contribuent à les brancher sur le fonctionnement d'ensemble des dispositifs du néolibéralisme et de leur rationalité : elles sont réactivées par les avancées des neurosciences cognitives, et sont reconfigurées par l'hybridation des savoirs issus de ces sciences avec les logiques

[1] On pourrait en effet avancer que le sujet contemporain attend de « soi » qu'il lui fournisse un certain niveau de service, ou qu'il atteigne un certain degré de performance.
[2] F. Nusbaum, O. Revol et D. Sappey-Marinier, *Les Philo-cognitifs*, *op. cit.*, p. 169.
[3] *Ibid.*, p. 184.
[4] *Ibid*., pp. 191-192.

thérapeutiques de la psychologie, et les pratiques de la culture de la positivité, qui incitent à se préoccuper de son intériorité afin de se rendre plus performant ; par ailleurs, et cela marque une rupture par rapport à la période qui précède, ces modalités de normalisation ont pour objectif d'intensifier certains aspects de l'existence des individus, et de stimuler en permanence leurs activités cognitives, affectives, discursives, mémorielles, ou encore perceptives, activités qui représentent la matière même à partir de laquelle s'extraient les richesses dans le capitalisme contemporain ; enfin, ces mécanismes de prises en charge ciblent, certes, les enfants, mais aussi les adultes, et les sollicitent selon les mêmes termes, signalant de ce fait une forme de continuité entre les âges. Désormais, les enfants ne seront plus distingués par leur innocence ou leur spontanéité (qualificatifs qu'on retrouvait jusqu'à des périodes très récentes dans les portraits d'enfants) : il sera question, pour eux comme pour leurs aînés, de leurs capacités créatives et de leur potentiel.

Car (et ce sera notre dernier point), le but poursuivi par tout cet ensemble d'attentions qui entoure l'enfant (et, bientôt, l'adulte qu'il sera) est simple : il s'agit en effet de comprendre quel est le meilleur moyen ou « la trajectoire idéale pour transformer nos compétences en performance[1] ». Le problème de l'éducation « potentialiste », qui est en même temps celui des systèmes scolaires et des familles (reconfigurés conjointement sous l'influence du dispositif « positivité/neurosciences »), mais aussi du capitalisme contemporain, revient à se demander comment tirer un profit maximal (avant tout économique) du potentiel que représente, ou détient, chaque enfant. Chaque vivant s'essentialise sous la forme d'une série de talents, de capacités, de compétences : comment les stimuler, comment les faire croitre, tout en les contrôlant, et en les mettant au service des projets d'une économie mondialisée ?

Nous sommes sans doute parvenus à un moment charnière, celui où les dispositifs, s'ils veulent poursuivre selon les mêmes logiques et une dynamique semblable, vont devoir régler une contradiction majeure : puisque se fait jour de manière de plus en plus aigüe une crise environnementale aux multiples facettes (changement climatique, extinction massive des espèces, destruction des forêts, incendies géants, pénurie d'eau, etc.), et qu'il semble clair que le modèle capitalise expansionniste va rapidement se heurter aux limites d'un monde de plus en plus menacé, comment adapter ou ré-adapter des sujets à cette réalité ? En effet, alors que devrait s'imposer une série de limites drastiques aux activités humaines, les logiques qui instruisent les processus de subjectivation travaillent à habituer les individus, et notamment les enfants, à l'illimitation ; tandis qu'une forme de mesure, ou de « dé-croissance » généralisée

[1] *Ibid.*, p. 200.

(notamment économique) parait nécessaire, imposant une décélération des activités et un amoindrissement de leur intensité, c'est au contraire une réhabilitation de « l'hyperactivité » que conduisent aujourd'hui les normes des subjectivations enfantines. Car, de fait, ces enfants créatifs et responsables qu'on voudrait former, ceux qui, déjà, sont engagés dans une longue série de projets (leçons de musiques, de théâtre ou de danse, cours de langues étrangères ou de sport, sociabilité renforcée et valorisée, visites culturelles, thérapies ou pratiques de soi « positives », etc.), sont des êtres sur-sollicités dans leurs capacités à agir, à s'exprimer, à échanger, à réfléchir, à ressentir, à se souvenir. Dès lors, « l'hyperactivité ne serait qu'une forme de développement supérieur de l'activité mentale dans le but de planifier l'action[1] ». Le projet global de prise en charge des existences enfantines, et de reconfiguration de leurs expériences, se dévoile clairement : ce projet, « jusque-là plutôt malmené par les professionnels de l'enfance et les médias », serait « optimiste, un peu iconoclaste, mais, à bien y réfléchir, tellement juste ». En effet, « et si un des vecteurs de réussite était à rechercher du côté des…hyperactifs » ? Il paraitrait donc urgent de « réhabiliter l'hyperactivité » ! Évidemment, « imaginer l'hyperactivité et sa consœur d'infortune, l'impulsivité, il fallait oser…Et pourtant, cette énergie renouvelable (!) pourrait être le facteur motivationnel indispensable à l'expression de toute forme de compétence, quelle qu'elle soit[2] ». L'enfant calme, sage et attentif fait donc place, désormais, à un être excité, sur-stimulé, agité en permanence, quel que soit son âge, à qui il ne faudra pas imposer de limites[3], mais dont il s'agira de maitriser l'hyperactivité, afin de mettre celle-ci au service des projets, notamment économiques, des dispositifs du néolibéralisme. Si la dispersion attentionnelle ou la difficulté à entretenir des liens solides avec les autres sont sources de trop de souffrance, il faudra resserrer les modalités de contrôle et de gestion de soi, mais en aucun cas on ne devra imposer un cadre trop restrictif aux enfants, ni à leurs aînés, de telles limites menaçant de ruiner leurs capacités productives et créatives. Ce qui représentait auparavant un facteur de stigmatisation, l'absence de maitrise de soi, l'excitation permanente, l'agitation physique et psychique, est désormais considéré comme un signe d'excellence – mais, en même temps, sans doute, un marqueur de classe.

En effet, on se doit de garder à l'esprit que ces projets de subjectivation concernent les populations les plus favorisées, économiquement et/ou culturellement. Dans les groupes les

---

[1] *Ibid.*, p. 196.
[2] *Ibid.*, pp. 200-201.
[3] C. Gueguen écrit : « Si la transmission repose principalement sur les limites, en oubliant l'autre côté de la vie qui donne place à la joie de vivre, à la part de la créativité, d'inventivité de la nature humaine, on fera des êtres "limités", tristes, leur curiosité naturelle pour le monde aura été éteinte par les adultes », et, d'ailleurs, ajoute-t-elle, « donner des limites n'est pas le cœur de l'éducation », C. Gueguen, *Pour une Enfance heureuse*, *op. cit.*, p. 161.

plus relégués et les plus dominés, l'agitation perpétuelle sera assimilée à une incapacité à se concentrer qui renverra rapidement les enfants dans les filières les moins valorisées du système scolaire, quand ce ne sera pas directement aux marges de la délinquance. La distinction n'opérera pas autour de l'idée d'hyperactivité elle-même, ou de l'observation d'une évidente agitation physique et psychique, mais reposera sur la forme que prend cette agitation : les affects, les éléments langagiers et cognitifs ainsi mobilisés seront-ils de haut degré, et en cela aisément utilisables pour le développement de son potentiel (employabilité) et efficacement mis au service d'un parcours de vie (économique) réussi ; ou, au contraire, cette agitation produira-t-elle des phénomènes de « faible niveau », dès lors rapidement assimilés à des violences ou au fruit de maigres capacités, et témoignant d'un potentiel réduit ?

Ces questionnements doivent être, ici, interrompus. Ils pourraient être poursuivis, n'ayant pour autre ambition que d'ouvrir quelques pistes de réflexion. L'« ontologie critique » de ces enfants, que nous avons tenté d'effectuer dans les pages qui précèdent, est aussi la nôtre, et, ce faisant, celle de notre présent.

Nous ne sommes pas absolument contraints de nous concevoir et de nous comporter comme des sujets économiques, ni d'éduquer les enfants eux-mêmes comme des êtres économiques, des potentiels à développer. Pourtant, il semble bien que ce soit cette voie-là qui soit aujourd'hui largement empruntée. L'éducation contemporaine aurait pour objet d'amener les enfants à réussir, à se montrer performant, à valoriser au mieux leurs potentialités. Sous cette forme-là, ce processus est dans le même temps une impitoyable machine à produire de la distinction et de la sélection sociale.

Il ne s'agissait pas tant, pour nous, de regretter ou de nous émouvoir de la situation que nous venons d'analyser – bien qu'on soit en droit de le faire – mais de nous demander pourquoi cet « enfant-potentiel » existe, et, mieux, pourquoi il existe dans ces conditions, à ce moment de l'histoire, sous cette forme-ci, et en quoi, enfin, son apparition peut être considérée comme une solution singulière apportée à une série de problèmes tout aussi singuliers.

Conclusion

La tentative de rendre compte d'une fabrique des sujets contemporains qui a été la nôtre, et qui a abouti à la mise au jour de nouvelles subjectivités enfantines, nous a imposé de procéder par étapes. La première nécessitait de définir un appareil conceptuel nous permettant de mener à bien nos analyses. Ce sont les textes et les cours de M. Foucault (et, dans une moindre mesure, certaines œuvres de P. Macherey), qui nous l'ont permis. À travers l'examen de concepts comme ceux de dispositifs et de normes, de gouvernementalité et de rationalité politique, d'évènement et d'actualité, nous avons pu poser le cadre dans lequel devaient s'inscrire nos développements (Partie I).

Suivant les principes méthodologiques tracés par M. Foucault, nous souhaitions interroger une fabrique des sujets historiquement située (et constituée). En cela, nous avons dû tenir compte d'enjeux politiques et économiques (à la fois dans leurs dimensions pratiques et théoriques) soutenant la matérialité de notre présent, et définir la rationalité gouvernementale des dispositifs contemporains, celle-ci prenant la forme d'une mécanique globale d'économisation de toutes les sphères d'activité humaine ; autrement dit : nous avons effectué une généalogie des sujets dans le contexte du néolibéralisme. Nous avons analysé celui-ci en découpant en son sein deux périodes distinctes (années 1930-1970 : élaborations théoriques d'un néolibéralisme, et premières expérimentations pratiques de celui-ci ; 1980-2020 : applications généralisées de politiques néolibérales dans le monde euro-atlantique). De cette périodisation ont émergées deux matrices de subjectivation dominantes, présentant de nombreuses similarités mais également des traits qui imposaient de les distinguer : l'une correspondait au paradigme d'un sujet-entreprise, dont les qualités devaient lui permettre de s'adapter aux bouleversements passés et à venir de son environnement ; l'autre s'assimilait à la figure d'un sujet-projet infatigable et performant, sommé de prendre des risques afin d'accroitre continument sa valeur et son crédit. Ces modèles (le second étant une réactualisation du premier résultant des reconfigurations politiques et économiques en cours dans le même temps) ne sont pas seulement des images ; les représentations qui s'en déduisent et les offres de subjectivités qui s'y attachent remplissent en effet une fonction mobilisatrice chez les individus, qui participe de la normalisation par laquelle chacun d'entre eux est inclus (et donc compris, reconnu et perçu) au sein des dispositifs. Celle-ci, à travers les effets pratiques qu'elle entraine, se conçoit donc comme un processus de production des sujets, qui est en même temps un phénomène

d'autoproduction (sous la forme de techniques et de pratiques de soi, le plus souvent). L'individu est à la fois objet et sujet de sa subjectivation, subjectivation qui, en tant qu'elle constitue une série d'opérations de pouvoir, cible de manière privilégiée « l'intériorité » des femmes et des hommes. En accédant au statut de sujets-projets parfaitement adaptés aux dispositifs contemporains, et notamment aux exigences de la forme actuelle du capitalisme, ces individus prennent la forme de joueurs compétitifs, prêts en permanence à s'opposer et/ou à coopérer sur les terrains de jeu du néolibéralisme (Partie II).

La question d'une adaptation réussie à un « réel » entièrement économisé étant au centre de celle de la fabrique des sujets, nous avons été amené à nous demander à quels moments les procédures de prise en charge des individus débutaient. Une réponse s'imposait : immédiatement, dès la naissance. Raison pour laquelle nous nous sommes interrogé, à ce moment de notre réflexion, sur les normes éducatives – étant entendu que désormais, c'était la période la plus actuelle, celle de l'application des politiques néolibérales (et des effets que celles-ci ont entrainé notamment sur les subjectivités), qui allait retenir notre attention. Ces normes, sous leurs formes scolaire ou familiale, soulèvent un certain nombre de questionnements. Dans le cadre d'intelligibilité et de perceptibilité qu'elles tracent, qu'est-ce qu'une bonne éducation ? Qu'est-ce qu'une scolarité réussie ? Que signifie élever et éduquer un enfant, qu'on soit enseignant ou parent ? Pourquoi et comment le faire ? En tâchant de répondre à ces interrogations simples, nous avons analysé ces normes selon plusieurs perspectives : en tenant compte des instances où elles prennent forme, et en nous penchant sur les textes institutionnels où elles s'élaborent, comme ceux de l'OCDE ; en cherchant à comprendre comment elles guident les réformes des systèmes scolaires nationaux, notamment celui de la France ; en exposant les liens qui existent entre de tels réagencements et les nouvelles expériences parentales, celles d'une parentalité « positive », considérée comme une matrice de subjectivation connectée à des enjeux historiquement situés, d'ordre politique et économique. Ces normes influencent donc les pratiques parentales tout autant que les logiques qui président à la reconfiguration des systèmes scolaires. Désormais, un seul objectif est fixé aux processus éducatifs, et donc à ceux qui les conduisent : construire l'employabilité d'enfants et de jeunes qu'on va, dès lors, concevoir sous une forme inédite (partie III).

