

L'ÉCOLE ET LES ENFANTS « ANORMAUX »

L'analyse de Michel Foucault

Bernard VANDEWALLE

IUFM de la Réunion

Résumé. – L'enseignement spécialisé s'est longtemps occupé des enfants dits « anormaux ». C'est à la généalogie historique de cette catégorie de l'anormalité que nous nous attachons ici. Comment l'école a-t-elle pris en charge ces enfants différents ? Il s'agit d'étudier la constitution progressive des pratiques disciplinaires et des discours normatifs à l'origine de l'enseignement spécialisé et, par-delà, d'éclairer les enjeux de notre temps. Ce sont les outils conceptuels proposés par Michel Foucault qui sont utilisés ici dans le cadre de cette démarche généalogique. On y voit apparaître à la fois un pouvoir pédagogique normatif dont la matrice est une rationalité disciplinaire et un modèle alternatif, celui d'un souci éducatif attentif à la liberté de l'enfant.

Abstract. – Specialized education has been caring for a long time for so called "Abnormal" children. This category of "abnormality" has to be put into perspective in its historic genealogy. How did the educational system manage to take care of those "different" children? In order to answer that question, one must study the gradual constitution of the subjects as well as the evolution of the ruling theories which both gave birth to a "specialized education", and, in a wider aspect, shed a light on today's issues. Within this genealogical search, we shall use Michel's Foucault's conceptual tools. His historical analysis tends to reveal a strong normative pedagogical power issued from a disciplinary logic and, at the same time, another logic, rather based on a educative care paying its respects to freedom in children, considered as human beings.

L'enseignement spécialisé s'est d'abord préoccupé de l'enfance dite anormale. En témoigne la distinction, à l'origine de la création des classes de perfectionnement le 15 avril 1909, des anormaux d'école et des anormaux d'asile. S'ouvrait alors la possibilité de scolariser toute une population qui échappait jusque là à l'école. La publication du cours au Collège de France, *Les Anormaux* (1974-1975), de Michel Foucault, en mars 1999, qui s'inscrit dans le cadre plus général d'une édition d'ensemble de ses différents cours des années 70 et du début des années 80, apparaît comme un événement considérable pour tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'enseignement spécialisé et par-delà à ses enjeux actuels (Foucault, 1999)¹.

Car on y trouve rien de moins qu'une généalogie de l'anormalité comme objet propre de la psychiatrie. Il s'agit, pour Michel Foucault, de rapporter ce qui est pour lui une formation discursive (un ensemble de discours médicaux, judiciaires et de pratiques sociales disciplinaires) à ses conditions de possibilité. Comment l'anormalité est-elle devenue l'objet spécifique de la psychiatrie et plus généralement d'un ensemble de pratiques éducatives et médicales ? Si cette problématique partage avec l'enseignement spécialisé ce qui fut l'un de ses objets constitués (l'enfant anormal), on dira qu'il n'y a rien ici qui lui soit bien spécifique. Et pourtant, la thèse de Michel Foucault consiste à montrer que l'enfance anormale est le point central de la psychiatrie, son principe historique de généralisation ; en fait, le lieu même de sa constitution historique. C'est la réflexion sur l'enfant anormal (l'enfant monstrueux, l'enfant incorrigible, l'enfant masturbateur) qui a permis la constitution d'une science de l'adulte anormal, au principe d'un ensemble de technologies de correction et de réadaptation. C'est donc la catégorie de l'enfance anormale qui est à l'origine de la constitution d'un vaste champ disciplinaire de correction s'articulant sur des savoirs de l'anormalité. La généalogie de l'enseignement spécialisé nous renseigne en réalité sur la constitution d'ensemble d'une société disciplinaire.

Les disciplines scolaires

Les deux grands objets d'étude de Michel Foucault furent le pouvoir et le sujet. Comment le pouvoir se rapporte-t-il à ses « sujets » ? En quoi le pouvoir est-il un processus d'assujettissement ? Le propre du pouvoir pédagogique est précisément d'assujettir, au sens où son enjeu est le devenir sujet de l'enfant, sa capacité à s'inscrire dans une société et à intégrer les nécessités de la loi sociale. Michel Foucault prend note des mutations du pouvoir à partir du dix-septième siècle, lequel procède moins par prélèvement que par incitation à la production, au sens où il est tourné non plus vers la mort mais vers la vie (bio-pouvoir). L'enjeu est d'avoir à sa disposition une population en bonne santé, de bonne moralité, docile et donc productive. Foucault décrit la mise en place d'une société disciplinaire dans les prisons, les ateliers, les écoles, recherchant les moyens d'un contrôle sans cesse plus rationnel de la population aux fins de majorer la production. Il s'agit moins alors d'un pouvoir centralisé (la souveraineté politique traditionnelle) que d'un pouvoir diffus, présent dans l'ensemble de la société.

La discipline de l'école n'est ainsi qu'un aspect d'un schéma social disciplinaire plus vaste. Il faut parler en ce sens de société disciplinaire

depuis le dix-septième siècle qui succède à la vieille société de souveraineté, comme le pouvoir de la norme à celui de la loi. La discipline devient le paradigme de toute une société. Plus, la discipline scolaire semble avoir été première, pour s'être ensuite diffusée aux hôpitaux et à l'armée. La première institution disciplinaire est, pour Michel Foucault, le collège classique (Foucault, 1975, p. 140). En retour, la discipline revient de l'armée à l'école avec ses apports propres, de sorte qu'il y a une véritable circulation du schéma disciplinaire d'une institution à l'autre qui a pour effet de majorer à son tour l'efficacité de la discipline.

