

# L'analyse des pratiques : une perspective philosophique à partir de Michel Foucault

Hubert Vincent

Je me propose ici de revenir sur ce livre que l'on peut dire classique de Michel Foucault qu'est *Surveiller et Punir* (1972). Je voudrais le faire en y examinant la notion de pratique qui m'a semblé impliquée dans ce texte. D'une part, en ayant à l'esprit l'importance et les significations diverses que ce souci des pratiques a aujourd'hui dans le champ des sciences de l'éducation et en cherchant si cette lecture me permet d'orienter plus particulièrement ce souci. D'autre part, en étant attentif à l'héritage ainsi qu'à la dette que j'ai contractée depuis mes premières lectures de ce livre, qui remontent à fort longtemps aujourd'hui.

Ce que ce livre aura déposé en moi – et je crois pour très longtemps – c'est quelque chose comme un goût des pratiques et même au fond quelque chose comme une fascination pour elles. « Goût » et « fascination » sont là des notions fort peu académiques et qui pourront surprendre, mais je crois qu'elles attestent au mieux de l'expérience que fut pour moi ce livre et que je me propose d'examiner ici. Car au fond, cette lecture m'aura changé, ou du moins elle m'aura permis un pas de côté par rapport à la tradition philosophique dans laquelle l'enseignement que j'ai reçu s'est déroulé, me permettant de rejoindre un autre champ de travail que représente pour partie les sciences de l'éducation. Sans doute est-il vrai de dire que si cet ouvrage m'a permis un tel pas de côté, c'est bien qu'il répondait chez moi à un désir très ancien des pratiques. Que peut signifier alors un tel « désir des pratiques » ou un tel désir de la pratique ? Qu'y a-t-il dans ces pratiques qui me porte tant à leur faire une sorte d'absolue confiance ? Ce retour sur ce parcours, ainsi que cet objet et le type de questionnement que cela entraîne – et en particulier ce travail de pensée qui tente de s'ajuster à ce que certaines rencontres intellectuelles et affectives ont fait de moi – me semblent entrer en résonance avec les perspectives qui sont celles de cette revue et de ses orientations théoriques.

## Le goût des pratiques

Si ce livre m'a marqué, s'il a installé une certaine évidence en moi, ou encore une certaine croyance, cela tient à la place que Foucault accordait aux pratiques et à la description de pratiques. C'est toute la partie centrale du texte dont l'objet général est la notion de discipline, ou de société

disciplinaire. Au fond, ce qui je crois m'aura longtemps fasciné et convaincu n'est pas tellement le thème même de ces pages (l'émergence d'un nouveau rapport de pouvoir et de savoir) ni la figure du *panopticum* qui semblait symboliser cette nouvelle économie du pouvoir, mais bien les descriptions auxquelles Foucault procédait, qui concernaient l'école, l'armée, l'hôpital, la prison et les premières usines, à partir desquelles il extrayait si aisément des dispositifs, du cas, du rang, du classement, de l'évaluation etc. Une sorte de tableau systématique et pour finir très concret.

Ce qui m'aura fasciné dans ce livre tient d'abord à ceci que l'on n'y faisait pas qu'apprendre certaines choses sur une époque donnée – en gros une société disciplinaire se mettant en place entre le XVIII<sup>e</sup> et le début du XIX<sup>e</sup> siècle –, mais qu'on comprenait que ce qui était dessiné là était bien ce dont nous provenions nous-mêmes et qui nous avait fait. Comme Foucault l'écrivit par la suite, il s'agissait avec ce livre de faire soi-même ou pour soi-même une expérience, mais aussi de la faire faire à d'autres. C'est dans un long entretien de 1978 qu'il s'explique sur ce concept d'expérience et qu'il indique comment ce concept structure tout son travail. De ce texte très riche, à la fois très ferme par certains aspects et très problématique par d'autres (en particulier le lien assumé de Foucault à la vérité comme fiction), je voudrais prélever les indications suivantes :

« Aussi ennuyeux et érudits que soient mes livres, je les ai toujours conçus comme des expériences directes visant à m'arracher à moi-même, à m'empêcher d'être le même [...] Mon problème est de faire moi-même, et d'inviter les autres à faire avec moi, à travers un contenu historique déterminé, une expérience de ce que nous sommes, de ce qui est non seulement notre passé mais aussi notre présent, une expérience de notre modernité telle que nous en sortions transformé » (Foucault, 2001, p. 863).