Notre travail a pris l'aspect d'une généalogie des sujets, qui ouvrirait à la possibilité d'une « ontologie critique de nous-mêmes », celle-ci se terminant par l'analyse des subjectivités enfantines contemporaines. Cette ultime partie de notre étude, centrée sur la figure de l'enfant, a nécessité de procéder à une autre généalogie, plus spécifique : celle des psychologies dominantes. Celles-ci, on l'a dit, influencent de manière décisive les subjectivations, mais elles

sont d'autant plus importantes dans le cas des existences enfantines et des normes éducatives qu'elles fondent les discours prééminents ayant pour objet l'enfance et les enfants. À l'issue de cette généalogie, nous avons mis au jour la consistance théorique et pratique d'un dispositif « positivité/neurosciences » qui, au premier titre, travaille les subjectivités enfantines, soutient et oriente les normes pédagogiques, scolaires et parentales, et contribue à produire un régime normatif d'ordre psychologique, neuroscientifique et médical, qui enveloppe et conditionne les enfants, et les prend en charge sous la forme d'une multitude de techniques de gestion, de mécanismes de subjectivation et d'opération de pouvoir. Une fois ces différentes analyses effectuées, nous avons pu conclure à l'existence d'une anthropologie enfantine singulière, celle-ci fondant une figure d'enfant qui l'est tout autant, et qui fait de lui un potentiel à développer de manière indéfinie, aux capacités qu'on espère illimitées. Cette forme de subjectivité, qui s'impose aux enfants comme à leurs parents ou à l'École, oriente et nourrit dès l'origine la fabrique des sujets contemporains, mais occupe également une fonction de distinction sociale – le tri s'opérant en regard de la capacité du jeune à accéder de manière plus ou moins complète aux qualités d'un enfant-potentiel créatif, performant et déjà largement occupé à produire et à se produire lui-même (partie IV).

Au cours de notre travail, il nous est donc apparu que les modalités de prise en charge des enfants (qu'elles soient gouvernementales ou subjectivantes, collectives ou individualisantes, scolaires ou familiales, qu'elles aient une influence sur les parents, qui, en élevant leurs enfants, sont amenés à se modifier eux-mêmes, ou sur les enfants directement) étaient structurées et guidées par des logiques stratégiques similaires : il s'agirait de produire un type particulier de sujet adapté à des dispositifs eux-mêmes spécifiques, et, en le produisant, de le gouverner, le plus sûr moyen d'y parvenir étant d'élaborer un processus de fabrique des sujets qui opérerait selon les mêmes termes du début à la fin de l'existence des individus.

« Le délinquant est un produit d'institution[1] », écrit M. Foucault. À sa suite, A. I. Davidson affirme que le « style de raisonnement » psychiatrique produit, pour la pensée, une

[1] M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, p. 308. Citons les lignes qui suivent : « Le délinquant est un produit d'institution. Inutile par conséquent de s'étonner que, dans une proportion considérable, la biographie des condamnés passe par tous ces mécanismes et établissements dont on feint de croire qu'ils étaient destinés à éviter la prison. Qu'on trouve là, si on veut, l'indice d'un "caractère" délinquant irréductible : le reclus de Mende a été soigneusement produit à partir de l'enfant correctionnaire, selon les lignes de force du système carcéral généralisé. Et inversement, le lyrisme de la marginalité peut bien s'enchanter de l'image du "hors-la-loi", grand nomade social qui rôde aux confins de l'ordre, docile et apeuré. Ce n'est pas dans les marges, et par un effet d'exils successifs que naît la criminalité, mais grâce à des insertions de plus en plus serrées, sous des surveillances toujours plus insistantes, par un cumul des coercitions disciplinaires. En un mot, l'archipel carcéral assure, dans les profondeurs du corps social, la formation de la délinquance à partir des illégalismes ténus, le recouvrement de ceux-ci par celle-là et la mise en place d'une criminalité spécifiée. »

catégorie, « les perversions sexuelles », à partir de laquelle se déduisent des effets de subjectivation dont émerge la figure du pervers[1]. Le délinquant, comme le pervers, sont des silhouettes fabriquées. Mais derrière ces silhouettes, ce sont des existences réelles qui prennent corps. Ces productions subjectives, matrices de subjectivation et offres de subjectivités tout à la fois, ont des effets pratiques sur les expériences des sujets, des femmes et des hommes incarnés. De même que les institutions carcérales, et leurs multiples déclinaisons, produisent le délinquant, et que le style de raisonnement psychiatrique fabrique des pervers, les dispositifs du néolibéralisme élaborent un sujet-entrepreneur de lui-même, modifié en sujet-projet, *homo œconomicus* sur-productif aux tendances sacrificielles. Mais les caractéristiques de ce dernier, on l'a vu, sont définies au sein de dispositifs, historiquement situés et stratégiquement orientés, et permettent de repérer une continuité entre le sujet de la valorisation de soi et de la performance, et l'enfant qu'il a été. Ce sujet a en effet été patiemment produit, à partir du modèle d'un enfant-potentiel sans limites, immédiatement branché sur les enjeux et les mécaniques économiques. Ce n'est pas par hasard que s'épanouit le sujet réclamé par le capitalisme contemporain, mais parce que, au moins depuis la décennie 1980, on éduque l'enfant qu'il est ou a été à l'aide de stimulations de plus en plus intenses, de surveillances comportementales toujours plus pressantes, et d'un entrelacs foisonnant de régulations et d'injonctions normatives.

Le modèle de l'anthropologie « positive » ou la figure de « l'enfant-potentiel » sont donc des constructions. Leurs fondements sont des fables, leurs consistances sont celles de fictions, mais ce sont des fictions utiles, qui permettent d'imposer une « seconde nature » chez les sujets et des « séquences communes » au sein des dispositifs. Elles servent à gouverner, notamment en établissant un certain rapport à la violence. L'agressivité ou les conflits n'ont pas déserté les existences enfantines, mais, désormais, on les tait. On nie leur existence chez certains (souvent les plus aisés ou les mieux nés) ; on n'en tient pas compte dans d'autres endroits (les établissements scolaires des espaces relégués et ségrégués sont le théâtre de violences quotidiennes, répétées et multiformes, qui ne sont pas considérées par la hiérarchie administrative ou les dirigeants politiques, au-delà des discours et des postures électoralistes, et n'ont pas vocation à être éliminées, ni même empêchées) ; lorsqu'ils s'imposent de manière trop évidente, on fait passer, enfin, ces conflits récurrents pour des déviances : des brutalités inexplicables, une barbarie qui se donnerait comme la manifestation d'un fond archaïque persistant chez certaines populations, la preuve, chez eux, d'une forme d'animalité. Dès lors,

[1] A. I. Davidson, *L'Émergence de la sexualité, op. cit.*

passée à travers le tamis de cette invisibilisation, demeure la figure d'un *liber œconomicus* dégagé de toute contrainte, un enfant positivé, prêt à réussir tout ce qu'il entreprend, à optimiser ses compétences et à faire croitre au mieux les qualités qui se déduisent de son potentiel. Il va devoir pour cela répondre à toutes une série de sollicitations : celles grâce auxquelles on va le programmer, qu'on les identifie comme offres de subjectivités ou pratiques de soi (subjectivation) ; celles liées aux techniques de gouvernement, de contrôle et de gestion (gouvernementalité) ; celles, enfin, qui s'apparentent aux douces injonctions mobilisatrices du capitalisme contemporain (économisation). Ce sont les analyses ouvertes par ces problématiques que nous devons à présent refermer, au moins temporairement.

Reprécisons-le : nos interrogations initiales ne concernaient pas spécifiquement les enfants ou l'enfance, mais bien les sujets contemporains dans leur ensemble. C'est dans la mesure où nous avons pris au sérieux l'idée selon laquelle les individus sont *d'emblée* normalisés et subjectivés que nous nous sommes intéressé à cet âge singulier, et aux normes éducatives qui les ciblent. Autorisons-nous donc à présent ce que le développement de notre travail ne nous a pas permis jusque-là, à savoir une légère prise de distance (historique) par rapport à nos observations des subjectivations des enfants et des dispositifs d'éducation. Ce mouvement de recul, participant de la conclusion de nos analyses (en reprenant les grands traits et les principes généraux de la gouvernementalité et des subjectivations enfantines contemporaines), aboutira à l'exposition d'une série de questions, qui pourraient venir prolonger cette étude.

Au cours du XIXème siècle, et tandis que le lieu du travail ordinaire des enfants se déplace de la maison ou des champs vers l'usine, celui-ci apparait de plus en plus insupportable, notamment pour une partie de la population qui, se voulant éclairée et sensible à une forme d'émancipation par le savoir, l'assimile bientôt à de l'exploitation. La question du travail des enfants devient donc un enjeu éthique et politique, et pas seulement économique. Dans ce cadre-là, une concurrence entre école et usine se fait jour, dont un poème comme *Melancholia* de Victor Hugo[1] est emblématique (celui-ci devenant ici, par ailleurs, l'un des porte-voix de tous ceux qui réclament, pour les enfants, un sort particulier). Les enfants, fragiles, doivent être protégés ; influençables, ils doivent être éduqués ; éducables, ils peuvent être émancipés. Le

[1] Nous faisons référence plus exactement à l'extrait (que la tradition scolaire intitule par son premier vers, « Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit ? ») du long poème qu'Hugo aurait écrit en 1838 (c'est la date au bas du texte) et qui se retrouve donc dans la première partie, « Autrefois », du recueil publié en 1856, *Les Contemplations*.

travail ouvrier déshumanisant semble alors d'autant plus insoutenable qu'il touche les enfants. Comme l'écrit V. Hugo, ce type d'activités risque de transformer « Apollon en bossu » ou « Voltaire en crétin » : les qualités physiques ou intellectuelles propres aux enfants, les promesses dont ils sont les porteurs seraient ainsi menacées par le travail à l'usine. À une liberté acquise grâce à la culture et à la connaissance, celle que l'École, et les lois Jules Ferry[1], en France, vont proposer comme modèle aux familles dès la fin du XIXème siècle, s'opposent donc durablement l'avilissement physique et la dégradation intellectuelle qui seraient la conséquence d'activités ouvrières éreintantes et répétitives. Ce qui est insupportable pour les adultes, les conditions terribles de travail en usine, est un véritable scandale en ce qui concerne les enfants.

Dans le même temps, un savoir médical et psychologique se met en place, qui fait de l'enfant une figure singulière en même temps qu'un objet d'étude. À la fois être dangereux, animalisé, pulsionnel voire terriblement sexué, qu'il va falloir s'obstiner à (re)dresser, et petit d'humain vulnérable, que tout un dispositif éducationnel, mêlant gestes affectifs et d'autorité, savoirs pédiatriques et psychologiques, exigences morales et comportementales, va devoir aider à protéger contre la violence de la société, mais également contre lui-même, l'enfant se retrouve peu à peu enserré par une série de mécanismes ou de techniques qui le prennent en charge, physiquement et psychiquement, selon des modalités qui vont de la plus grande délicatesse et la brutalité la plus épaisse. Dès lors, cet enfant, celui du monde euro-atlantique du XXème siècle, va être élaboré sous la forme d'un personnage innocent, faible et fragile, certes, mais qu'on doit surveiller sans cesse, et punir au besoin : à la fois discipliné, contrôlé, et protégé (éventuellement contre lui-même). L'établissement de ce savoir psycho-médical va également inciter à lier le destin des enfants à la scolarisation, ce qui n'allait évidemment pas de soi avant cette période, tandis que le travail sera, peu ou prou, réservé aux adultes, ou tout au moins aux êtres robustes, finis, capables de faire face aux exigences, notamment physiques, d'activités pénibles. Une forme de lutte entre École et monde professionnel semble, pour un temps, tourner à l'avantage de la première. Par ailleurs, le développement de la scolarisation s'accompagne de l'essor de pédagogies (dont celles initiées par Montessori ou Freinet demeurent sans doute les plus éminentes), se légitimant des savoirs psychologiques et médicaux qui s'affirment dès la fin du XIXème siècle, et dont l'influence continue de s'étendre et de se renforcer dans les premières décennies du XXème siècle.