Michel Foucault a décrit minutieusement ces disciplines dans *Surveiller et punir*. Ainsi, l'architecture des écoles, les théories éducatives, les règlements intérieurs (de l'école militaire, des établissements éducatifs spécialisés, des écoles chrétiennes et des collèges) témoignent de la mise en place d'un véritable quadrillage de l'espace et du temps pédagogiques aux fins de majorer la capacité d'apprendre. L'école devient alors une véritable machine à apprendre. Ce mécanisme de la discipline scolaire s'applique d'abord au corps, au sens où la discipline a pour objectif de redresser les postures, de rendre les corps dociles et productifs. Le registre anatomo-métaphysique de l'âge classique se double ainsi d'un registre technico-politique. Cette véritable anatomie politique porte sur tout le déroulement de l'activité, sur la succession des gestes, ainsi dans l'acte d'écriture ou l'entrée en classe. Augmenter une capacité, c'est ainsi produire un rapport de docilité-utilité.

Cette discipline des corps est le fait d'un pouvoir infinitésimal, d'une coercition constante et ténue, d'une multiplicité de processus mineurs. Se développe toute une microphysique pédagogique qui sollicite un ensemble de techniques minutieuses s'adressant à l'infime, au mineur. Michel Foucault en trouve l'origine dans les règlements de l'école chrétienne et ses méticulosités (« Dieu habite les détails », comme l'affirme un proverbe allemand), ainsi dans « L'hymne aux petites choses » de Jean-Baptiste de la Salle, dans son *Traité sur l'obligation des frères des écoles chrétiennes* de 1783. La pédagogie est bien un art de la minutie.

Ce quadrillage pédagogique de l'espace prend la forme d'un art des répartitions dont le modèle est la clôture du collège, ainsi de Louis le Grand, prenant la forme d'un espace analytique réglant les emplacements fonctionnels, distribuant les places et les rangs. Foucault montre ainsi comment s'est créé, à la fin du dix-septième siècle, un espace pédagogique sériel assignant une place individuelle à chacun, au lieu de privilégier l'entretien individuel avec le maître qui a pour effet de laisser s'exprimer le désordre dans le reste de la classe. La classe doit être un tableau placé sous le regard classificateur du maître (Foucault, 1975, p. 149), comme dans la vaste

scénographie du collège des jésuites. La pédagogie est bien un art de l'espace et du temps. Le quadrillage du temps va permettre le contrôle de l'activité. Il s'agit, en effet, de découper le temps, d'établir des scansion, de régler des cycles de répétition. Le temps scolaire doit être intégralement utile. Pour cela, il faut élaborer temporellement l'acte, constituer des schémas anatomo-chronologiques du comportement réglant la distribution des gestes, les postures du corps, ainsi dans l'acte d'écriture. Organiser des genèses, c'est découper le temps de l'apprentissage en stades, ainsi des sept stades de la lecture (Foucault, 1975, p. 161), en une pédagogie analytique. Le temps de l'apprentissage devient ainsi capitalisable. La succession et la complexification des exercices définissent un programme scolaire identifiant et mesurant les aptitudes, comme dans le règlement des écoles de la ville de Lyon ou, en premier lieu, dans les écoles des Frères de la Vie commune.

Cet art du temps et de l'espace s'accompagne d'une dynamique. Il s'agit, en effet, de composer les forces en une horlogerie complexe dont le modèle est pour Foucault l'école mutuelle. Celle-ci donne aux meilleurs élèves des fonctions de surveillance, de contrôle du travail, dans le but d'occuper en permanence tous les élèves. Ce monitorat pédagogique permet de majorer les capacités d'apprentissage (l'élève surveillant, officier, intendant, décurion qui fait réciter les leçons). Il s'agit bien de « styler les nouveaux venus aux exercices de l'école » comme l'affirme le règlement pour les écoles de la ville de Lyon (Foucault, 1975, p. 178). L'enjeu est d'imposer un style de conduite, un ensemble d'habitus scolaires qui font le métier d'élève. Pour cela, il faut qu'apparaisse toute une sémiologie de l'acte d'enseignement définissant un code de signaux (sourires, regards, claquement des mains, de la règle) destiné à faire apparaître les comportements et à les régler. Le signal est bien incitatif. L'espace pédagogique est saturé de signes réglant la productivité de l'apprentissage. Le pouvoir pédagogique suppose ainsi à la fois un schématisme (rapporter une diversité de comportements à l'unité d'un apprentissage utile) et une capacité analytique de différenciation (identifier chaque terme de cette multiplicité, lui assigner une place, un rang, une valeur). Les techniques éducatives doivent lier les forces ensemble, les rapporter à l'unité d'une même productivité. Elles doivent aussi les identifier, les singulariser.