Et plus loin il précise le sens de cette transformation : « L'expérience par laquelle nous arrivons à saisir de façon intelligible certains mécanismes (par exemple l'emprisonnement, la pénalisation, etc.) et la manière dont nous parvenons à nous en détacher en les percevant autrement ne doivent faire qu'une seule et même chose » (*Id.*, p. 865). *Surveiller et Punir* n'échappe pas à ce projet et fut bien le livre d'une expérience ainsi comprise. Nous y apprenions au fond ce dont nous provenions, les « mécanismes » qui nous avaient faits ; ceux-ci nous devenaient visibles et comme étalés devant nous. Mais nous ne savions pas pour autant comment y échapper. Peut-être Foucault pensait-il que cela, c'était à nous de le trouver.

Je crois aussi que, à travers ce livre, nous comprenions autre chose, liée directement aux pratiques et à leur position centrale dans le livre. Car comment pouvait-on expliquer l'évidence que devint la prison au XIX<sup>e</sup> siècle, sinon par le fait qu'elle était tout à fait solidaire de tout un ensemble de pratiques qui, pour être sans doute peu glorieuses, ne nous en avaient pas moins faits. Ce qui émergeait dans ce texte, la sorte d'évidence qu'il disposait à mes yeux, me semblait être celle-ci : que nous ne sommes pas

autre chose que l'ensemble des pratiques qui nous ont constitués, que ces pratiques sont aisément analysables ou, plus modestement, qu'il est possible de les cerner et d'en dessiner les contours et les lignes essentielles. Non seulement nous ne sommes rien d'autre qu'un ensemble de pratiques, mais qui plus est, celles-ci, dans leur systématisme, peuvent être exposées et restituées<sup>1</sup>.

Là encore, c'est quelque chose qu'il analysa, ou plutôt affirma par la suite tout à fait clairement. En voici certains témoignages : « Pour mieux comprendre ce qui est puni et pourquoi on punit, poser la question "comment punit-on ?" [...] me semble apporter, je ne dis pas toute la lumière possible, mais une forme d'intelligibilité assez féconde » (*Id.*, p. 840). Dans ce travail sur les prisons, comme dans les autres, la cible, le point d'attaque de l'analyse, c'étaient non pas des « institutions », non pas des « théories » ou une « idéologie », mais des « pratiques », et cela pour saisir les conditions qui, à un moment donné, les rendent acceptables ; l'hypothèse étant que les types de pratiques ne sont pas seulement commandés par l'institution, prescrits par l'idéologie ou guidés par les circonstances, mais qu'ils ont jusqu'à un certain point leur régularité propre, leur logique, leur stratégie, leur évidence, « leur raison ». Il s'agit d'analyser un régime de pratiques, les pratiques étant considérées « comme le lieu d'enchaînement de ce qu'on dit et de ce qu'on fait, des règles qu'on impose et des raisons qu'on se donne » (*Id.*, p. 841).

Dans un passage plus tardif, il écrira que ce qui le préoccupait était « d'envoyer la petite question empirique du "comment cela se passe" en quelque sorte en éclaireur ». Passage qui peut sembler modeste mais qui n'en comporte pas moins l'idée qu'à suivre une telle question on en vient à penser que le pouvoir cela n'existe pas : « En termes brusques, je dirai qu'amorcer l'analyse par le "comment", c'est introduire le soupçon que le pouvoir, ça n'existe pas » (Foucault, 2001/1982, p. 1051-1052).

On voit donc, à ces quelques indications, que cette question du comment, qui explique l'importance accordée aux pratiques, est tout sauf anodine.