Pourtant, la dynamique qui lie normes éducatives, représentations anthropologiques enfantines et conception d'une éducation réussie, d'une part, et, de l'autre, pratiques et savoirs

[1] Les lois dites « Jules Ferry » sont une série de lois sur l'école primaire votées en 1881 et 1882, qui rendent l'école gratuite (1881), l'instruction obligatoire et l'enseignement public laïque (1882).

psycho-médicaux, va s'infléchir. Car, dès l'après-seconde guerre mondiale, en même temps que se font jour les premières élaborations intellectuelles néolibérales, certaines habitudes commencent à se défaire, dans la mesure où les questionnements, on le sait, s'énoncent désormais en termes avant tout économiques : à quoi sert donc l'École, dans le cadre qui commence ainsi à se dessiner, sinon à établir la promesse d'une source de revenus conséquents mais différés, liés à la réussite plus ou moins avérée de son enfant dans son parcours scolaire ? Ainsi réfléchies, les études ne peuvent plus être assimilées à une simple porte d'accès vers la culture ou le savoir (ou bien alors, une culture et un savoir purement instrumentalisés et utilitaristes), et elles prennent la forme de plus en plus marquée d'une trajectoire économique, qui aboutirait de façon plus ou moins satisfaisante, selon que ces études soient, ou non, poussées au-delà des limites de l'enfance. Dès lors que le problème de la concurrence entre travail et École se pose dans les termes d'une équation économique, et non pas politique ou morale, la logique, qui associait le savoir au diplôme, et le diplôme à une existence réussie, se redéfinit. La parenthèse protectrice que constituaient l'École et les études, soustrayant les enfants, pour un temps, aux principes économicistes et aux exigences du monde du travail (afin qu'ils puissent se développer à l'abri de sollicitations qu'on pouvait encore trouver dangereuses ou déplacées), se ré-ouvre progressivement. La logique, donc, s'inverse, et cette inversion se fonde sur une urgence, un rapport au temps sans cesse accéléré : il faut, au plus vite, que l'individu puisse se montrer performant, et en cela, il doit être rapidement « prêt à l'emploi ».

Ces évolutions ne peuvent se comprendre sans tenir compte des bouleversements qui affectent, dans le même temps, le capitalisme. Ce sont, en effet, ceux-ci (et les changements plus larges dont ils sont les porteurs) qui permettent de légitimer l'imprégnation de plus en plus évidente des processus éducatifs par des principes économicistes et managériaux. Dès la fin des années 1960, le capitalisme, confronté à des crises qu'on pourrait dire « d'autorité », a dû inventer des réponses nouvelles pour tenter de garder la main sur la productivité des travailleurs : comment contrôler le temps et le lieu de travail de sujets qui supportaient de plus en plus mal le corset des disciplines ? Comment les gouverner efficacement, sans avoir à le faire de manière trop visible et contraignante ? Il y aura, bien entendu, de nombreuses réponses à ces questions (et l'avènement d'un capitalisme cognitif en est une[1]), parmi lesquelles celle-ci

[1] À propos de la reconfiguration du capitalisme en capitalisme cognitif, C. Vercellone écrit : « Le vieux dilemme concernant le contrôle du travail réapparaît sous des formes nouvelles. Le capital est non seulement devenu à nouveau dépendant des savoirs des salariés, mais il doit obtenir une mobilisation et une implication active de l'ensemble des connaissances et des temps de vie des salariés. Le travail cognitif, de par sa nature elle-même, se présente en fait comme la combinaison complexe d'une activité intellectuelle de réflexion, de communication, de partage et d'élaboration des savoirs qui s'effectue tant en amont, en dehors, que dans le cadre même du travail

nous a particulièrement intéressé : en les programmant dès la prime enfance. Les normes éducatives vont donc changer de visage, en même temps que se reconfigurent les grands modes d'organisation économiques et les dispositifs de pouvoir de la rationalité gouvernementale du néolibéralisme. L'objectif fixé au terme d'une bonne éducation se modifie, au moment où l'on entre dans les décennies 1980/90 : de la représentation d'un enfant dont on pouvait attendre qu'il soit sage et « bien élevé », studieux et calme mais spontané, curieux et vif mais innocent, on passe progressivement au modèle d'un « enfant-potentiel », celui de la performance, de la créativité productive, de la réussite et de la responsabilité.

Ainsi, dès lors que le capitalisme devient plus cognitif que « fordiste », les conditions de travail imposées apparaissent moins pénibles et plus mobilisatrices[1]. La machine, « monstre hideux qui mâche on ne sait quoi dans l'ombre[2] », finit par se transformer en une variété sans cesse réactualisée d'outils numériques inoffensifs. Ceux-ci sont de taille modeste, donc ne peuvent plus être dénoncés pour leur aspect menaçant. Enthousiasmants et ludiques pour les adultes, ils présentent un autre avantage : ils motivent également les enfants, qui, non seulement, ne souffrent pas à leur contact, mais le recherchent. Par ailleurs, ils favorisent et démultiplient les échanges, et parviennent à influencer et à capter des éléments de langages, des bribes d'imaginaires, la circulation de pensées ou d'idées. Dès lors que le travail prend cette forme-ci, *fun*, enthousiasmante, en apparence peu fatigante, pourquoi en écarter les enfants ? Pourquoi, presque, les en priver ? Et d'ailleurs, n'apprendraient-ils pas mieux (et plus, et plus rapidement, et dans de meilleures conditions, des conditions personnalisées prenant la forme rassurante de procédures techniques) à l'aide de ces instruments, plutôt que dans la grisaille de salles de classe où, assis en silence et en rangs, ils étirent leur ennui, et gâchent leur potentiel ?

Ces bouleversements impliquent donc que les normes éducatives vont devoir prendre en charge un enfant qui, sans doute, n'en est déjà plus tout à fait un. Une continuité se fait jour : si « l'enfant-potentiel », dont le dispositif « positivité/neurosciences » soutient la production, émerge peu à peu, c'est dans la mesure où l'on tente de façonner chez lui les qualités (tout autant cognitives, affectives que comportementales) qui seront utiles à l'adulte travailleur qu'il sera bientôt. De cet élément de rationalité très simple (l'idée selon laquelle plus tôt seront

---

immédiat, direct, de production », C. Vercellone, « La thèse du capitalisme cognitif. Une mise en perspective historique et théorique », art. cit.

[1] Il faudrait apporter toutes les nuances nécessaires à ces observations. Nous avons donné, dans notre étude, de nombreuses références qui permettent de réfléchir à ces questions. Néanmoins, ce qui semble clair est que la représentation qu'on se fait du travail à l'usine et du travail cognitif ne sont pas les mêmes, et que cette différenciation repose sur des considérations objectives, relatives à la pénibilité ou la dangerosité des activités qu'imposent ces deux modes d'organisation du capitalisme.

[2] V. Hugo, « Melancholia », *Les Contemplations*, *op. cit.*

profilés les sujets-projets idéaux du capitalisme contemporain, plus tôt ils seront opérationnels, et plus ils seront efficaces), se déduisent un ensemble de recompositions, dont nous avons tenté de rendre compte : réformes scolaires et pédagogiques, modification de l'expérience parentale par la notion de parentalité, tendance à la privatisation, voire à la domestication, dans les pratiques éducatives, mue opérée dans les représentations anthropologiques des enfants, et réaménagements de la nature et des objectifs de leurs subjectivations.

À la suite de ces évolutions, l'enfance apparait de moins en moins comme un âge particulier, séparé de l'âge adulte – si ce n'est en termes de développement physique et de maturation neurologique. Ce n'est pas tant, d'ailleurs, qu'on ne reconnaitrait plus les spécificités de l'âge biologique de l'enfance. Mais on décidera de plus en plus que les mêmes logiques, les mêmes principes, les mêmes pratiques doivent subjectiver, contrôler et modéliser tous les individus, quels que soient leur âge[1], car ces mécanismes poursuivront un objectif similaire : produire un sujet adapté aux dispositifs contemporains, c'est-à-dire (et on constate là encore comment tout cela fonctionne souvent de manière tautologique) prêt à s'adapter[2]. Dès lors, de même que les frontières entre la vie privée et la vie professionnelle se sont évanouies pour répondre aux demandes conjointes de la production économique et des modes de gouvernement, la séparation entre les âges s'estompe. Comme son aîné, comme ses parents, l'enfant doit se montrer responsable et créatif : une continuité s'instaure entre l'âge adulte et l'enfance, rendant la rupture entre les deux la moins nette possible. Ici comme ailleurs, les limites ont tendance à s'effacer. Les frontières, qui s'étaient stabilisées tout au long des XIXème et XXème siècles (notamment à la faveur de lois régulant le travail des enfants et allant jusqu'à l'interdire, et d'un savoir de plus en plus dominant, pédiatrique et psychologique, agissant sur le mode du biopouvoir), vont avoir tendance à se brouiller.

Ce à quoi nous assistons depuis le début des années 1980, c'est donc bien à la modification profonde d'une figure d'enfant normalisée, et, par conséquent, à une série de réaménagements dans la manière qu'on aura de gouverner les existences enfantines. Un processus, à la fois subjectivant et gouvernemental, se met en place dès la naissance, et il ne cessera plus. Aujourd'hui, immédiatement, le petit d'être humain devient un potentiel qu'on devra faire croitre sans répit. Ce qui pourrait paraitre contradictoire avec l'affirmation d'une porosité entre âge adulte et enfance, ou entre marché du travail et École, c'est-à-dire la vision

[1] On pourrait sans doute effectuer le type d'analyse que nous avons consacré aux enfants en prenant pour objet d'étude les personnes les plus âgées. Dans une certaine mesure, on constaterait sans doute que, le plus longtemps possible, on doit, elles aussi, les considérer comme des êtres créatifs et performants, positifs et actifs, etc.

[2] En d'autres termes, l'individu contemporain est donc considéré comme adapté à son environnement *dans la mesure où il ne cessera plus de s'y adapter*.

idéalisée d'un enfant sans conflit et entièrement positif, ne l'est pas : c'est même dans la mesure où il *est* un potentiel indéfiniment valorisable et optimisable, qu'il ne peut être que « naturellement » positif et créatif. Si on veille encore sur lui, si on l'entoure d'attention et de soin, ce n'est pas tant pour protéger son innocence que dans la mesure où son potentiel ne doit pas être abîmé, et où les promesses dont il est porteur doivent être prises au sérieux et valorisées.

Excédant (mais incluant) le cas des enfants, un vaste continuum entre les différentes instances sociales de prise en charge des individus impose ses logiques et ses opérations de pouvoir : partout, à l'école ou dans l'entreprise, à l'hôpital, à Pôle Emploi ou au tribunal, l'individu sera responsable de lui. L'enfant, encore pénalement irresponsable (même si de nombreuses voix s'élèvent pour tenter de modifier l'« ordonnance de 45[1] ») doit, lui aussi, s'engager moralement à s'occuper de lui[2]. Afin d'inciter et/ou de contraindre les sujets à entretenir ce rapport « responsabilisé » à eux-mêmes, les mêmes techniques de sollicitation et de contrôle se mettent en place. Au travail ou à l'école, on mobilise l'attention, on rend actif, on développe la créativité, en vue de produire. Cette production (qui est en même temps une autoproduction de soi et de son intériorité) doit mener à la réussite. À celui qui échoue à apparaitre sous la forme avenante de l'adulte performant, ou de l'enfant-potentiel rayonnant et remportant déjà ses premiers succès, on propose encore une forme d'orthopédie sociale : tout un dispositif psycho-médico-social reste actif, mais il l'est de plus en plus au titre du cabinet libéral, du « parcours de soin » ou de « réinsertion » individualisés, et ressort de moins en moins à la puissance protectrice d'un État social enveloppant[3]. Ceux qui s'ingénieraient à perdre, ou souhaiteraient s'aventurer hors du terrain de jeu du néolibéralisme, risquent le pire. Se rangeant bien vite du côté des sujets hors-projets, ces individus sont comptables de leurs propres déchéances. Leur sort est mérité, soit que leur potentiel de départ n'ait pas été assez consistant, soit qu'ils n'aient pas su le faire fructifier comme il se doit. Une vaste ingénierie gouvernementale se déploie à l'intérieur des dispositifs, dont les normes éducatives ne sont que l'un des aspects – techniques de soi « positives », mécanismes de contrôle en partie invisibilisés

[1] Certains politiques ou commentateurs réclament en effet régulièrement que les conditions fixées par l'« ordonnance n°45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante » soient durcies, notamment en ce qui concerne l'âge auquel les individus sont déclarés pénalement responsables de leurs actes.

[2] Ainsi, certains enseignants instaurent, par exemple, des « contrats pédagogiques », qui prennent la forme d'un accord passé entre l'élève et l'enseignant (ou l'équipe pédagogique). Ce contrat permet, en théorie, de négocier les modalités d'atteinte d'objectifs pédagogiques déterminés. Il s'assimile à un outil pour les pédagogies individualisantes, dans la mesure où il est le support d'une démarche d'apprentissage personnalisée. Dans les faits, cette « pédagogie du contrat » est le plus souvent utilisée à des fins « disciplinarisantes » : l'enfant « s'engage » à être « sage », à respecter les règles de la classe ou de l'école, et, en échange, obtient certains « droits » (ou plutôt, obtient celui de jouir des mêmes que les autres enfants).