Ce savoir de l'individu, du cas individuel (la forme du dossier) suppose toute une machine de surveillance dont le modèle fut l'école militaire de Paris (machinerie de contrôle et microscope des conduites). La relation de surveillance est inscrite au cœur même de la pratique pédagogique. Le contrôle disciplinaire n'est pas un épiphénomène, mais la substance même de l'acte pédagogique. Cette surveillance constante n'a de sens que si elle

s'accompagne d'une sanction normalisatrice définissant toute une micro-pénalité du temps (le retard), de l'activité (l'inattention), de la manière d'être (l'impolitesse), des discours (le bavardage), du corps (l'attitude incorrecte), de la sexualité enfin. Le rapport de chaque enfant au savoir, au savoir-faire, au savoir-être est justiciable d'une pénalisation normalisatrice. Tout écart à la norme de l'apprentissage ou à la règle peut faire l'objet d'une sanction. L'ordre ainsi défini *a contrario* est à la fois juridique (le règlement pédagogique institué) et naturel (l'évolution de l'enfant en ses différents stades). L'un coïncide avec l'autre, ainsi il y a une durée réglementaire pour chaque stade. La matrice de la psychologie de l'enfant est bien disciplinaire pour Michel Foucault. La fonction de la sanction est bien sûr correctrice (réduire les écarts) dans une punition isomorphe à l'obligation elle-même. Être puni, c'est faire des exercices, tout défaut dans l'apprentissage suscitant un apprentissage répété, multiplié, intensifié. Ce système juridique s'accompagne d'une microéconomie des peines et des exemptions, à l'exemple des privilèges des écoles chrétiennes (Foucault, 1975, p. 183). Il s'agit toujours de sanctionner ou de gratifier, pour un pouvoir pédagogique analytique qui veut différencier et mesurer les valeurs, les capacités ou, *a contrario*, identifier les cas anormaux.

La troisième forme proposée est celle de l'examen qui unifie la technique de la surveillance hiérarchique et celle de la sanction normalisatrice. Cette forme fait apparaître un rapport de pouvoir-savoir où le regard devient normalisateur et la surveillance qualifiante. Ce véritable schéma opératoire vaut pour la santé (l'hôpital comme appareil à examiner), l'apprentissage ou le travail (l'embauche). L'école devient ainsi un appareil d'examen ininterrompu (Foucault, 1975, p. 188).

Ce que Michel Foucault décrit, c'est une mécanique pédagogique, le fonctionnement d'un appareil scolaire, donc un ensemble de technologies éducatives. C'est une machine à apprendre, à surveiller, à récompenser, à hiérarchiser prenant la forme d'un appareil normalisateur, qui est décrite dans *Surveiller et punir*. Mais son fonctionnement suppose une frontière extérieure, celle de l'anormal, à l'exemple de la classe honteuse de l'école militaire (Foucault, 1975, p. 185). Le prototype de la ségrégation est l'exclusion du lépreux (pratique de clôture, de rejet, d'exil). Celui de l'intégration normalisatrice est la peste. Le lépreux fait l'objet d'un grand renfermement, d'un rejet, d'un marquage ; le pestiféré, d'un découpage, d'un quadrillage ou d'un bon dressage. Au dix-neuvième siècle, va se constituer une technique de contrôle des exclus qui va unifier ces deux modèles de la lèpre et de la peste (traiter le lépreux comme un pestiféré). Ainsi l'éducation surveillée en maison de correction suppose à la fois une méthode de

répartition analytique des exclus et une technique d'individualisation, le partage binaire (normal/anormal, inoffensif/dangereux) et l'assignation coercitive (reconnaissance, identification de l'individu anormal) (Foucault, 1975, p. 201). L'éducation spécialisée reconduit ainsi les schémas de l'exclusion en les réaménageant au sein de l'intégration disciplinaire. En somme, il s'agit d'intégrer pour mieux exclure. L'intégration majeure l'exclusion en la rendant plus efficace (en rendant l'individu anormal productif pour le contrôler)².

Michel Foucault établit ainsi la généalogie disciplinaire des grands concepts de la pédagogie (l'examen, l'évaluation, la sanction). La psychologie de l'enfant, la psycho-pathologie, la psycho-pédagogie supposent l'exercice de ce pouvoir normalisateur et disciplinaire. C'est bien un rapport de pouvoir-savoir qui est en jeu ici. Si la matrice des sciences de la nature est l'enquête, celle des sciences de l'homme, et particulièrement de l'enfant qui semble en constituer le noyau central, est la minutie des disciplines. Foucault donne l'exemple en ce sens de la psychologie scolaire (Foucault, 1994, p. 228) et de la psychométrie de l'intelligence dont l'origine est à rechercher dans les travaux sur le retard scolaire et la débilité. L'enjeu est, on le verra, le statut même de la raison éducative qui semble en fait participer à la fois de l'intérêt disciplinaire et d'un intérêt d'émancipation.

La question de la constitution d'un enseignement spécialisé au début du vingtième siècle prend sens de la constitution de ces disciplines scolaires : que faire de ceux qui, par déficience ou indocilité, ne sont précisément pas « productifs » ? Il n'y a pas de différence de nature entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire. L'un et l'autre partagent le même espace de problématique. Il s'agit, dans les deux cas, de majorer la production en agissant sur ses conditions et de proposer des technologies de correction. L'enseignement spécialisé n'est alors qu'un miroir grossissant, le lieu d'une « sur-correction ». De l'un à l'autre, il n'y a donc qu'une différence de degré, la sur-correction venant s'ajouter à la correction, la réadaptation à l'adaptation déjà présente dans l'espace pédagogique « ordinaire ». En ce sens, l'enseignement spécialisé est la vérité de l'enseignement traditionnel et le négatif de la discipline éducative l'enjeu réel du « positif » de l'instruction.