Pour compléter cet aspect des choses, voici cette dernière affirmation :

« On croit volontiers qu'une culture s'attache plus à ses valeurs qu'à ses formes, que celles-ci, facilement, peuvent être modifiées, abandonnées, reprises ; que seul le sens s'enracine profondément. C'est méconnaître combien les formes, quand elle se défont ou qu'elles naissent, ont pu provoquer d'étonnement ou susciter de haine ; c'est méconnaître que l'on tient plus aux manières de voir, de dire, de faire et de penser qu'à ce qu'on voit, qu'à ce qu'on pense, qu'à ce qu'on dit » (Foucault, 2001/1982, p. 1038-1039).

C'est bien là la formule essentielle, me semble-t-il. Ainsi nous sommes d'abord et peut être avant tout, des manières de voir, de faire et, par suite, de penser. Et c'est cela qui était exposé dans ce livre, encore une fois si clairement.

1. Voir sur ce point Deleuze (1988) qui analyse les conditions de cette visibilité (p. 60 et sv.).

Cette dernière définition n'est pas sans rapport avec ce que Jacky Beillerot entendait sous ce concept de pratique, comme l'atteste la définition suivante :

« La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. Les pratiques ont donc pour nous une réalité sociale, elles transforment la matière ou agissent sur des êtres humains, elles renvoient au travail au sens large. Elles sont une réalité psychosociale institutionnelle et se déploient toujours dans des institutions, une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet. Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse » (Beillerot, 1996, p. 12).

Ici et là, le même intérêt pour les règles et pour le comment, le même intérêt pour l'épaisseur institutionnelle de ces règles, la même perspective analytique. On soulignera toutefois deux différences. La première tient à la référence à l'inconscient que mentionne J. Beillerot, prise ici très probablement dans un rapport à l'inconscient freudien, et qui est absente des analyses de M. Foucault. L'autre tient à « ce que disent les règles » que Foucault ne renvoie pas immédiatement à l'idéologie ; au contraire, pour lui, il y a un « dire » de la règle que l'idéologie cache ou recouvre et qu'il faut tenter de faire apparaître.

Chez Foucault, il y avait tout un ensemble de raisons susceptible de faire comprendre et de faire accepter cet attachement aux pratiques ; celles-ci sont bien ce à quoi nous tenons aux deux sens de l'expression : ce qui vaut pour nous et ce qui nous tient ou encore nous fait. Et il me semble que ce que j'ai retenu le plus profondément de ce travail était quelque chose comme ceci : une certaine économie de la visibilité ou encore l'idée que nous sommes visibles à nous-mêmes, que nous pouvons l'être du moins, que ce que nous sommes peut être rendu visible. Il suffit donc de s'attacher à ce que Foucault nomme régime de pratiques pour nous comprendre nous-mêmes.

Je me risquerai à faire deux associations très rapides, beaucoup trop rapides assurément, mais qui au fond contribuèrent à renforcer cette sorte de conviction. D'une part, il me semblait que ces analyses devaient beaucoup à Heidegger et plus particulièrement à *Être et Temps* (1927/1986) : c'est ce livre-là qui avait rigoureusement installé l'idée que notre rapport au monde devait d'abord être compris comme rapport pratique et d'usages au monde. On sait que Foucault dit très nettement l'importance que cette lecture eut pour lui. D'autre part, et c'était assurément beaucoup plus aventureux, il me semblait que ce type de présupposition se retrouvait chez Freinet et dans ce