[3] Ce qui ne signifie pas que l'État disparait, mais qu'il organise son retrait, en poussant au développement de nouvelles formes de contrôle social.

travaillant à produire une « seconde nature » chez les sujets, opérations de pouvoir d'autant plus facilement acceptées qu'elles sont technicisées et que les sujets sont dépolitisés, le tout renforcé par une brutalité économique qui menace chacun de le laisser sur le bord de la route, et une répression policière qui, avec de moins en moins de retenue, parait bien décidée à traquer les oppositions politiques, des plus acharnées aux plus pacifiques.

Cette ingénierie gouvernementale, qui est en même temps une machine normative (qui se met en place, sans doute dès la décennie 1980, en sélectionnant certaines tendances de long terme, en abandonnant ou en renforçant d'autres) inclut les dispositifs d'éducation. Leurs normes, sous des formes multiples, à la fois scolaires et familiales, institutionnelles et relayées par des êtres vivants (enseignants, éducateurs, parents, adultes divers, etc.) s'identifient à des modes de prise en charge intense ou plus relâchée, fonctionnant à la contrainte ou à la bienveillance, au contrôle ou à l'incitation. Dans tous les cas, il est déterminant de rendre les enfants actifs et créatifs, au sein de modestes projets de classes menés sur le mode de la coopération comme lors des grandes décisions liées à leur orientation scolaire. Ce qui homogénéisait auparavant les logiques et les gestes éducatifs des parents et des enseignants se dénoue peu à peu : là où il s'agissait de transmettre des savoirs, une culture, mais aussi des traditions, des souvenirs, des attitudes ou des liens, à présent, on stimulera, on développera, on motivera, on sollicitera – et, surtout, on « n'apprendra » rien, puisque tout est accessible à qui veut bien se donner la peine de chercher. Dès lors, le champ est libre. Les normes économicistes s'activent sans obstacle, elles se produisent partout, suivant des trajectoires qui ne sont plus contestées (ou de moins en moins) ni à l'école, ni dans les familles. L'enfant à protéger, à élever et à cultiver (non seulement au sens d'une culture livresque ou scolaire, mais familiale, ou plus largement historique et sociale) s'est mué en potentiel à développer, dans lequel on doit investir et pour lequel on peut s'endetter. Dans ce cadre-là, un nouveau régime disciplinaire se fait jour peu à peu, qui s'articule aux injonctions de l'éducation positive. On assiste à une modification du rapport à la correction[1] : interdiction des châtiments corporels, et de ce fait atténuation des violences autorisées dans les familles et distanciation du rapport à la punition, notamment à l'école, prise en compte de plus en plus systématique des « besoins » et des désirs des enfants, etc. Si le rapport aux disciplines et la pression exercée sur les corps semblent se faire plus lâches

[1] Une loi « relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires », dite « loi anti-fessée », a ainsi été votée le 2 juillet 2019, et publiée au J. O. le 11 juillet de la même année. Le texte est à consulter ici : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2019/7/10/SSAX1832933L/jo/texte. Le site gouvernemental qui présente cette loi précise que « la France devient ainsi le 56ème État à bannir les violences éducatives ordinaires et se met en adéquation avec la Convention internationale des droits de l'enfant qu'elle a ratifiée en 1990 ». À consulter ici : https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A13498. Consulté le 17/08/19.

(dans certains contextes seulement : ces remarques concernent essentiellement, une fois encore, le monde euro-atlantique), mais sans que celles-ci n'aient toutefois totalement disparu, cela ne signifie pas pour autant que les enfants vont être moins gouvernés : ils le seront, comme leurs aînés, à la subjectivation, de manière de plus en plus précise, et de plus en plus serrée.

L'ordre éducatif nouveau assimile donc des logiques normatives économicistes (qui codent et régulent l'ensemble des espaces sociaux dans lesquels les enfants sont pris en charge, tout autant que les dynamiques de subjectivation que soutient le dispositif « positivité/neurosciences ») définies par les demandes du capitalisme, de ses entreprises et de ses marchés. Afin de développer chez les enfants des traits qui pourront qualifier le plus efficacement possible les *homo œconomicus* des dispositifs du néolibéralisme et du capitalisme cognitif, on programmera des attitudes, on modélisera des comportements, on imposera des modes de pensée et des formalisations discursives, on façonnera des imaginaires. Les enfants ainsi normalisés devront : s'adapter ; se montrer créatifs et innovants ; affronter les problèmes de l'existence sur un mode techniciste ; se mobiliser et être actifs ; savoir se gérer, être responsables et autonomes ; être positifs en toute situation, et donc investis, de bonne humeur et en forme ; le tout, afin de réussir. De ce fait, les enfants vont devoir s'auto-éduquer, s'auto-contrôler, et s'autoproduire. Le dispositif « positivité/neurosciences » accompagne ces processus : les neurosciences qualifient les enfants, les diagnostiquent, les évaluent, les reconditionnent au besoin, tandis que la culture de la positivité les protège et les rend heureux, en les encourageant, en les incitant à réussir, à croire en eux, à vivre pleinement et à être pleinement eux-mêmes.

La mécanique normative éducative, qui a retenu notre attention tout au long de ces pages, prend dès lors une triple forme : à la fois gouvernement des enfants par et à l'école (où les disciplines persistent, où la gestion des flux opère efficacement, où pénètrent des logiques économicistes et marchandes, influençant à la fois les parcours scolaires, les modalités d'enseignement et les subjectivations) ; gouvernement par et dans la famille (où s'organise notamment un contrôle des corps et des psychismes par les affects, mais des affects désormais technicisés, et en cela instrumentalisés : amour, écoute, bienveillance, permissivité, confiance, etc., considérés comme des techniques éducatives au service du développement du potentiel des enfants) ; gouvernement d'eux-mêmes et par eux-mêmes, à l'autonomie et à la responsabilité.

La mise au jour de ce nouveau régime de la gouvernementalité et des subjectivations enfantines incite à se poser un ensemble de questions, destinées à prolonger une « ontologie

critique de nous-mêmes » déjà largement entamée. Celui-ci fera émerger une contradiction fondamentale, sur laquelle reposeront en partie, selon nous, les reconfigurations à venir des dispositifs du néolibéralisme, chargées de résoudre ou dépasser cette contradiction.

Les enfants, tels qu'ils ont été éduqués à partir des années 1980, et de plus en plus nettement au cours des années 2000, ont donc dû affronter, très tôt, des flux de subjectivations économicistes et des structures sociales encourageant l'instauration d'une « compétition coopérative », qui semble privilégier nettement son pôle « compétition ». Ces enfants sont aujourd'hui presque tous de jeunes adultes. Ils travaillent, ils s'engagent éventuellement, luttent parfois, votent encore (pour certains), produisent et consomment presque tous. Leur manière singulière d'habiter leur environnement, d'envisager leurs rapports à celui-ci, en même temps qu'à eux-mêmes et aux autres, autorise quelques questionnements : de quel type de changements ces sujets inédits sont-ils porteurs ? Comment envisageront-ils la politique et les luttes sociales qui en constituent l'un des phénomènes ? Ces individus, à qui on promet liberté et potentialités illimitées, se révèleront-ils de moins en moins gouvernables ? Comment vont-ils s'adapter aux bouleversements en cours, économiques, mais également environnementaux ou technologiques ? Renonceront-ils (ou non) à la « managérialisation » de plus en plus poussée de leurs existences, et utiliseront-ils (ou pas) l'expérience de la coopération qui a été la leur pour renouer des solidarités et réinventer des formes de combats communs ? Feront-ils de leur « créativité » l'instrument de nouvelles conquêtes politiques, ou s'accommoderont-ils d'inégalités toujours plus criantes, et de dominations de classe, de genre et de race tout aussi actives qu'elles le sont aujourd'hui ? Inverseront-ils, en cela, le cours de la « dé-démocratisation » à l'œuvre dans les dispositifs du néolibéralisme ? Comment négocieront-ils avec la tendance « expansive » du capitalisme, et avec la réactivation de mécanismes de gouvernement toujours plus autoritaires qui paraissent désormais l'accompagner ? Dans ce cadre-là, comment concevoir nos futures normes éducatives, à l'heure où les tendances conservatrices et autoritaires (à l'égard des élèves comme des enseignants) semblent se faire plus marquées ? Le cours de ces réorganisations, qui leur font épouser de plus en plus fortement les dynamiques à l'œuvre dans les entreprises et sur les marchés, sera-t-il modifié ? Comment, pour finir, se reformuleront, à l'intérieur de dispositifs ainsi reconfigurés, les grandes tendances politiques, économiques et subjectivantes ?

Nous sommes sans doute, en effet, à l'orée de nouveaux bouleversements, qui ont même déjà en partie commencé. Une question décisive va désormais se poser de manière aiguë : comment un « enfant-potentiel », éduqué dans l'idée que les capacités humaines en général, et les siennes en particulier, n'ont pas de limites, pourra-t-il devenir, sans trouble, un adulte se

heurtant de plus en plus violemment à celles fixées par une planète toujours plus dégradée ? Le modèle d'illimitation (économique, technologique, subjective) parait strictement incompatible avec les dérèglements sociaux et environnementaux en cours et à venir. La crise d'un modèle de subjectivation « potentialiste » et économisé se confrontant à des catastrophes sociales et écologiques accrues fait vraisemblablement déjà sentir ses premiers effets – crise à laquelle le dispositif « positivité/neurosciences » a sans doute constitué une forme de réponse, en partie inadaptée, dans la mesure où la culture de la positivité contribue à refouler plutôt qu'à affronter les aspects nécessairement négatifs de telles destructions en cours. L'enjeu central de cette crise peut être exprimé sous la forme de ces questions : comment re- ou dé-programmer cet individu sans limites, hyperactif et performant, à qui l'on va à présent devoir rappeler, de manière de plus en plus insistante, qu'il existe, au contraire, de nombreuses limites à respecter, notamment liées à l'exploitation de la Terre qu'il habite ? Comment faire admettre à des individus ainsi subjectivés qu'ils ne « *peuvent* » pas tout : qu'ils ne pourront plus consommer ou produire *exactement* de la manière dont ils le souhaitent, qu'ils ne pourront plus se comporter avec certains groupes (les femmes, les personnes racisées, les pauvres, etc.) *exactement* comme ils le désirent ?

Dès lors, les sujets les plus valorisés prendront-ils un nouveau visage : celui d'êtres tempérants, calmes, lents, agissant avec modération, produisant peu et consommant encore moins[1] ?

*

Juillet 2019. La chaleur est forte dans la salle du deuxième étage de cette école du 18ème arrondissement de Paris. L'année scolaire se termine, tout le monde parait épuisé. En même temps, la période des bilans de fin de semestre n'est pas tout à fait achevée, et l'enseignant est accaparé par certains de ses élèves, qui ont du mal à terminer ces évaluations qui viennent clore leur année de CE2. Pour ceux-là, l'exercice semble plus que difficile : pénible, fastidieux, démotivant. Ils sont lents et découragés, et, surtout, incapables de travailler seuls.

D'autres, plus nombreux, ont déjà fini leurs travaux, certains depuis bien longtemps, exercices que l'enseignant a corrigés. Leurs résultats ont été très bons, pour quelques-uns excellents, voire brillants. Ils maitrisent admirablement les compétences attendues en cette fin

[1] On peut lire à ce sujet certains textes d'A. Gorz, parus dans l'ouvrage *Écologica*, notamment « II. L'écologie politique entre expertocratie et autolimitation », « IV. Croissance destructive et décroissance productive », ou « V. Crise mondiale, décroissance et sortie du capitalisme ». Voir A. Gorz, *Écologica*, Galilée, 2008.

de CE2, s'expriment à la perfection, autant en parlant qu'en écrivant, participent pleinement à la vie de la classe et coopèrent assez facilement lorsque la situation l'exige, se montrent en même temps actifs, autonomes, méthodiques.

Ils ont donc carte blanche ces jours-ci. Ils peuvent mener les activités qu'ils désirent, rien n'est imposé, ils sont autorisés à se déplacer et à se mettre par petits groupes, pourvu qu'ils restent suffisamment calmes pour ne pas gêner la concentration de leurs camarades aux compétences plus fragiles. Ce genre de situation n'a rien d'exceptionnel. Les écarts de niveau entre élèves est si grand désormais dans les classes qu'il est fréquent que certains peinent encore, tandis que d'autres peuvent travailler librement. Ici, il s'agira plutôt, sur le mode de la responsabilisation et de l'autonomie, de concevoir ses propres activités, qui, à cette période de l'année, peuvent prendre la forme du jeu. D'ordinaire, lorsqu'ils ont ainsi le choix, les élèves lisent, écrivent un texte, dessinent, jouent au pendu ou au baccalauréat. Or, pour la première fois de la carrière de l'enseignant, ils agissent différemment : par groupes de deux ou trois, ils vont « créer leurs marques ».

C'est ainsi, en effet, que, quelques jours plus tard, ils présenteront leurs productions au reste de la classe – et notamment à ceux qui, empêchés par leur lenteur et leur manque d'aisance scolaire, n'ont pas eu le loisir de participer à ces activités créatives et librement choisies qui leur font tant envie. Mais de quoi s'agit-il, plus précisément, et qu'ont produit ces enfants ?