La finalité d'ensemble de la pédagogie est bien « orthopédique » et l'enseignement spécialisé n'en est que la manifestation la plus visible. En témoignent les planches proposées en exergue de *Surveiller et punir*. La gravure de N. Andry, « L'orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps » de 1749 propose l'allégorie (« ici est la règle droite ») de la mesure correctrice disciplinant les corps ou du tuteur domptant l'arbuste difforme. Il s'agit de redresser les corps, de corriger les

postures, de discipliner les comportements³. Une lithographie de Hippolyte Lecomte, de 1818, décompose les différentes étapes de l'acte d'écriture, la succession réglée des postures du corps dans une école d'enseignement mutuel. Une gravure de la fin du dix-huitième siècle, enfin, propose, de manière satirique, le dernier modèle de la technologie disciplinaire appliquée à l'école : la machine à vapeur pour la correction célorifère des petites filles et des petits garçons, pour toutes les personnes « qui auraient des enfants paresseux, gourmands, indociles, mutins, insolents, querelleurs, rapporteurs, bavards, irreligieux, ou ayant quelque autre défaut ». La légende note que « l'on prend aussi en pension les enfants incorrigibles, ils sont nourris au pain et à l'eau » (illustration 29)...

Kant, dans ses *Propos de pédagogie*, fait de la discipline l'une des finalités essentielles de l'école, voire un enjeu premier. Elle est, pour lui, ce qui change l'animalité en humanité. Négative, elle a pour objectif de défaire l'homme de sa sauvagerie, de lutter contre les impulsions animales qui risquent d'écarter l'enfant de sa destination qu'est l'humanité. La toute première vocation de l'école est d'imposer cette discipline, de confronter l'enfant à la contrainte des lois. « De même, dans les débuts, on envoie les enfants à l'école, dans l'idée non qu'ils doivent y acquérir quelque savoir, mais qu'ils aient des chances de s'habituer à rester tranquilles, à observer à la lettre ce qui leur est prescrit et qu'ils n'aillent pas, plus tard, mettre à exécution, et à l'instant, chacun de leurs caprices » (Kant, 1986a, p. 1150). L'école commence par être un lieu d'éducation plus que d'instruction. Son enjeu premier est l'être (ne pas s'écarter des règles) plus que le savoir. Par extension, le problème d'une *Critique de la raison pure* est de discipliner la raison métaphysique. Celle-ci, en effet, est habitée par un penchant qui la pousse à s'étendre au-delà des limites de l'expérience possible, par un véritable désir de savoir. Il y aura donc une discipline de la raison pure, comme « une législation » négative, « un système de la précaution et de l'examen de soi-même » (Kant, 1986b, pp. 1295-1297), ayant vocation à lutter contre les jeux de l'imagination et les apparences sophistiques. La discipline est l'un des modèles de la raison critique comme instruction d'une discipline du discours métaphysique. Le véritable problème de l'école, c'est donc, pour Michel Foucault après Kant, l'enfant indocile, pervers, rebelle. Par quelles techniques éducatives peut-on le corriger ? L'éducation apparaît fondamentalement comme une discipline⁴.

Cette discipline éducative participe en réalité d'un enjeu plus global de protection sociale. Il s'agit en fait d'identifier des zones de danger social au profit d'une « défense sociale généralisée » qui passe par des techniques d'hygiène publique. La menace est représentée par l'enfant pervers, fou,

indocile, comme vecteur de désordre et de trouble. Foucault montre comment ces désordres ont été « pathologisés », codés comme folie ou trouble psychopathologique, pour faire ensuite l'objet de techniques correctives. On connaît l'importance, dans l'histoire de l'enseignement spécialisé, de la figure du médecin-éducateur, plus généralement de l'articulation des discours médicaux et pédagogiques (constitution du « médico-pédagogique »). La thématique de la dégénérescence participe de cette idéologie (à l'exemple de Morel dans son *Traité théorique et pratique des maladies mentales* de 1859, de Magnan ou encore de Zola dans le *Docteur Pascal*⁵), ancrant les troubles constatés dans les avatars d'une hérédité. Toute une société entreprend en réalité de se défendre contre ses anormaux en concevant des « sciences de la protection scientifique de la société ». Michel Foucault va jusqu'à parler, de manière très contestable, de « néoracisme » d'une société animée par une grande peur de l'anormalité (Foucault, 1997). Il faut plutôt retenir la vocation défensive de ces discours et de ces pratiques correctives qui traduisent surtout une grande peur de la différence (en un discours réactif de « défense »). Comme le montre Georges Canguilhem, « un échec de la vie nous concerne deux fois, car un échec aurait pu nous atteindre et un échec pourrait venir par nous ». Le « raté morphologique » du monstre n'a de sens que pour un être vivant habitué à « voir le même engendrer le même ». En être la victime ou être à l'origine d'un tel échec ne peut que nourrir une « crainte radicale » (Canguilhem, 1962, p. 29). De même, la constitution, au dix-neuvième siècle, d'une sensibilité spécifique pour l'adolescence est tributaire d'une grande inquiétude relative à l'adolescence comme crise, menace potentielle. C'est, pense-t-on, la plus grande crise de la vie⁶ qui doit décider de toute l'existence, dans une période d'ingratitude, d'errance morale, de chaos (Thiercé, 1999, p. 34).