qui naquit autour des années 50 et 60 à travers la psychiatrie et la pédagogie institutionnelles. Tout change, ou tout peut changer, à changer nos manières de faire, comme semble-t-il, Freinet en fit l'expérience. On cite souvent cette décision de Freinet de supprimer l'estrade de sa classe et, par le fait même, d'engager alors un tout autre rapport avec les élèves. On sait aussi que pour lui toute la pédagogie se joue dans ce qu'il nommait les techniques de classes : c'est à elles que nous devons porter attention si nous voulons changer quoi que ce soit dans les rapports qui articulent maître, élèves, savoir. On sait enfin, et peut-être surtout, que ce que l'on nomme les pratiques chez Freinet ne se réduit nullement à une collection de pratiques diverses dont il faudrait mesurer l'efficacité : les pratiques forment des ensembles qui sont comme des milieux de vie et/ou de travail. C'est dans leur immanence qu'elles ont du sens. Il n'y a pas, par exemple, seulement « le texte libre », comme un travail d'écriture laissée à l'initiative de l'enfant, mais ce moment d'initiative s'encastre dans tout un dispositif complexe, fait de reprises diverses, articulées à des exigences formelles différentes, à du travail singulier et à du travail collectif. Il me semblait que la même croyance, la même perspective, était à l'œuvre là encore : tout se joue, ou peut se jouer, dans une modification du milieu pratique, dans un changement de l'environnement. Sans doute n'était-ce pas à partir du même fond que Freinet construisait son propre projet (et bien sûr le nom de Marx doit être ici mentionné), mais il me semblait que de Foucault à Freinet et quelques autres<sup>2</sup>, il y avait bien cette sorte de communauté attachée fermement à ce goût, cette importance donnée aux pratiques.

Ces liens, je les faisais, et c'est cela qui contribua pour moi à asseoir dans mon esprit encore plus fermement cet attachement aux pratiques ; je dirai même, une certaine fascination pour nos pratiques, ou du moins un goût pour elles : des riens pouvaient nous changer, des choses ou des manières de faire à la fois très simples et très concrètes. Et, plutôt que de nous intéresser aux valeurs et aux idéologies, il s'agissait d'être attentif à nos manières de faire en tant qu'elles construisent un certain mode d'être que nous sommes.

C'est cette sorte de conviction que je voudrais maintenant examiner plus avant.

## **Du goût des pratiques aux relations de pouvoir**

À ce point, il me faut apporter un triple correctif à ce que j'ai commencé à dessiner plus haut, ce qui revient à mettre un peu à distance ce thème de la visibilité.

Un premier correctif tient à ceci : dire l'importance de ces pratiques, de ce niveau de la pratique, n'a nullement le sens de pointer une sorte de fondement. Foucault me semble très net sur ce point. Parlant d'un travail d'archéologie médiévale sur les cheminées, il écrit ceci :

2. Il faudrait ici mentionner le nom de Fernand Deligny et les titres suivants : *Les Vagabonds efficaces* et *Le croire et le Craindre*.

« Je crois que cet historien est en passe de montrer qu'à partir d'un certain moment il est devenu possible de construire une cheminée à l'intérieur d'une maison – une cheminée avec un foyer, et non une simple pièce à ciel ouvert ou une cheminée extérieure ; et que, à ce moment là, toutes sortes de choses ont changé et que certains rapports entre les individus sont devenus possibles. Tout cela me paraît intéressant, mais la conclusion qu'il en a tirée – et qu'il a présentée dans un article – est que l'histoire des idées et de la pensée est inutile. Ce qui est intéressant en fait, c'est que les deux choses sont rigoureusement inséparables. Pourquoi les gens se sont-ils ingéniés à trouver les moyens de construire une cheminée à l'intérieur d'une maison ? Ou pourquoi ont-ils mis leurs techniques au service de cette fin ? L'histoire des techniques montre qu'il faut des années et parfois même des siècles pour les rendre effectives. Il est certain – et d'une importance capitale – que cette technique a influencé la formation de nouveaux rapports humains, mais il est impossible de penser qu'elle se serait développée et conformée à cette visée s'il n'y avait pas eu, dans le jeu et la stratégie des rapports humains, quelque chose qui allait dans ce sens. C'est cela qui est important et non la primauté de ceci sur cela, qui ne veut rien dire » (Foucault, 2001/1982, p. 1102)<sup>3</sup>.

3. Il est difficile de ne pas voir ici une certaine distance prise à l'égard de Marx.

Pour ce qui concerne *Surveiller et Punir*, cela veut dire que toute la première partie – qui traite des énoncés et des énoncés juridiques – ne peut en aucune façon être renvoyée à une simple idéologie. Il n'est pas question de ne porter attention qu'aux pratiques matérielles, comme si là résidait seulement la vérité. Il faut aussi prendre en compte les discours et les raisons, pour tâcher de comprendre comment, à un moment donné, une certaine évidence du lien entre énoncé et pratiques se fait ou se défait. Si ces deux niveaux sont hétérogènes et doivent être distingués, ils n'en sont pourtant pas moins en rapport (voir Deleuze, 1986, p. 55-67).