Des marques de téléphone portable, expliquent-ils, lorsque, à la suite de leurs demandes, l'enseignant leur propose de présenter aux autres, par groupes, le fruit de leur travail. Les appareils sont matérialisés par des feuilles de papier découpées et décorées. Les différents modèles portent des noms, bien sûr, de même que les marques, qui, par ailleurs, sont identifiées par des logos, dessins ou idéogrammes. Grâce à des slogans remarquablement imaginés, on vante les mérites de marques et de « machines » qu'on peut acquérir grâce à des monnaies *ad hoc*. En effet, ces appareils inventés et produits, il faut également les vendre. On use donc à cette fin des techniques les plus identifiables du marketing : attention portée au *design*, élaboration d'une image de marque chargée de frapper les esprits et de rendre les produits désirables, utilisation d'arguments de vente rôdés, mise en place de procédures qui sont à la fois de la publicité de soi et de la communication autour de la marque, acquisition des différents modèles d'appareil facilitée par des promotions, etc. Tout le monde écoute, attentif, curieux, amusé. On essaye d'attirer l'attention en général, et les clients en particulier. La concurrence fait rage, mais tout ça n'est qu'un jeu.

À quelques jours de distance, l'enseignant s'interroge. Il doit se rendre à l'évidence : bien que rien, dans son enseignement, en tout cas tel qu'il l'envisage consciemment, ne puisse pousser les enfants à produire leurs « marques », c'est bien ce qui est arrivé. Ainsi (il devrait le savoir), les normes agissent, et ne sont jamais aussi efficaces que lorsqu'elles sont tues. La fabrique des sujets fonctionne bien, admirablement même : il n'est pas nécessaire d'activer volontairement des procédures de subjectivation particulières – ou plutôt, sans doute : on les active sans même s'en rendre compte –, car les normes ciblent et profilent les individus, dès l'enfance, et leur confèrent quasi-immanquablement une « seconde nature » économisée, en même temps qu'elles les transforment en potentiel à développer. Dorénavant, les capacités subjectives et créatives des élèves les plus performants se mettront-elles d'elles-mêmes, et systématiquement, au service de la production économique, et, de ce fait, ceux-ci se produiront-ils eux-mêmes nécessairement sous une forme économisée ?

Sans avoir besoin d'y être poussés ou encouragés par d'autres mécanismes que cette imperceptible matérialité qu'imposent les dispositifs et leurs normes, les « enfants-potentiels » les mieux développés vont donc, de manière précoce, mettre à profit leurs compétences cognitives et relationnelles pour innover, produire et consommer : tout autant des objets et des marques, que des échanges et des pensées. Dès lors, l'organisation sociale s'en trouve durablement redéfinie, et ce qui peut s'observer à grande échelle, on le voit également à celle d'une classe. En effet, ce sont bien les meilleurs éléments de celle-ci qui seront le plus directement et le mieux ajustés aux exigences des dispositifs du capitalisme contemporain, et qui, en cela, auront le moins à subir la violence des techniques de gouvernement, de contrôle, de gestion ou de remédiation des individus. Leur « seconde nature » les distingue, tandis que, de l'autre côté, les moins adaptés n'en finissent déjà plus de courir après les compétences qu'on leur demande sans cesse d'acquérir et dont la maitrise leur échappe constamment. Ceux-ci éprouvent même des difficultés à se conformer aux demandes de flexibilité qui leur sont adressées, et préfèrent alors s'auto-éliminer, pour ne pas subir l'humiliation d'avoir à contempler les « meilleurs » réussir ce qu'ils ne parviendront jamais à accomplir.

Les normes distinguent, sélectionnent et trient. Elles donnent une forme. À ceux qui seront capables de se montrer créatifs et autonomes, la réussite ; aux autres, l'absence de projets, les échecs répétés, et, au mieux, l'adaptation sans fin à des situations qu'ils ne feront que subir.

Bibliographie

Cette bibliographie est organisée en sous-bibliographies, les textes y étant classés selon leur nature, les thèmes principaux qu'ils abordent et/ou les disciplines dont ils relèvent. L'objectif est de rendre compte le plus clairement possible des différentes articulations de notre travail. Précisons que certains écrits, qui se rapportent en même temps à plusieurs catégories, étant donné le champ auquel ils appartiennent (philosophie, sociologie, économie, psychologie, circulaires administratives, etc.) ou les thèmes qu'ils abordent directement (néolibéralisme, éducation, etc.), n'apparaissent toutefois, par convention, qu'une seule fois.

Œuvres de Foucault

FOUCAULT Michel, *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, Paris, PUF, 1963.

–, *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966.

–, *Surveiller et punir*. *Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

–, *Histoire de la sexualité*, tome I : *La Volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.

–, *Histoire de la sexualité*, tome II : *L'Usage des plaisirs*, et tome III : *Le Souci de soi*, Paris, Gallimard, 1984.

–, *Il faut défendre la société*, Cours au Collège de France (1975-1976), M. Bertani et A. Fontana (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 1997.

–, *Les Anormaux*, Cours au Collège de France (1974-1975), V. Marchetti et A. Salomoni (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 1999.

–, *Dits et écrits*, 2 tomes, D. Defert et F. Ewald (éd.), avec la collaboration de J. Lagrange, Paris, Gallimard, 2001.

–, *L'Herméneutique du sujet*, Cours au Collège de France (1981-1982), F. Gros (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 2001.

–, *Le Pouvoir psychiatrique*, Cours au Collège de France (1973-1974), Paris, Seuil/Gallimard, 2003.

–, *Sécurité, territoire, population*, Cours au Collège de France (1977-1978), M. Senellart (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 2004.

–, *Naissance de la biopolitique*, Cours au Collège de France (1978-1979), M. Senellart (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 2004.

–, *Le Gouvernement de soi et des autres*, Cours au Collège de France (1982-1983), F. Gros (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 2008.

–, *Le Courage de la vérité, Le gouvernement de soi et des autres II*, Cours au Collège de France (1983-1984), F. Gros (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 2009.

–, *La Société punitive*, Cours au Collège de France (1972-1973), B. E. Harcourt (éd.), Paris, Seuil/Gallimard, 2013.

–, *L'Origine de l'herméneutique de soi*, Paris, Vrin, 2013.

–, *Dire vrai sur soi-même. Conférences prononcées à l'université de Toronto, 1982*, Paris, Vrin, 2017.

Sur Foucault

ARTIÈRES Philippe et POTTE-BONNEVILLE Mathieu, *D'après Foucault. Gestes, luttes, programmes*, Paris, Points, 2012.

BELLON Guillaume, *Une parole inquiète. Barthes et Foucault au Collège de France*, Grenoble, ELLUG, 2012.

BERT Jean-François et LAMY Jérôme, *Michel Foucault. Un héritage critique*, Paris, CNRS, 2014.

BIDET Jacques, *Foucault avec Marx*, Paris, La Fabrique, 2014.

BIRMAN Joël, *Foucault et la psychanalyse*, Lyon, Parangon/Vs, 2007.

BRAUNSTEIN Jean-François, LORENZINI Daniele, REVEL Ariane, REVEL Judith et SFORZINI Arianna, *Foucault(s)*, Paris, La Sorbonne, 2017.

DELEUZE Gilles, *Foucault*, Paris, Minuit, 1986.

DREYFUS Hubert L. et RABINOW Paul, *Michel Foucault, un parcours philosophique*, trad. F. Durand-Bogaert, Paris, Gallimard, 1984.

GROS Frédéric, *Michel Foucault*, Paris, PUF, 1996.

–, « Le "souci de soi" antique chez Michel Foucault : tentative de comparaison avec le coaching contemporain », in Eric Pezet (dir.), *Management et conduite de soi. Enquête sur les ascèses de la performance*, Paris, Vuibert, 2007.

–, « Subjectivité et vérité. Quelques concepts inédits », in D. Lorenzini, A. Revel et A. Sforzini (dir.), *Michel Foucault : éthique et vérité, 1980-1984*, Paris, Vrin, 2013.

–, « Problématisation », in J.-F. Bert et J. Lamy (dir.), *Michel Foucault : un héritage critique*, Paris, CNRS, 2014.

HATCHUEL Armand, PEZET Éric, STARKEY Ken, LENAY Olivier (dir.), *Gouvernement, organisation et gestion : l'héritage de Michel Foucault*, Laval, Presses de l'Université de Laval, 2005.

Incidence, « Foucault et la psychanalyse », n°4-5, Paris, éditions du Félin, 2009.

LAVAL Christian, *Foucault, Bourdieu et la question néolibérale*, Paris, La Découverte, 2018.

–, PALTRINIERI Luca et TAYLAN Fehrat (dir.), *Marx & Foucault. Lectures, usages, confrontations*, Paris, La Découverte, 2015.

LE BLANC Guillaume, *La Pensée Foucault*, Paris, Ellipses, 2006.

LEGRAND Stéphane, *Les Normes chez Foucault*, Paris, PUF, 2007.

LORENZINI Daniele, *Éthique et politique de soi, Foucault, Hadot, Cavell et les techniques de l'ordinaire*, Paris, Vrin, 2015.

–, REVEL Ariane et SFORZINI Arianna (dir.), *Michel Foucault : éthique et vérité, 1980-1984*, Paris, Vrin, 2013.

–, et GILLOT Pascale (dir.), *Foucault/Wittgenstein. Subjectivité, politique, éthique*, Paris, CNRS, 2016.

OULC'HEN Hervé (dir.), *Usages de Michel Foucault*, Paris, PUF, 2014.

PRAIRAT Érick, (dir.), *À l'École de Foucault*, Paris, Nancy, PUN, 2014.

REVEL Judith, *Dictionnaire Foucault*, Paris, Ellipses, 2007.

–, *Foucault, une pensée du discontinu*, Paris, Mille et une nuits/Fayard, 2010.

–, « Foucault, marxiste hérétique ? Histoire, subjectivation et liberté », in C. Laval, L. Paltrinieri, F. Taylan, *Marx & Foucault, Lectures, usages, confrontations*, Paris, La Découverte, 2015.

–, *Foucault avec Merleau-Ponty, ontologie politique, présentisme et histoire*, Paris, Vrin, 2015.

Néolibéralisme(s) et capitalisme contemporain

ABDELNOUR Sarah et LAMBERT Anne, « "L'entreprise de soi", un nouveau mode de gestion politique des classes populaires ? Analyse croisée de l'accession à la propriété et de l'auto-emploi (1977-2012) », *Genèses*, vol. 95, n°2, 2014, pp. 27-48.

AGLIETTA Michel et RIGOT Sandra, *Crise et rénovation de la finance*, Paris, Odile Jabob, 2009.

AUDIER Serge, *Le Colloque Walter Lippmann. Aux origines du « néo-libéralisme »*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2008.

–, *Néolibéralisme(s). Une archéologie intellectuelle*, Paris, Grasset, 2012.

–, *Penser le « néolibéralisme ». Le moment néolibéral, Foucault et la crise du socialisme*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2015.

BARTHÉLÉMY Jacques et CETTE Gilbert, *Travailler au XXIe siècle. L'ubérisation de la société ?*, Paris, Odile Jacob, 2017.

BECKER Gary S., *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1964.

BEN HASSEN Noura et HOFAIDHLLAOUI Mahrane, « "L'employabilité" des salariés : facteur de la performance des entreprises ? », *Recherches en Sciences de Gestion*, vol. 91, n°4, 2012, pp. 129-150.

BIDET Jacques, *Le Néolibéralisme. Un autre grand récit*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2016.

BIHR Alain., *La Novlangue néolibérale. La rhétorique du fétichisme capitaliste*, Paris, Syllepse, 2017.

BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

BROWN Wendy, *Les Habits neufs de la politique mondiale. Néolibéralisme et néo-conservatisme*, trad. C. Vivier, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007.

–, *Politiques du stigmate, Pouvoir et liberté dans la modernité avancée*, trad. C. Van Caillie, Paris, PUF, 2016.

–, « La citoyenneté sacrificielle », in F. Cusset, T. Labica, V. Rauline (dir.), *Imaginaires du néolibéralisme*, Paris, La Dispute, 2016.

–, *Défaire le Dèmos. Le néolibéralisme, une révolution furtive*, trad. J. Vidal, Paris, Amsterdam, 2018.

ÇALISKAN Koray et CALLON Michel, « Economization, Part. 1 : Shifting Attention from the Economy towards Processes of Economization », *Economy and Society*, n°38, 2009.

CHAMAYOU Grégoire, *La Société ingouvernable. Une généalogie du libéralisme autoritaire*, Paris, La Fabrique, 2018.

CHAUVIÈRE Michel, « Vous avez dit : "bonnes pratiques"? », *VST – Vie sociale et traitements*, vol. 118, n°2, 2013.

CITTON Yves, *L'Économie de l'attention : Nouvel horizon du capitalisme ?*, Paris, La Découverte, 2014.

CUSSET François, LABICA Thierry et RAULINE Véronique (dir.), *Imaginaires du néolibéralisme*, Paris, La Dispute, 2016.