Michel Foucault montre comment les conduites les plus ténues du quotidien, les anomalies les plus fines, les délinquances les plus minuscules ont fait l'objet d'une attention particulière. Ce qui se met en place, c'est une forme de suspicion généralisée se portant sur les irrégularités les plus minces (Foucault, 1999, p. 151). Le quadrillage éducatif et thérapeutique doit faire apparaître les écarts à la norme les plus infimes. L'ensemble de ces technologies correctives suppose la constitution d'un espace disciplinaire de visibilité où la moindre anomalie puisse être traquée, jaugée, évaluée. C'est, en somme, toute une micrologie du ténu, de l'infime qui apparaît, comme si la grande figure du monstre s'était dissoute en une multiplicité de petites anomalies.

L'anormalité de l'enfant comme vecteur de généralisation de la psychiatrie

Cette catégorie idéologique de l'enfance anormale s'inscrit dans un vaste dispositif de normalisation. Il faut prendre soin de distinguer la notion de norme de celle de loi. La loi interdit un certain nombre de comportements, mais une fois celle-ci respectée, on entre alors dans le domaine du permis et de la liberté individuelle. C'est précisément cet espace du permis qui est investi par la norme qui tente d'imposer des comportements jugés « normaux ». Les sociétés modernes supposent une mutation du pouvoir qui est moins un pouvoir de la loi (la souveraineté politique traditionnelle) que de la norme. L'enseignement spécialisé s'inscrit, comme l'ensemble des dispositifs « orthopédiques », dans ce passage de la loi à la norme. Canguilhem souligne le fait que la notion de norme relève du vocabulaire spécifique de l'institution médicale et de l'institution pédagogique : « Normal est le terme par lequel le XIX^e siècle va désigner le prototype scolaire et l'état de santé organique » (Canguilhem, 1988, p. 175). Ainsi, une école normale suppose des normes et des méthodologies pédagogiques précises. Ce qui se développe alors, c'est un processus de normalisation⁷ qui apparaît comme une exigence de rationalisation de la vie sociale et économique (d'où la diffusion de normes industrielles, hygiéniques, grammaticales)⁸. La norme, de *norma*, la règle, renvoie à la fois à un état habituel ou moyen et à un état idéal. C'est donc une notion-pivot qui suppose l'articulation du fait et de la valeur. La norme présente un fait comme une valeur ou une valeur comme un fait. « Une norme, une règle, c'est ce qui sert à faire droit, à dresser, à redresser ». La norme suppose l'antériorité d'un différend, d'une infraction, d'une irrégularité, et donc d'une diversité comme « un indéterminé hostile plus encore qu'étranger ». Ainsi, l'anomalie (*anomalia*), c'est étymologiquement ce qui présente une aspérité, une irrégularité, bref ce qui n'est pas lisse. En ce sens, « le normal n'est pas un concept statique ou pacifique, mais un concept dynamique et polémique » (*ibid.*, p. 186).

Comme processus de redressement et de correction, la normalisation est fondamentalement polémique. Logiquement, la norme est première ; mais existentiellement, c'est l'irrégularité qui est première. Car la vie suppose un écart possible par rapport à la règle, la possibilité de dévier : « La norme, c'est la forme d'écart que la sélection naturelle maintient » (*ibid.*, p. 197). La vie suppose à la fois une adaptation aux normes de l'environnement et la possibilité d'un écart par rapport à celles-ci (évolution). Et la société s'apparente à la fois à la machine (répétition des mêmes normes) et à

l'organisme (production de nouvelles normes). Comme le note Canguilhem, l'infirmité ou le handicap, c'est une allure de vie limitée, une normativité (une capacité d'élaborer des normes pour répondre aux exigences du milieu) réduite. Car le pathologique lui-même n'est en rien absence de normes qui suppose toujours une production de normes, donc des normes de vie possible. « Il n'y a pas de fait normal ou pathologique en soi » (*ibid.*, p. 91). Le travail conceptuel de Canguilhem permet de construire une définition du handicap comme capacité de normativité réduite, marge de tolérance réduite par rapport aux changements du milieu, assurance psychologique, sociale ou biologique diminuée (*ibid.*, p. 133). Le handicap, c'est en somme une allure de vie réduite et donc une assurance diminuée. Inversement, être en bonne santé, c'est être instaurateur de normes vitales (*valere* renvoie étymologiquement à la fois au fait de se bien porter et à la notion même de valeur). Le concept de normativité est ainsi plus pertinent que celui de normalité. L'un suppose la production, l'institution créatrice de normes ; l'autre, la conformité à des normes extérieures et pré-établies. En ce sens, le handicap doit s'analyser moins comme une adaptation limitée aux normes du milieu que comme une capacité d'instituer un milieu propre.