On ne peut donc pas oublier le goût et l'attachement que Foucault portait aux discours et à leur manière propre de faire ou non évidence pour une époque donnée. Mais voilà qui compliquait un peu les choses : les pratiques n'étaient ou ne sont pas « l'essentiel » ; ce qui compte aussi fortement ce sont les discours, anonymes, ordinaires, communs, qui se font à leur propos et qui en disent autant de nous-mêmes.

Le deuxième point – et celui-ci est tout de même très frappant par l'objection qu'il fait à ce que j'ai dessiné plus haut – tient à ce que Foucault écrit un peu avant dans l'entretien que j'ai mentionné précédemment :

« Je ne crois pas à l'existence de quelque chose qui serait fonctionnellement – par sa vraie nature – radicalement libérateur. *La liberté est une pratique*. Il peut toujours exister en fait, un certain nombre de projets qui visent à modifier certaines contraintes, à les rendre plus souples, ou même à les briser, mais aucun de ces projets ne peut, simplement par sa nature, garantir que les gens seront

automatiquement libres, la liberté des hommes n'est jamais assurée par les institutions et les lois qui ont pour fonction de la garantir. C'est la raison pour laquelle on peut, en fait, tourner la plupart de ces lois et de ces institutions. Non pas parce qu'elles sont ambiguës, mais parce que la « liberté », est *ce qui doit s'exercer*<sup>4</sup> » (Foucault, 2001/1982, p. 1094-95).

4. C'est moi qui souligne.

Formulation étonnante qui dit maintenant que la liberté est une pratique. C'est comme si Foucault invitait à une sorte de déplacement de l'attention : il ne s'agit plus dans ce cadre de s'intéresser aux pratiques, comprises comme modes et façons de faire, agencement des uns et des autres, mécanismes exercés sur les uns par les autres, construction un peu statique des rapports et analyses de ce que ces mécanismes font de nous. Il s'agit plutôt de porter notre attention vers autre chose, ce que Foucault nomme « pratiques de la liberté », ou encore la liberté comme pratique, et c'est là me semble-t-il une toute autre direction. Comment peut-elle s'enchevêtrer dans la première ? Comment peut-on saisir ces pratiques de la liberté dans ces pratiques qui nous font et ne cessent de nous faire ? Ainsi, si nous parlons de pratique, ce ne sera pas (ou ce ne doit pas être) au sens où nous pourrions nous assurer par avance que certaines pratiques vont, par elles-mêmes, dans le sens de la liberté. Aucune pratique technique, pour dire les choses ainsi, n'est par elle-même suffisante à assurer la liberté. Et ce qu'il y a, ce sont « des pratiques de la liberté ». L'attention se déplace pourrait-on dire : qu'importent les pratiques, nos pratiques ; la question est plutôt de savoir et de reconnaître comment des pratiques de la liberté y naissent car, semble-t-il, elles ne peuvent pas ne pas y naître (la liberté est ce qui doit s'exercer, dit Foucault). La question n'est plus celle des bonnes institutions ou celles des bonnes pratiques. Plus exactement sans doute, la notion de pratique englobe quelque chose que la notion d'institution ignore : elle englobe quelque chose comme notre rapport de liberté à elle.

J'en viens maintenant à un dernier point qui, je crois, permet de répondre aux questions posées précédemment et de sortir de l'embarras où elles nous mettent. Dans l'article « Le sujet et le pouvoir » (Foucault, 2001/1982), dont je citai un passage plus haut, Foucault développe très longuement la question du comment et toute l'importance qu'elle eut pour son travail. Il répond donc là de la question pratique, si celle-ci est bien commandée par le souci du comment. Or la réponse à cette question, et son développement, revient pour lui à élargir la question même du pouvoir selon des aspects tout à fait fondamentaux. Je ne peux pas exposer ici tout ce texte ainsi que montrer le lien qu'il a avec d'autres, mais c'est précisément là que l'on trouve une analyse du pouvoir qui me semble en transformer considérablement la notion et qui, par exemple, a pour conséquence de permettre à Foucault de dire que le pouvoir, cela n'existe pas. Ce qui existe, ce sont des relations de pouvoir.