DAMGÉ Mathilde, « Comment l'Insee a intégré le trafic de drogue dans le calcul du PIB », *Le Monde*, 1 février 2018.

DENEAULT Alain, *« Gouvernance », le management totalitaire*, Montréal, Lux, 2013.

DENORD François, « Aux origines du néolibéralisme en France : Louis Rougier et le colloque Walter Lippmann de 1938 », *Le Mouvement social*, 2001, n°195.

FEHER Michel, *Le Temps des investis. Essai sur la nouvelle question sociale*, Paris, La Découverte, 2017.

GOMEZ Pierre-Yves, « Une esthétique de l'entrepreneur », in A. Hatchuel, E. Pezet, K. Starkey, O. Lenay (dir.), *Gouvernement, organisation et gestion : l'héritage de Michel Foucault*, Laval, Presses de l'Université de Laval, 2005.

GORZ André, « La sortie du capitalisme a déjà commencé », « L'écologie politique entre expertocratie et autolimitation », « Croissance destructive et décroissance productive », ou « Crise mondiale, décroissance et sortie du capitalisme », in *Écologica*, Paris, Galilée, 2008.

HABER Stéphane, *Penser le néocapitalisme. Vie, capital et aliénation*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2013.

HAZAN Éric, *LQR, la propagande du quotidien*, Paris, Raisons d'agir, 2006.

HVISTENDAHL Mara, « L'enfer du "social ranking" : quand votre vie dépend de la façon dont l'État vous note », trad. M. Saint-Upéry, *Revue Le Crieur*, n°10, septembre 2018.

KURZ Robert, *Impérialisme d'exclusion et état d'exception*, trad. S. Besson, Paris, Divergences, 2018.

LAMARRE Jean-Marc, « Néo-libéralisme, démocratie et éducation : Dewey *vs* Lippmann », in M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les Valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Rouen, PURH, 2015.

LAVAL Christian, *L'Homme économique. Essai sur les racines du néolibéralisme*, Paris, Gallimard, 2007.

–, et DARDOT Pierre, *La Nouvelle Raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte, 2009-2010.

–, *Ce Cauchemar qui n'en finit pas. Comment le néolibéralisme défait la démocratie*, Paris, La Découverte, 2016.

LAZZARATO Maurizio, *La Fabrique de l'homme endetté. Essai sur la condition néolibérale*, Paris, Amsterdam, 2011.

–, *Gouverner par la dette*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2014.

–, *Le Capital déteste tout le monde, Fascisme ou révolution*, Paris, Amsterdam, 2019.

LEMOINE Benjamin, *L'Ordre de la dette. Enquête sur les infortunes de l'État et la prospérité du marché*, Paris, La Découverte, 2016.

MARAZZI Christian, « Sur le devenir rente du profit », in D. Lebert et C. Vercellone, *Travail, valeur et répartition dans le capitalisme cognitif*, European Journal of Economic and Social System, vol. 24, n°1-2, 2011.

–, *Le Socialisme du capital*, Trad. J. Revel et J. Revel, Zurich-Berlin, Diaphanes, 2017.

MAUREL Chloé, « L'OCDE, instrument efficace de l'offensive libérale mondiale », *Revue Transform*, n°9, 2011.

METZGER Jean-Luc, « Pierre Dardot, Christian Laval, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale* », *Lectures* [En ligne], 2010, mis en ligne le 18 janvier 2010, (https://journals.openedition.org/lectures/910).

MOUHOUD El Mouhoub et PLIHON Dominique, *Le Savoir et la finance. Liaisons dangereuses au cœur du capitalisme contemporain*, Paris, La Découverte, 2009.

PALTRINIERI Luca et NICOLI Massimiliano, « Du management de soi à l'investissement sur soi », *Terrains/Théories*, n°6, septembre 2017.

RAULINE Véronique, « Avec et contre la novlangue managériale », in F. Cusset, T. Labica, V. Rauline (dir.), *Imaginaires du néolibéralisme*, Paris, La Dispute, 2016.

STIEGLER Barbara, *« Il faut s'adapter ». Sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, 2019.

STREECK Wolfgang, *Du Temps acheté. La crise sans cesse ajournée du capitalisme démocratique*, Paris, Gallimard, 2012.

TAYLAN Ferhat, « L'interventionnisme environnemental, une stratégie néolibérale », *Raisons politiques*, n°52, novembre 2013.

VANDEVELDE-ROUGALE Agnès, *La Novlangue managériale. Emprise et résistance*, Toulouse, Érès, 2017.

VERCELLONE Carlo (dir.), *Sommes-nous sortis du capitalisme industriel ?*, Paris, La Dispute, 2003.

–, « La thèse du capitalisme cognitif. Une mise en perspective historique et théorique », in G. Colletis et B. Paultré (dir.), *Les Nouveaux Horizons du capitalisme*, Paris, Economica, 2008.

–, « Cybercommunisme et capitalisme cognitif », *Variations* [En ligne], 22 | 2019, mis en ligne le 04 mars 2019 (https://journals.openedition.org/variations/998).

Travail, management

ALONZO Philippe, ANGELOFF Tania et MARUANI Margaret, « 43. Travail, famille et genre : une relation à double sens », in M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2005.

BRUNEL Valérie, *Les Managers de l'âme : le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique du pouvoir ?*, Paris, La Découverte, 2004.

CAMUS Odile, « La notion de compétences relationnelles : une conception utilitariste de la relation à l'autre », *Communication et organisation*, n°40, 2011, pp. 127-140.

CARNEY Brian M. et GETZ Isaac, *Liberté & Cie, Quand la liberté des salariés fait le succès des entreprises*, trad. O. Demange, Paris, Flammarion, 2016.

CUKIER Alexis, *Le Travail démocratique*, Paris, PUF, 2018.

DE GAULEJAC Vincent, *La Société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 2005.

DEJOURS Christophe, *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, 1998.

–, *Travail vivant - 1 : Sexualité et travail*, Paris, Payot & Rivages, 2013.

–, *Travail vivant - 2 : Travail et émancipation*, Paris, Payot & Rivages, 2013.

DEMAZIÈRE Didier, « Qu'est-ce que le travail d'accompagnement des chômeurs ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 13, 2013, pp. 137-150.

DILLENSEGER Corinne, « Quand Pôle emploi forme les chômeurs au savoir-être », *L'Express l'entreprise*, 22 janvier 2019.

DUJARIER Marie-Anne, *Le Management désincarné : Enquête sur les nouveaux cadres du travail*, Paris, La Découverte, 2015.

DUNLEAVY Patrick et HOOD Christopher, « From old public administration to new public management », *Public Money and Management*, juillet-septembre 1994.

GADREY Jean et GADREY Nicole, « Les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes selon leur niveau de diplôme », *La Revue de l'Ires*, n°93, 2017, pp. 3-24.

GORZ André, *Métamorphoses du travail. Critique de la raison économique*, Paris, Galilée, 1988.

–, « Pourquoi la société salariale a besoin de nouveaux valets » (1990) et « Bâtir la société du temps libéré » (1993), in *Bâtir la société du temps libéré*, Paris, Les Liens qui Libèrent, 2013.

LOUFRANI-FEDIDA Sabrina et SAINT-GERMES Ève, « Compétences individuelles et employabilité : essai de clarification de leur articulation », *@GRH*, vol. 7, n°2, 2013, pp. 13-40.

MEYER Vincent, « La méthode des scénarios : un outil d'analyse et d'expertise des formes de communication dans les organisations », *Études de communication*, [En ligne], 31 | 2008, mis en ligne le 01 décembre 2010 (https://journals.openedition.org/edc/778).

MOLINIER Pascale, *Le Travail du care*, Paris, La Dispute, 2013.

PAILHÉ Ariane et SOLAZ Anne, « Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? », *Travail, genre et sociétés*, vol. 24, 2010, pp. 29-46.

PIAZZA Olivier, *Découvrir l'intelligence collective*, Malakoff, Dunod, 2018.

PUECH Isabelle, « Femmes et immigrées : corvéables à merci », *Travail, genre et sociétés*, vol. 16, n°2, 2006, pp. 39-51.

RAISON Mark, *Osez la créativité. Inspirez-vous des pratiques des entreprises innovantes*, Limoges, Vitrac, 2014.

RAVELLI Quentin, « L'ascension du jeu au travail : *The Gamification of Work*, en théories et en pratiques », *Travailler*, vol. 39, 2018, pp. 155-160.

RENARD Thibault, « Gamification et *serious games*, des outils innovants pour l'appropriation de l'intelligence économique », *I2D – Information, données & documents*, vol. 54, 2017, pp. 41-42.

THEURELLE-STEIN Delphine et BARTH Isabelle, « Les *soft skills* au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain », *Management & Avenir*, n°5, 2017, pp. 129-151.

Enfance, éducation, école

ALLOUCH Annabelle, *La Société du concours. L'empire des classements scolaires*, Paris, Seuil, 2017.

ALVAREZ Céline, *Les Lois naturelles de l'enfant*, Paris, Les Arènes, 2016.

ARIÈS Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

ATTARÇA Mourad et CHOMIENNE Hervé, « Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation », *Management & Avenir*, 2012, n°55.

AUZOU Martine, *Une Société sans exclusion : l'école*, Lyon, Parangon, 2010.

BATTAGLIA Mattéa et COLLAS Aurélie, « Classement PISA : La France championne des inégalités scolaires », *Le Monde*, 3 décembre 2013.

BEAUD Olivier et VATIN Françoise, « "Orientation et réussite des étudiants". Une nouvelle loi pour les universités (I) », *Commentaire*, vol. 163, 2018, pp. 687-698.

–, « Parcoursup : la loi en pratique », *Commentaire*, vol. 164, 2018, pp. 911-924.

BESANÇON Maud et LUBBART Todd, *La Créativité de l'enfant. Évaluation et développement*, Bruxelles, Mardaga, 2015.

BIHET Karine, « La politique publique d'éducation britannique depuis 1997 : entre volontarisme politique et privatisation du système éducatif », *Observatoire de la société britannique*, vol. 16, 2014.

BLAIS Marie-Christine, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002.

BLAYA Catherine, « Le cyberharcèlement chez les jeunes », *Enfance*, n°3, 2018, pp. 421-439.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

–, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

BOUTET Marc, « Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique », *Phronesis*, Vol. 5, n°2, 2016.

BRASSAT Emmanuel, « Les incertitudes de l'émancipation », *Le Télémaque*, n°43, 2013, pp. 45-58.

BRIGAUDEAU Christel et VOVOS Joffrey, « Les évaluations deviendront une habitude comme la photo de classe », *Le Parisien*, 2 septembre 2018.

BRISSIAUD Rémi, « Évaluations de CP-CE1 et dérives actuelles », *Le Café pédagogique*, 2018 (http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/10/19102018Article636755319854215458.aspx).

BROCCOLICHI Sylvain, BEN AYED Choukri, MATHEY-PIERRE Catherine et TRANCART Danièle, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves », *Éducation et formations*, vol. 74, 2007, pp. 31-48.

CAMBORDE Mélanie, *Oui, tu peux y arriver ! Pour aider un enfant présentant un trouble des apprentissages*, Paris, L'Harmattan, 2015.

CARDI Coline, « La "mauvaise mère" : figure féminine du danger », *Mouvements*, vol. 49, n°1, 2007, pp. 27-37.

CAURO Marie, « Burn-out parental, ou la tyrannie de l'exigence », *Madame.lefigaro*, 2019 (http://madame.lefigaro.fr/enfants/burn-out-parental-la-tyrannie-de-l-exigence-psycho-160817-133525).

CHARDON Nathalie et GIÉ Catherine, *Élèves précoces, Agir et apprendre autrement*, Lyon, Chronique sociale, 2015.

COMBAZ Gilles, « Concurrence entre établissements et choix de l'école : les personnels de direction mis à l'épreuve ? », *Éducation et sociétés*, vol. 31, n°1, 2013, pp. 157-170.

COURT Martine, *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte, 2017.

CRAHAY Marcel, *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1999.

–, et MONSEUR Christian, « Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale », *Revue française de pédagogie*, n°164, 2008, pp. 55-65.

–, et DUTRÉVIS Marion, « Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 42, n°3, 2013.

DALY Mary et MARTIN Claude, « Le soutien à la parentalité », *Informations sociales*, n°174, 2013.

DECKER Véronique, *L'École du peuple*, Montreuil, Libertalia, 2017.

DE COCK Laurence, « Céline Alvarez, une pédagogie "business compatible" », *Revue du Crieur*, 06 juin 2017.

–, et PEREIRA Irène (dir.), *Les Pédagogies critiques*, Marseille, Agone, 2019.

DEL REY Angélique, *À l'École des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, La Découverte, 2010.

DELVAUX Bernard, « Compétition entre écoles et ségrégations des élèves dans six espaces locaux européens », *Revue française de pédagogie*, 2006, pp. 63-73.

DÉPLAUDE Marc-Olivier, « Instituer la "sélection" dans les facultés de médecine. Genèse et mise en œuvre du *numerus clausus* de médecine dans les années 68 », *Revue d'histoire de la protection sociale*, 2009, pp. 79-100.