L'enseignement spécialisé est ainsi confronté à la fois à la tentation de la normalité et à l'exigence de la normativité. Historiquement, la figure de l'enfant anormal s'inscrit dans ce dispositif de normalisation. Michel Foucault montre comment la psychiatrie s'est constituée comme une technologie de l'anormalité ou de l'anomalie. Cette généalogie de l'anormalité souligne l'importance des trois grandes figures du monstre, de l'enfant incorrigible ou inassimilable par le système éducatif et de l'enfant masturbateur. La psychiatrie est d'abord une science de l'enfant anormal, de sorte que l'enfance est le point central de la psychiatrie, son principe de généralisation. En effet, ce sont les conduites de l'enfant qui vont éclairer la pathologie de l'adulte (la fixation sur ces conduites infantiles). De sorte que la psychiatrie en son entier est une science de l'infantilité des conduites et des structures (Foucault, 1999, p. 290). On trouve ainsi au cœur de cette technologie disciplinaire de l'anormalité la figure de l'enfant anormal (monstrueux⁹, incorrigible et pervers). L'enfance se trouve assignée en responsabilité pathologique de l'ensemble des conduites de l'adulte et l'infantilité des comportements en grille d'analyse de toute la vie psychique. Ce faisant, c'est un ensemble de conduites déviantes, indociles, désordonnées qui entrent dans un processus de psychiatrisation et de médicalisation. La norme a l'avantage d'être à la fois une régularité fonctionnelle par opposition au morbide et une règle de conduite par opposition au désordre et à l'irrégularité (Foucault, 1999, p.

150). Elle permet en fait de présenter ce qui est fondamentalement une règle de conduite comme une régularité fonctionnelle¹⁰.

La norme représente à la fois un enjeu de savoir et de pouvoir. Car ce savoir de l'anormalité donne un pouvoir de correction et de réadaptation. La discipline pédagogique dans l'espace ordinaire de l'école devait ainsi fort logiquement s'achever en technologie spécialisée de surcorrection. La famille, le quartier, l'école, la maison de correction définissent un champ disciplinaire correctif que la psychiatrie vient redoubler et « pathologiser ». L'intégration elle-même plonge ses racines dans ce dispositif de normalisation. On est déjà ici dans un dispositif de normalisation et de régulation¹¹ (Foucault, 1999, pp.40-43).

L'importance des enjeux familiaux est alors soulignée. Michel Foucault montre comment une véritable technologie psycho-pathologique de la famille est apparue. Pour cela, il a fallu que le rapport parents-enfants soit pénétré par une rationalité à la fois médicale et pédagogique, que les savoirs médicaux et éducatifs puissent surplomber la famille. Car la famille, les relations entre les parents et les enfants sont bien souvent à l'origine des troubles et des irrégularités. Ainsi, l'infraction légale est bien souvent d'abord une irrégularité familiale. De sorte que les technologies correctives doivent s'exercer dès la famille pour contrôler l'anomalie. S'ouvre ainsi tout un champ d'irrégularités intra-familiales susceptible de correction. Dans *Surveiller et punir*, Foucault montre même que la rationalisation de l'espace pédagogique va jusqu'à intégrer les relations intra-familiales aux schémas disciplinaires par diffusion de schèmes médicaux, psychologiques supposés régir l'éducation familiale et ses possibles déviances. L'école devient un processus de surveillance des parents (Foucault, 1975, p. 213).

La généalogie de l'enseignement spécialisé et ses leçons

Le dispositif de l'adaptation et de l'intégration scolaires participe ainsi, si l'on reprend la grille conceptuelle qui est celle de Michel Foucault, d'une formation discursive qui est celle de la science de l'anormalité et des pratiques correctives qu'elle rend possible. Cela doit nous rendre attentifs à toutes les normalisations insidieuses, à toutes les tentations disciplinaires qui peuvent resurgir (on connaît l'importance du régime de Vichy dans la définition de la catégorie très idéologique de « l'enfance inadaptée »). Il faudrait étudier en ce sens les représentations historiques que l'AIS (adaptation et intégration scolaires) a pu véhiculer dans son histoire (idéologies de la réparation, de la correction, de la compensation, etc.). S'il y

a très certainement une matrice disciplinaire de la psychiatrie et plus généralement un dispositif global de normalisation et de correction disciplinaire, on ne saurait réduire la raison éducative à cette intention normalisatrice. Les grands ancêtres de l'enseignement spécialisé, Itard, Séguin, Bourneville¹², introduisent une figure du médecin-éducateur humaniste dont les valeurs sont bien l'émancipation et la liberté des individus. Tout pouvoir pédagogique n'est pas disciplinaire (l'autorité n'est pas forcément violence). L'enjeu est ici le statut même de la raison éducative. Est-elle gouvernée par un intérêt de domination ou d'émancipation ?