Il y aurait beaucoup de précautions à prendre pour analyser ce texte, tant Foucault me semble à la fois très ferme et très prudent dans cette analyse.

Je rappelle en particulier la distinction entre violence et pouvoir qui pose que la violence est le nom de l'absence de relation de pouvoir : « une relation de violence [...] referme toutes les possibilités ; elle n'a auprès d'elle que d'autre pôle que celui de la passivité » (Foucault, 2001/1982, p. 1055) ; aussi bien *n'est-elle pas relation de pouvoir*. Celle-ci en effet « s'articule sur deux éléments qui lui sont indispensables pour être justement une relation de pouvoir : que l'autre (celui sur lequel elle s'exerce) soit bien reconnu et maintenu jusqu'au bout comme sujet d'action ; et que s'ouvre, devant la relation de pouvoir, tout un champ de réponses, réactions, effets, inventions possibles » (*Ibid.*). Le pouvoir est donc « action sur des actions ». Il ne s'agit même plus de dire que le pouvoir produit toujours quelque chose et, qu'en ce sens, il s'agit de s'efforcer de comprendre ce qu'il produit. Mais il faut aller plus loin en disant que le pouvoir n'est qu'à être en relation avec ce qui vient le limiter et lui faire objection. Et de même la liberté n'est que dans sa relation à un pouvoir. Comme l'écrit Deleuze : « Le pouvoir n'est pas attribut mais rapport : la relation de pouvoir est l'ensemble des rapports de force, qui ne passe pas moins par les forces dominées que par les forces dominantes, toutes deux constituant des singularités » (Deleuze, 1986, p. 35).

Le pouvoir, dit encore Foucault, « n'existe qu'en acte, même si bien entendu il s'inscrit dans un champ de possibilités épars s'appuyant sur des structures permanentes ». Et, plus loin :

« Il n'y a donc pas un face à face de pouvoir et de liberté, avec entre eux un rapport d'exclusion (partout où le pouvoir s'exerce, la liberté disparaît) ; mais un jeu beaucoup plus complexe : dans ce jeu la liberté va bien apparaître comme condition d'existence du pouvoir (à la fois son préalable, puisqu'il faut qu'il y ait de la liberté pour que le pouvoir s'exerce, et aussi son support permanent puisque, si elle se dérobaient entièrement au pouvoir qui s'exerce sur elle, celui-ci disparaîtrait du fait même et devrait se trouver un substitut dans la coercition pure et simple de la violence) ; mais elle apparaît elle aussi comme ce qui ne pourra que s'opposer à un exercice du pouvoir qui tend en fin de compte à la déterminer entièrement » (Foucault, 2001/1982, p. 1057).

Telle est, comme on sait, pour Foucault la question du gouvernement.

L'idée que je veux tirer de ces quelques lignes est la suivante : que les pratiques qu'il s'agit de décrire, en tant que pratiques de la liberté, ont ce statut de relation de pouvoir et c'est comme telle qu'il importe de les décrire. C'est dire qu'un autre nom pour l'analyse des pratiques, c'est celui d'analyse des relations de pouvoir. Il y a à là me semble-t-il une direction fort intéressante lorsqu'il s'agit de décrire, de s'intéresser à, d'analyser les pratiques.

## **L'analyse des pratiques comme analyse des relations de pouvoir**

En m'aidant de ces analyses je voudrais maintenant et dans un dernier temps, reprendre cette question des pratiques.

Comment tout d'abord honorer cette norme, cette norme qui nous invitait à aller voir dans nos pratiques ordinaires certaines vérités de nous-mêmes ? Les analyses faites plus haut permettent de dire qu'il s'agit de s'orienter vers une analyse des pratiques comme autant de relations de pouvoir. Qu'est-ce que cela veut dire et comment pouvons nous nous y avancer ?