DEWEY John, trad. P. Messiaen, *Liberté et culture*, Paris, Aubier/Montaigne, 1955.

–, *Expérience et éducation*, trad. M.-A. Carroi, Paris, Armand Collin, 1968.

DHELLEMMES Virginie, « Le travail des enfants. Entretien avec Virginie Dhellemmes », *Transversalités*, vol. 120, n°4, 2011, pp. 101-110.

DIENER Yann, *On agite un enfant, L'État, les psychothérapeutes et les psychotropes*, Paris, La Fabrique, 2011.

DUBET François, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

–, « Le piège de l'égalité des chances », *Le Monde*, 30 novembre 2009.

DUMAY Xavier, DUPRIEZ Vincent et MAROY Christian, « Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats », *Revue française de sociologie*, vol. 51, n°156, 2010, pp. 461-480.

DURAND Anne-Aël, « Éducation nationale : dans le secondaire, moins d'enseignants prévus pour plus d'élèves », *Le Monde*, 12 novembre 2018.

DURU-BELLAT Marie, « Parcoursup et sa cruelle méritocratie », *Alternatives Économiques*, vol. 381, 2018.

FABRE Michel et GOHIER Christiane (dir.), *Les Valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Rouen, PURH, 2015.

FELOUZIS Georges, LIOT Françoise et PERROTON Joëlle, *L'Apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005.

FOURNERET Pierre et DA FONSECA David, *Les Enfants Dys*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2018.

FRANC Serge, « Montessori et la Casa dei Bambini : Dimensions idéologique, épistémologique et spirituelle de la méthode », *Tréma*, 50 | 2018, mis en ligne le 01/11/2018 (https://journals.openedition.org/trema/4369).

FREIRE Paulo, *L'Éducation dans la ville*, Paris, Paideia, 1991.

GARCIA Sandrine, *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte, 2011.

GATINOIS Claire, « Au Brésil, le ministre qui veut réduire les sciences humaines », *Le Monde*, 3 mai 2019.

GODEAU Emmanuelle, CATHELINE Nicole et DE MATOS Margarida, « Harceleurs et harcelés : des expressions du mal-être différentes », *Agora débats/jeunesses*, hors-série, 2016, pp. 95-115.

GOPNIK Alison, *Anti-Manuel d'éducation, l'enfance révélée par les sciences*, trad. M. Ordinaire, Paris, Le Pommier, 2017.

GUÉGUEN Catherine, *Pour une Enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Paris, Robert Laffont, 2014.

HERRMANN Ève, *Grandir librement. Témoignage pour une enfance naturelle et créative*, s. l., Solar, 2017

–, www.eveherrmann.com.

HOUDÉ Olivier, *L'École du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, Bruxelles, Mardaga, 2018.

JARRAUD François, « Les Réformes du lycée et du bac publiées au J.O. », *Le Café pédagogique*, 12 juillet 2018 (http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/07/13072018Article636671057695214003.aspx).

JONES Ken (dir.), *L'École en Europe. Politiques néolibérales et résistances collectives*, Paris, La Dispute, 2011.

KAMBOUCHNER Denis, *L'École, une question philosophique*, Paris, Fayard, 2013.

LAUSSON Julien, « Le gouvernement interpellé sur les parents qui utilisent leurs enfants sur Youtube », *numerama*, 27 juin 2018, (https://www.numerama.com/politique/390815-le-gouvernement-interpelle-sur-les-parents-qui-utilisent-leurs-enfants-sur-youtube.html).

LAVAL Christian, *L'École n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte, 2003.

–, et WEBER Louis (coord.), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial, OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Institut de recherches de la FSU, Nouveaux Regards/Syllepse, 2002.

–, et VERGNE Francis, CLÉMENT Pierre et DREUX Guy, *La Nouvelle École capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011.

–, et BLAY Michel, *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école*, Paris, Tschann & Cie, 2019.

LE GUELLEC Gurvan, « Le putsch de Blanquer : quand le ministre évaluateur se soustrait aux évaluations », *L'Obs*, 13 octobre 2018.

LE VASSEUR Louis et ROBICHAUD Arianne, « L'envers de la résistance en éducation : émancipation, conservatisme et paradoxes », *Éducation et sociétés*, n°39, 2017, pp. 85-99.

LIGNIER Wilfried, *La Petite Noblesse de l'intelligence, une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte, 2012.

–, *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, Seuil, 2019.

–, et PAGIS Julie, *L'Enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017.

MAS Jean-Yves, « De la critique artiste du capitalisme à la critique pédagogique de l'école », L. De Cock et I. Pereira (dir.), *Les Pédagogies critiques*, Marseille, Agone, 2019, pp. 85-100.

MEIRIEU Philippe, *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*, Paris, Autrement, 2018.

MERLE Pierre, « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé », *Revue française de sociologie*, vol. 52, n°1, 2011, pp. 133-169.

–, *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2017.

MONS Nathalie, *Les Nouvelles Politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, 2007.

MONTESSORI Maria, *De l'Enfant à l'adolescent*, trad. G.-J.-J. Bernard, Paris, Desclée de Brouwer, 1958.

–, *Les Étapes de l'éducation*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007.

MORIN Violaine, « Loi école : ce qu'il faut retenir du texte porté par Jean-Michel Blanquer », *Le Monde*, 20 février 2019.

–, « Accompagnement, mentions, taux de réussite... comment définit-on un "bon" lycée ? », *Le Monde*, 20 mars 2019.

MORO Marie-Rose, avec O. Amblard, *Osons être parents ! Avec nos ados*, Montrouge, Bayard, 2016.

OBIN Jean-Pierre et VAN ZANTEN Agnès, *La Carte scolaire*, Paris, PUF, 2008.

OGILVY Jay, « Chapitre 1 – L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité », in OCDE, *Repenser l'enseignement. Des scénarios pour agir*. *L'école de demain*, Paris, OCDE, 2006.

OLLER Anne-Claudine, « Le coaching scolaire. Un espace intermédiaire *contre* l'école et la famille », in P. Rayou (dir.), *Aux Frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2015, pp. 155-174.

ORSINI Alexis, « Youtube fait face à une fronde publicitaire sur les vidéos exploitant des enfants », *Numerama*, 17 novembre 2017 (https://www.numerama.com/tech/309119-youtube-fait-face-a-une-fronde-publicitaire-sur-les-videos-exploitant-des-enfants.html).

PACHOD André, « L'École en contexte néo-libéral : accord et/ou résistance ? », in M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les Valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Rouen, PURH, 2015.

PLASSARD Jean-Michel et TRAN THI THANH Nhu, « Liberté de choix des élèves et concurrence des établissements : un *survey* de l'analyse du pilotage des systèmes éducatifs par les quasi-marchés », *Revue d'économie industrielle*, 126, 2009, pp. 99-130.

PRAIRAT Érick, « Autorité et respect en éducation », *Le Portique* [En ligne], 11 | 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005 (https://journals.openedition.org/leportique/562).

RESWEBER Jean-Paul, *Les Pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, 1986.

REVEL Judith, *Qui a peur de la banlieue ?*, Montrouge, Bayard, 2008.

REVERDY Catherine, « Des projets pour mieux apprendre ? », *Dossier d'actualité Veille et Analyses de l'IFE*, n°82, février 2013.

ROGERS Carl, *Liberté pour apprendre*, trad. D. Le Bon, Paris, Dunod, 1972.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966 (1ère éd. Paris, J. Néaulme, 1762).

SAYAD Abdelmalek, *L'École et les enfants de l'immigration*, Paris, Seuil, 2014.

SNEL Eline, *Calme et attentif comme une grenouille. La méditation pour les enfants…avec leurs parents*, trad. J. Van Rillaer, Paris, 2017.

TROUVÉ Alain, « L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? », in M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les Valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Rouen, PURH, 2015.

VOZARI Anne-Sophie, « "Si maman va bien, bébé va bien." La gestion des risques psychiques autour de la naissance », *Recherches familiales*, vol. 12, 2015, pp. 153-163.

Circulaires administratives, notes et rapports institutionnels

Commission européenne, *Croissance, compétitivité, emploi*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1994.

–, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995.

Conseil de l'Europe, « Recommandation Rec(2006)19 du Comité des Ministres aux États membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive », Strasbourg, 2006.

Conseil de l'Union européenne, « Projet de programme de travail détaillé sur le suivi du rapport concernant les objectifs concrets des systèmes d'éducation et de formation », Bruxelles, 2002 (https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/FR/1-2001-501-FR-F1-1.Pdf).

–, « Conclusions du Conseil sur des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux : la voie à suivre », Bruxelles, 2010.

–, « Recommandation du conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », Bruxelles, 2018.

Conseil européen, « Conclusions de la présidence du conseil européen de Lisbonne – 23 et 24 mars 2000 », Lisbonne, 2000.

Conseil national d'évaluation du système scolaire, *Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ?*, CNESCO, Paris, 2018.

CORNUT-GENTILLE François et KOKOUENDO Rodrigue, « Rapport d'information sur l'évaluation de l'action de l'État dans l'exercice de ses missions régaliennes en Seine-Saint-Denis », Assemblée Nationale, Paris, 2018 (http://www.assemblee-nationale.fr/15/rap-info/i1014.asp).

Eurydice, « Compétences clés », Commission européenne, Bruxelles, 2002.

Fondation publique de l'Ontario, « Définir les compétences du 21ème siècle pour l'Ontario. Compétences du 21ème siècle, document de réflexion », Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto, 2016 (https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf).

France Stratégie, « Écoles primaires : mieux adapter les moyens aux territoires », Paris, 2019.

Ministère de l'Éducation nationale, « Circulaire n°90-108 du 17 mai 1990 relative au projet d'établissement », Paris, MÉN, 1990.

–, « Parcours scolaires, comment faciliter les transitions », Paris, CNDP, 2003.

–, « Égalité des chances pour la réussite de tous les élèves », Paris, MÉN, 2007.

–, « Circulaire n°2014-081 du 18-6-2014. Recommandations pour la mise en œuvre des programmes », Paris, MÉN, 2014.

–, « Programmes de l'école élémentaire », Paris, MÉN, 2015.
–, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Paris, MÉN, 2015.
–, « Fiche "Tests de positionnement classe de seconde - Rentrée 2018 - Maîtrise de la langue française et des mathématiques" », Paris, MÉN, 2018.
–, « Test de positionnement de début de seconde : des outils pour les enseignants », Paris, MÉN, 2018.
–, « Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles », Paris, MÉN, 2018.
–, « Le fonctionnement de la carte scolaire dans le second degré », Paris, MÉN, 2018.
–, « Les parcours éducatifs à l'école, au collège et au lycée », Paris, MÉN, 2019.
Ministère de la santé et des solidarités, « Accompagnement à l'autonomie en santé », Paris, MSS, 2018.
Observatoire des inégalités, « Dépenses d'éducation : la France, un élève médiocre », Paris, 2018.
Organisation de coopération et de développement économiques, *Du Bien-être des nations. Le rôle du capital social et humain*, Paris, OCDE, 2001.
–, *La Définition et la sélection des compétences clés*, Paris, OCDE, 2005.
–, *Moderniser l'État. La route à suivre*, Paris, OCDE, 2005.
–, *Repenser l'enseignement. Des scénarios pour agir. L'école de demain*, Paris, OCDE, 2006.
–, *Améliorer la direction des établissements scolaires. La boîte à outils*, Paris, OCDE, 2009.
–, *Le Cadre d'évaluation de PISA*, Paris, OCDE, 2009.
–, *Élaborer une stratégie en faveur des compétences*, Paris, OCDE, 2011.
–, *PISA à la loupe*, n°6, Paris, OCDE, 2011.
–, *Perspectives de l'éducation – France*, Paris, OCDE, 2014.
–, *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : les jeunes, les compétences et l'employabilité*, Paris, OCDE, 2015.
–, *L'Impératif d'innovation. Contribuer à la productivité, à la croissance, et au bien-être*, Paris, OCDE, 2016.
–, *PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*, Paris, OCDE, 2016.
Organisation internationale du Travail, *Rapport de la Commission de mise en valeur des ressources humaines. Rapport, Résolution, Présentation, discussion et adoption*, OIT, Genève, 2000.
Présidence slovène de l'Union Européenne, « Pacte européen pour la santé mentale et le bien-être. Conférence de haut niveau de l'UE. Ensemble pour la santé mentale et le bien-être », Union Européenne, Bruxelles, 2013.

Psychologie et psychologie appliquée, psychanalyse, neurosciences

ABERKANE Idriss, *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*, Paris, Robert Laffont, 2016.
AOUILLE Sophie, BRUNO Pierre, CHAUMON Franck, LÉRÈS Guy, PLON Michel et PORGE Érick, *Manifeste pour la psychanalyse*, Paris, La Fabrique, 2010.
BOUREGBA Alain, *Les Troubles de la parentalité. Approche clinique et socio-éducative*, Paris, Dunod, 2013.
CANGUILHEM Georges, « Qu'est-ce que la psychologie ? », *Revue de métaphysique et morale*, n°1, 1958.