Une lecture tout à fait différente est proposée par Marcel Gauchet et Gladys Swain dans *La Pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique*, ainsi que dans une série d'articles consacrés à la naissance de l'éducation spécialisée dans la revue *Esprit* en 1982. Pour ces auteurs, la modernité est gouvernée non par une logique d'exclusion de l'altérité mais plutôt d'intégration. Au Moyen-Âge, la proximité de fait avec le fou enveloppe une distance absolue de droit, par rapport à un être qui est infra ou supra-humain. Or il y a bien une égalité de droit entre les êtres différents (le fou, l'infirme, l'aveugle) et les autres hommes. La différence enveloppe une identité plus profonde, dans l'appartenance à la même communauté humaine. L'idée même d'éducation spécialisée suppose la prise en charge de cette différence au nom de l'identité commune. Le traitement moral de la folie implique que l'homme puisse être le sujet de sa folie dans une institution asilaire qui participe de l'utopie (faire naître un homme nouveau). C'est là le mérite propre des aliénistes Esquirol et Pinel. L'analyse que Hegel propose de la folie dans la *Philosophie de l'esprit* de son *Encyclopédie des sciences philosophiques* participe de cette volonté d'intégrer la folie à l'humanité. La folie est bien l'autre de la raison, mais comme toujours chez Hegel, également un moment négatif du développement de l'esprit. Elle est le négatif en quoi la raison doit se retrouver. Dans la folie, la raison est par définition hors de soi, ce qui ne signifie pas qu'elle ne puisse s'y retrouver. Elle ne saurait être ainsi totalement séparée de la raison, car elle suppose toujours un « reste de raison » qui est précisément le point de départ du traitement psychiatrique et de la guérison (l'intuition de Pinel). La folie fait bien partie de l'humanité.

La différence ne surgit ainsi que sur un fond d'humanité commun, ce qui a pour effet de rendre nécessaires une logique et une pratique d'intégration (Hegel, 1988, p. 506). Est-il pourtant contradictoire de penser que la même raison éducative peut envelopper l'un et l'autre, à la fois un intérêt disciplinaire et un intérêt d'émancipation ? Le souci d'efficacité propre aux sociétés modernes dans leur logique productive a rendu nécessaire la

constitution des disciplines. Mais on ne peut réduire la raison éducative à cette pratique disciplinaire, pas plus que la réflexion sur l'éducation ne peut faire l'économie d'une analyse des effets de pouvoir des pratiques scolaires.

Un autre modèle : le souci éducatif

Michel Foucault lui-même fait place à un autre modèle de la rationalité éducative dans ce qui relève d'un véritable souci éducatif attentif à la liberté de l'autre. Un autre cours au Collège de France en propose les linéaments (Foucault, 2001) en analysant la constitution d'un souci de soi dans les écoles philosophiques de l'Antiquité de l'Alcibiade de Platon aux thérapeutes d'Alexandrie prenant soin de l'être, en passant par les écoles épiciuriennes et stoïciennes. Le souci de soi (comme ensemble de techniques spirituelles) engage une formation de soi et de l'autre, une *paideia* dont les formes peuvent être variées (l'école épiciurienne, la direction spirituelle, etc.). Cette formation a pour but de modifier l'être de celui à qui on s'adresse (« psychagogie »). Pour Michel Foucault, cette psychagogie reste proche d'une pédagogie (Foucault, 2001, p. 390), car l'obligation de vérité reste du côté du maître (le directeur, le guide) dans une *parrhêsia*, un dire-vrai où celui qui parle est présent dans ce qu'il dit, où la parole engage l'être et le mode de vie. Ces pratiques pédagogiques (techniques d'écoute, de lecture, d'écriture et de méditation) agissent sur les autres pour qu'ils arrivent à constituer une relation de souveraineté de soi sur soi, de maîtrise des passions, bref un véritable gouvernement de soi-même. De sorte que la finalité de la direction est bien l'auto-direction. L'enjeu propre de la pédagogie est le devenir sujet de l'enfant, l'éveil de la libre subjectivité.

Références bibliographiques

- ALAIN, *Pédagogie infantine* (1995), Paris, PUF, « Quadrige » (1^{re} édition : 1925).
- BARREYRE Jean-Yves (2000), *Classer les exclus. Enjeux d'une doctrine de politique sociale*, Paris, Dunod.
- CANGUILHEM Georges (1962), « La monstruosité et le monstrueux », *Diogène* n° 40.
- CANGUILHEM Georges (1988), *Le Normal et le pathologique*, Paris, PUF, « Quadrige » (1^{re} édition : 1966).
- FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, NRF Gallimard.

- FOUCAULT Michel (1994), *Dits et écrits*, Paris, NRF Gallimard.
- FOUCAULT Michel (1997), *Cours au collège de France 1976*. « *Il faut défendre la société* », Paris, Seuil / Gallimard.
- FOUCAULT Michel (1999), *Cours au Collège de France 1974-1975. Les anormaux*, Paris, Seuil / Gallimard.
- FOUCAULT Michel (2001), *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*, Paris, Seuil / Gallimard.
- HEGEL Friedrich (1988), *Encyclopédie des sciences philosophiques*, tome 3, *Philosophie de l'esprit*, Paris, Vrin (1^{re} édition : 1830).
- KANT Emmanuel (1986a), *Propos de pédagogie*, in *Œuvres philosophiques*, sous la direction de Ferdinand Alquié, tome 3, Paris, Gallimard, « La Pléiade » (1^{re} édition : 1803).
- KANT Emmanuel (1986b), *Critique de la raison pure*, in *Œuvres philosophiques, op. cit.*, tome 1, Paris, Gallimard, (1^{re} édition : 1781-1787).
- ROUSSEAU Jean-Jacques (1966), *Émile, ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion (1^{re} édition : 1762).
- THIERCÉ Agnès (1999), *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris, Belin.
- VIGARELLO Georges (1978), *Le Corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, J.-P. Delarge.
- WACJMAN Claude (1993), *L'Enfance inadaptée, anthologie de textes fondamentaux*, Toulouse, Privat.