Comment aussi me situer dans cette grande préoccupation contemporaine, plus particulière au champ des sciences de l'éducation et de la formation, qui s'engage dans tout un travail d'analyses des pratiques ? Que veut dire analyser des pratiques ? Qu'est-ce que l'on y cherche et pourquoi ?

Le courant, sur ce point dominant, tient qu'il s'agit d'analyser et plus exactement de mettre au jour les « bonnes pratiques », que celles-ci soient dégagées sur une base empirique et comparative, pour tenter ensuite de les généraliser, ou qu'elles soient l'objet d'une réflexion préalable, normative et théorique, susceptible de déterminer ce que serait dans telle ou telle situation la bonne pratique, pour s'efforcer ensuite de la généraliser. Et certes, contre ce courant très dominant aujourd'hui, d'autres courants, plus minoritaires, s'efforcent de se situer différemment.

Des analyses de Foucault précédemment exposées, on peut tirer l'idée d'un certain sens à donner à l'analyse des pratiques. Et c'est cette idée que je voudrais commencer à illustrer, en donnant quelques exemples, très modestes, très en retrait par rapport à ces précédentes analyses, mais qui me semblent toutefois pouvoir dessiner une réelle direction de travail. Que veut dire analyser les pratiques comme relations de pouvoir ? Vers quoi se dirige-t-on ?

### **Un exemple kantien**

Tout d'abord un exemple kantien à propos du concept de résistance (et je crois que dans ses analyses de la notion de pouvoir, Foucault est en fait très proche de Kant). C'est un passage où Kant se préoccupe de montrer en quoi la relation éducative, qui suppose contrainte et exercice, légal, de l'autorité, se distingue d'un simple esclavage. Question qui comme on sait est pour lui la question capitale de l'éducation. C'est la question du pouvoir ou de son exercice, en deçà de celle de sa légalité, puisque Kant présuppose cette dernière (comment unir la contrainte et la liberté sous une autorité légale ?). La question est celle du mode d'exercice de l'autorité et nous sommes bien là dans la question du pouvoir. Kant écrit ceci :

« En ce qui concerne la formation de l'esprit, que l'on peut aussi effectivement nommer physique d'une certaine manière, il faut essentiellement prêter attention à ce que la discipline ne soit pas un

esclavage et qu'au contraire l'enfant sente toujours sa liberté, mais de telle sorte qu'il ne s'oppose pas à la liberté d'autrui ; l'enfant devra donc rencontrer de la résistance » (Kant, 1803/1980, p. 101).

Le centre de ce passage tient dans le concept de résistance : c'est parce qu'il y aura résistance que se fera l'articulation de la contrainte et de la liberté. Comment se fait cette articulation ?

Kant enchaîne aussitôt et suggère ainsi que dès que l'on veut exhiber le concept (ici celui de résistance), on doit et on ne peut que passer à des exemples ou des cas. Il n'y a pas à proprement parler de concept de la liberté, au sens où tout concept est construit. En termes kantien, ce qu'il y a, ce sont les liens d'une idée à des cas ou situations, qui nous font juger de façon réfléchie, non déterminante, que dans ces cas il y a quelque chose comme la liberté. Kant écrit ensuite :

« Beaucoup de parents refusent tout à leurs enfants, afin de les exercer ce faisant à la patience et ils exigent ainsi plus de patience qu'ils n'en ont eux-mêmes. Ceci est cruel cependant. Que l'on donne à l'enfant tout ce dont il a besoin, et qu'on lui dise ensuite : tu en as assez ! Et il est absolument nécessaire que ceci soit irréversible. On ne prêtera pas attention aux cris des enfants et on ne devra pas leur céder s'ils tentent d'obtenir quelque chose en criant » (*Ibid.*).

Jusqu'ici nous ne voyons pas bien où se trouve la liberté de l'enfant et où il commence à sentir sa liberté. Mais Kant poursuit : « En revanche, si cela leur est utile, on leur demandera ce qu'ils demandent gentiment. Ce faisant l'enfant sera également habitué à être sincère » (*Ibid.*). Alors : « l'enfant devrait pouvoir tout demander » (Kant, 1803/1980, p. 102).