CASTEL Robert, *La Gestion des risques. De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris, Minuit, 1981.

CEDERSTRÖM Carl et SPICER André, *Le Syndrome du bien-être*, trad. E. Jacquemoud, Paris, L'échappée, 2015.

CHAUMON Franck, « Sujet de l'inconscient et discours des sciences humaines », *Essaim*, n°25, 2010.

CLERGET Stéphane et COSTA-PRADES Bernadette, *Osez-vous faire respecter ! Au travail, en famille, dans la rue,…*, Paris, Albin Michel, 2010.

DWECK Carol S., *Osez réussir ! Changez d'état d'esprit*, trad. J. B. Dayez, Ixelles, Mardaga, 2017.

EHRENBERG Alain, *La Mécanique des passions. Cerveau, comportement, société*, Paris, Odile Jacob, 2018.

ELIAS Norbert, *Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse*, trad. N. Guilhot, M. Joly et V. Meunier, Paris, La Découverte, 2010.

FOREST Denis, *Neuroscepticisme*, Montreuil, Ithaque, 2014.

FREUD Sigmund, *Le Malaise dans la culture*, trad. D. Astor, Flammarion, Paris, 2010.

–, *Le Moi et le ça*, trad. J.-P. Lefebvre, Paris, Seuil, 2015.

GABILLIET Philippe, *Éloge de l'optimisme, Quand les enthousiastes font bouger le monde*, s. l., Saint-Simon, 2018.

GARDNER Howard, *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*, trad. J.-L. Peytavin, Paris, Payot, 1993.

HARTMANN Heinz, *La Psychologie du Moi et le problème de l'adaptation*, trad. A.-M. Rocheblave-Spenlé, Paris, PUF, 1968.

ILLOUZ Eva (dir.), *Les Marchandises émotionnelles. L'authenticité au temps du capitalisme*, trad. F. Joly, Paris, Premier Parallèle, 2019.

–, et CABANAS Edgar, *Happycratie, Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*, trad. F. Joly, Paris, Premier Parallèle, 2018.

LAPLANCHE Jean, *Vie et mort en psychanalyse*, Paris, Flammarion, 1970.

–, et PONTALIS Jean-Baptiste, *Vocabulaire de la psychanalyse*, entrée : « Topique », Paris, PUF., 1967, pp. 484-489.

LECOMTE Jacques, « Est-il justifié de parler de psychologie positive ? », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2012, n°93, p. 21-36.

MACQUET Claude et VRANCKEN Didier, *Le Travail sur soi. Vers une psychologisation de la société*, Paris, Belin, 2006.

MALABOU Catherine, *Que faire de notre cerveau ?*, Paris, Bayard, 2004.

MARQUIS Nicolas, *Du Bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*, Paris, PUF, 2014.

MARTI Renée, *Oser réussir : sortir des conduites d'échec*, Paris, Retz, 2000.

MIDAL Fabrice, *Foutez-vous la paix, et commencez à vivre*, Paris, Flammarion/Versilio, 2017.

NUSBAUM Fanny, REVOL Olivier et SAPPEY-MARINIER Dominique, *Les Philo-cognitifs. Ils n'aiment que penser, et penser autrement…*, Paris, Odile Jacob, 2019.

ODIER Geneviève, *Carl Rogers, Être vraiment soi-même, l'Approche Centrée sur la Personne*, Paris, Eyrolles, 2012.

OGIEN Albert, « Normativité sociale et normativité neuronale. La découverte des "neurones miroirs" et ses usages en sociologie », *Revue française de sociologie*, 2010/4, vol. 51, pp. 667-691.

ROGERS Carl, *Le Développement de la personne*, trad. E.-L. Herbert, Paris, Dunod, 2005

ROSKAM Isabelle, GALDIOLO Sarah, MEUNIER Jean-Christophe et STIÉVENART Marie, *Psychologie de la parentalité, modèles théoriques et concepts fondamentaux*, Louvain-la-Neuve, De Bœck, 2015.

ROUDINESCO Élisabeth, *Histoire de la psychanalyse en France*, Paris, Fayard, 1994.

SELIGMAN Martin, « The President's Address (1998 APA Annual Report) », *American Psychologist*, n°54, 1999, pp. 559-562.

–, *Changer, oui, c'est possible. Travailler ses forces, accepter ses limites*, trad. A. Demets, s. l., Éditions de l'homme, 1999.

–, *La Fabrique du bonheur. Vivre les bienfaits de la psychologie positive au quotidien*, trad. J. Lecomte, Paris, InterEditions, 2002.

–, *La Force de l'optimisme*, trad. L. Cohen, Paris, Pocket, 2012.

–, *S'épanouir. Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*, trad. B. Vadé, Paris, Belfond, 2013.

TESSIER Hélène, « Entre une psychanalyse raisonnable et une psychanalyse raisonnée : la subjectivité psychologique dans la psychanalyse américaine actuelle », *Psychologie clinique et projective*, 2006, n°12, p. 234.

TESTA Catherine, *Osez l'optimisme !*, Paris, Michel Lafon, 2017.

Autres références

AGAMBEN Giorgio, « Théorie des dispositifs », trad. M. Rueff, *Po&sie*, 2006.

ARENDT Hannah, *La Crise de la culture*, trad. P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972.

BALIBAR Étienne, *Sujet citoyen et autres essais d'anthropologie philosophique*, Paris, PUF, 2011.

–, *Libre Parole*, Paris, Galilée, 2018.

BAUMAN Zygmunt, *La Vie liquide*, trad. C. Rosson, Le Rouergue/Chambon, 2006.

BERLIN Isaiah, *Two Concepts of Liberty*, Oxford, Clarendon Press, 1958.

BEZES Philippe, *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF, 2009.

BOURDIEU Pierre, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n°1, 1974, pp. 3-42.

–, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

–, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

–, « À propos de la famille comme catégorie sociale réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 100, 1993, pp. 32-36.

–, (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

–, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.

BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2015.

BUTLER Judith, *La Vie psychique du pouvoir*, trad. B. Matthieussent, Paris, Léo Scheer, 2002.

–, *Le Pouvoir des mots. Discours de haine et politique du performatif*, trad. C. Nordmann, Paris, Amsterdam, 2004.

–, *Le Récit de soi*, trad. B. Ambroise et V. Aucouturier, Paris, PUF, 2005.

–, *Trouble dans le genre, le féminisme et la subversion de l'identité*, trad. C. Kraus, Paris, La Découverte, 2005.

–, *Ce qui fait une vie. Essai sur la violence, la guerre et le deuil*, trad. J. Marelli, Paris, La Découverte, 2010.

–, *Défaire le genre*, trad. M. Cervulle, Paris, Amsterdam, 2012.

CASSIN Barbara (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Le Seuil/Le Robert, 2004.

CASTEL Robert, *La Discrimination négative. Citoyens ou indigènes ?*, Paris, Seuil, 2007.

CUSSET François, *French Theory*, Paris, La Découverte, 2003.

–, *Le Déchainement du monde. Logique nouvelle de la violence*, Paris, La Découverte, 2018.

DARDOT Pierre et LAVAL Christian, *Commun : Essai sur la révolution au XXIème siècle*, Paris, La Découverte, 2014.

DAVIDSON Arnold I., *L'Émergence de la sexualité. Épistémologie historique et formation des concepts*, trad. P.-E. Dauzat, Paris, Albin Michel, 2005.

DELEUZE Gilles, « Qu'est-ce qu'un dispositif ? », in *Michel Foucault philosophe* (Rencontre internationale. Paris, 9, 10, 11 janvier 1988), Paris, Seuil/Des Travaux, 1989.

–, *L'Ile déserte et autres textes, textes et entretien 1953-1974*, D. Lapoujade (éd.), Paris, Minuit, 2002.

–, et GUATTARI Félix, *L'Anti-Œdipe, Capitalisme et schizophrénie 1*, Paris, Minuit, 1972/1973.

–, *Mille Plateaux, Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris, Minuit, 1980.

–, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Minuit, 1991.

DE LIBERA Alain, *Archéologie du sujet. Tome 1, naissance du sujet*, Paris, Vrin, 2007.

–, *Archéologie du sujet. Tome 2, la quête de l'identité*, Paris, Vrin, 2010.

–, *L'Invention du sujet moderne. Cours du Collège de France 2013-2014*, Paris, Vrin, 2015.

DEMEULENAERE Pierre, *Homo œconomicus. Enquête sur la constitution d'un paradigme*, Paris, PUF, 1996.

DESCOMBES Vincent, *Les Embarras de l'identité*, Paris, Gallimard, 2013.

–, *Le Parler de soi*, Paris, Gallimard, 2014.

DIXSAUT Monique, *Nietzsche, Par-delà les antinomies*, Paris, Vrin, 2012.

EHRENBERG Alain, *La Fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 1998.

HABER Stéphane, *Critique de l'antinaturalisme. Études sur Foucault, Butler, Habermas*, Paris, PUF, 2006.

–, « Au-delà du caractère. Sombart, Weber et la question des racines subjectives de la participation au capitalisme », *Terrains/Théories* [En ligne], 6 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017 (https://journals.openedition.org/teth/898).

HACKING Ian, « Five Parables », in R. Rorty, J. B. Schneewind et Q. Skinner, *Philosophy in History : Essays in the Historiography of Philosophy*, Cambridge, 1984, pp. 122-124.

HARDT Michael et NEGRI Antonio, *Multitude. Guerre et démocratie à l'âge de l'Empire*, trad. N. Guilhot, Paris, La Découverte, 2004.

HIRSCHMAN Albert O., *Les Passions et les intérêts. Justification politique du capitalisme avant son apogée*, trad. P. Andler, Paris, PUF, 2014.

HOFSTADTER Richard, *Anti-intellectualism in American Life*, New-York, Knopf, 1963.

HUIZINGA Johan, *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, trad. C. Seresia, Paris, Gallimard, 1951.

JACQUET Chantal, *Les Transclasses ou la non-reproduction*, Paris, PUF, 2014.

KANT Emmanuel, *Critique de la raison pratique*, trad. F. Picavet, Paris, PUF, 1965.

LAQUEUR Thomas W., *La Fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, trad. M. Gautier, Paris, Gallimard, 1992.

LE BLANC Guillaume, *Les Maladies de l'homme normal*, Paris, Vrin, 2007.

–, *L'Invisibilité sociale*, Paris, PUF, 2009.

LINHARDT Dominique et MUNIESA Fabian, « Tenir lieu de politique. Le paradoxe des "politiques d'économisation" », *Politix*, 2011/3, n°95.

MACÉ Marielle, *Styles. Critique de nos formes de vie*, Paris, Gallimard, 2016.

MACHEREY Pierre, « Lire "la Vie psychique du pouvoir" de Judith Butler – présentation par P. Macherey », Groupe d'études "La philosophie au sens large", 2003 (https://philolarge.hypotheses.org/files/2017/09/07-05-2003_CRButler.pdf).

–, *De Canguilhem à Foucault, la force des normes*, Paris, La Fabrique, 2009.

–, *Identités*, Paris, De l'incidence, 2013.

–, *Le Sujet des normes*, Paris, Amsterdam, 2014.

MARTIN Pierre, *Crise mondiale et systèmes partisans*, Paris, Presses de Sciences Po, 2018.

MARX Karl et ENGELS Friedrich, *L'Idéologie allemande*, trad. G. Fondu et J. Quétier, Paris, Editions Sociales, 1972.

PARMENTIER Marc, *Philosophie des sites de rencontres*, Paris, Ellipses, 2012.

POLANYI Karl, *La Grande Transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, trad. M. Angeno et C. Malamoud, Paris, Gallimard, 1983.

PRECIADO Paul B., *Testo Junkie : sexe, drogue et biopolitique*, Paris, Grasset, 2008.

RENAHY Nicolas, « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion », *Regards Sociologiques*, n°40, 2010, pp. 9-21.

REVEL Judith, « Construire le commun : une ontologie », *Rue Descartes*, n°67, Paris, PUF, 2010.

RORTY Richard, *L'Homme spéculaire*, trad. T. Marchaisse, Paris, Seuil, 1990.

ROSA Hartmut, *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive*, trad. T. Chaumont, Paris, La Découverte, 2012.

–, *Accélération : Une critique sociale du temps*, trad. D. Renault, Paris, La Découverte, 2013.

SABOT Philippe, « De Foucault à Macherey, penser les normes », *Methodos* [En ligne], 16 | 2016, mis en ligne le 29 février 2016 (https://journals.openedition.org/methodos/4652).

SAUVAGNARGUES Anne, « Ritournelles de temps », *Chimères*, vol. 79, 2013.

VERGÈS Françoise, *Un Féminisme décolonial*, Paris, La Fabrique, 2019.

VOLLAIRE Christiane, *Pour une Philosophie de terrain*, Grane, Créaphis, 2017.

WOTLING Patrick, *La Philosophie de l'esprit libre, Introduction à Nietzsche*, Paris, Flammarion, 2008.

ZEROUALA Faïza, « Je suis un accident sociologique mais pas votre alibi », *Mediapart*, 24 juillet 2019.