Notes

1. Le champ de l'adaptation et de l'intégration scolaires intéresse particulièrement la philosophie, de par la nécessité d'une critique rigoureuse des concepts qu'il propose (l'adaptation, l'intégration, la norme, le passage à l'abstraction, etc.). On en trouvera ici un exemple, sous la forme d'une généalogie de l'enseignement spécialisé dont les éléments dispersés sont présents dans l'œuvre de Michel Foucault, particulièrement dans ce *Cours au Collège de France* des années 1974-1975. *Les anormaux*. L'enfant anormal est un thème récurrent dans l'œuvre de Michel Foucault. On sait qu'il avait projeté des ouvrages portant sur « la croisade des enfants », « la femme, la mère et l'hystérique », « les pervers », etc.
2. « J'ai voulu décrire la modification d'une structure d'exclusive », dit Michel Foucault dans ses *Dits et écrits* (1994, t. 1, p. 168).
3. Voir l'ouvrage de Vigarello (1978).
4. Alain souligne de même, dans sa *Pédagogie infantine*, l'importance de la discipline à l'école qui sera d'abord une discipline des corps, car l'enfant « est mouvement explosif, tumulte, par le surcroît de force ». « La discipline scolaire est donc quelque chose qui ne ressemble à rien d'autre. C'est une politesse collective qu'il faut inventer et maintenir. J'attache une extrême importance aux signes collectifs de politesse. Se

ranger pour attendre, ou bien se lever. Il faut un temps rempli et un ordre suivi de façon à éviter l'indécision, l'incertitude, les questions, la confusion... Il est clair qu'il faut que tout se tienne » (Alain, 1995, pp. 326-330).

5. Il faudrait montrer que l'enfant anormal est une véritable figure littéraire dans ce qui relève d'un imaginaire de l'enfance, de *L'Enfant maudit* de Balzac au *Sagouin* de Mauriac.

6. Rousseau notait déjà dans *l'Émile, ou de l'éducation* : « Un changement dans l'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation, rendent l'enfant presque indisciplinable. Il devient sourd à la voix qui le rendait docile ; c'est un lion dans sa fièvre ; il méconnaît son guide, il ne veut plus être gouverné » (Rousseau, 1966, p. 273).

7. Le mot « normal » date de 1759 et le mot « normalisé » de 1834 (Canguilhem, 1988, p. 182).

8. Michel Foucault cite *Le Normal et le pathologique* de Georges Canguilhem dans *Surveiller et punir*, faisant du normal un principe de coercition pour une éducation standardisée, ce qui explique l'institution d'écoles « normales » (Foucault, 1975, p. 186, note 1).

9. Foucault distingue l'infirme du monstre. L'infirme déroge à l'ordre naturel, le monstre à la fois à l'ordre naturel et à l'ordre social.

10. Le manuel américain de psychiatrie ou *DSM IV (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4^e édition)* n'est pas exempt de préjugés sociaux de cet ordre. Ainsi, l'approche des troubles de la conduite et du comportement est révélatrice, par exemple en ce qui concerne l'hyperactivité de l'enfant ou le déficit de l'attention, puisqu'on y trouve des items tels que : « remue souvent les mains ou les pieds, ou se tortille sur son siège », « souvent court ou grimpe partout, dans des situations où cela est inapproprié », « a souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir » (Barreyre, 2000, pp. 140-141). La représentation sociale tend à devenir norme psychique et la psychiatrie, une technique de réadaptation de l'individu, pharmacologique (la ritaline) ou psychique (thérapie comportementale) à des normes sociales et à un milieu qui ne sont jamais remis en cause.

11. Une critique philosophique de l'intégration doit montrer comment cet appel quelquefois incantatoire à l'intégration est en réalité dialectiquement lié au délitement du lien social, de la filiation, des appartenances. Cette insistance sur l'intégration est tout aussi bien l'expression d'une « désintégration » sociale. Le discours contemporain sur la « différence » aboutit trop souvent soit à un durcissement stigmatisant de ces différences qui sont ainsi « réifiées », soit à leur dilution dans un processus de minimisation, donc à une double négation. De plus toute intégration n'est pas bonne en soi, ni toute ségrégation mauvaise (clivage manichéen), les deux processus sont en réalité dialectiquement liés.

12. Jean-Marc-Gaspard Itard (1775-1838) montre, dans *Vésanies* (1802), que « le maximum et le minimum de l'esprit humain ne diffèrent que par un saut de degrés insensibles et intermédiaires que l'on ne peut même pas déterminer » (Wacjman, 1993, p.54). Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909), dans *Traitement médico-*

pédagogique des idioties les plus graves de 1906 : « Nous serons récompensés de notre peine si nous sommes parvenus à dissiper les préjugés trop répandus au sujet de ces anormaux et à convaincre nos lecteurs de la possibilité du relèvement physique, moral et intellectuel de ces malheureux enfants » (Wacjman, 1993, p. 79). Édouard Séguin (1812-1880), dans *Traitement moral hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, débiles, muets non-sourds, bègues, etc.* de 1846 : « Quand il possédera ces notions, l'enfant établira les rapports qui peuvent exister entre elles, il pensera ; sa pensée sera limitée, je l'avoue, mais il ne pensera pas avec sa mémoire... » (Wacjman, 1993, p. 67).