C'est donc dire que de la résistance va découler quelque chose comme une demande verbale que l'on pourra alors entendre, prendre en compte. Les parents, dans la mesure où ils résistent à ce que l'on peut nommer caprice (aux deux sens du terme : un mode d'expression par les cris, les pleurs, etc. et un désir peu légitime), font naître quelque chose comme une demande qui pourra être honorée. L'enfant dès lors s'adresse aux parents, non pas comme personnes à son service, mais comme personnes susceptibles d'avoir d'autres fins que les siennes, fins avec lesquelles il faudra entrer en rapport, avec lesquelles il faudra composer. Mais dans le même moment, ce sont ses propres fins qui apparaissent et sont prises en compte par l'autorité parentale. Ce qui semble compter pour Kant, c'est l'entrée dans ce jeu même des rapports entre fins.

Ici on a bien un certain jeu du pouvoir et de la liberté, commandé par la naissance de la reconnaissance de l'autre comme ayant ses propres fins, différentes mais peut-être ajustables aux fins de l'enfant.

Je crois que l'on peut ajouter la chose suivante : il est essentiel que l'on ne dise pas à l'enfant qu'il y a d'autres fins et qu'il doit les respecter. Essentiel que sur ce point on ne lui « fasse pas la morale ». Cet « accord » ou ce « rapport » plutôt n'ont pas à être représentés. Ils doivent pouvoir se faire

dans l'interaction, ou l'interaction n'est pas autre chose que cela. Comme le dit Kant, il doit « sentir sa propre liberté » dans cette interaction, à savoir qu'il est un être ayant des fins *parmi d'autres êtres ayant leurs fins*<sup>5</sup>.

### Une relation étudiant/enseignant

Voici un autre exemple. Un professeur fait un cours magistral devant une centaine d'étudiants. À un moment donné, un étudiant, qui n'y a pas été particulièrement invité, lève le doigt et demande la parole : « *je ne saisis pas bien tel enchaînement, ou comment vous passez de cette affirmation à celle-ci, ou comment encore vous pouvez prétendre que le texte que vous analysez dit ceci alors que j'y vois cela* ». Il interrompt ainsi le cours. Il manifeste devant d'autres (les autres étudiants), qui l'entendent et l'écoutent, et cela d'autant mieux qu'il a arrêté l'exposé du professeur et provoqué une possibilité d'y être attentif autrement qu'en le notant. Cette interruption indique quelque chose comme : le temps de l'exposé ou de l'activité du professeur n'est pas le même que le temps de comprendre ; il faut donc que le professeur trouve une limite au pouvoir qu'il exerce. Certes, le professeur peut alors dire quelque chose comme : « *je n'ai pas le temps, cette question est sans intérêt, j'ai mon programme à finir* ». Par là, il refermerait la différence que je viens d'indiquer. Il peut aussi entrer dans cette question, accepter s'il le faut de revenir en arrière ou de produire de nouvelles raisons ; autrement dit, il peut commencer à entendre la question de l'étudiant et lui faire droit en l'intégrant dans ce qui est alors un nouveau déroulement, une nouvelle temporalité faite du croisement de deux ententes. Il peut ainsi attester de la distinction entre le temps de l'exposé et le temps pour comprendre et commencer à s'y situer. Il peut aussi, sans dire quoi que ce soit, la manifester. Il peut par là inviter d'autres étudiants, indirectement, à eux-mêmes interroger ce qu'il dit et entrer dans une nouvelle forme d'attention au cours.

Et tout cela serait bien différent de la volonté explicite de dialoguer, ou du souci de l'enseignant de dire aux élèves et d'attendre d'eux qu'ils dialoguent avec lui. Il ne s'agit pas ici de dialoguer avec les élèves, encore moins du principe qui nous inviterait à dialoguer avec eux. Il s'agit plutôt de laisser intervenir l'autre dans les fins qui sont à la fois miennes et instruites, donc communes, et par là attester que l'étudiant peut entrer dans ces fins et commencer à y faire son jeu. Ce qui n'a rien à voir avec la bonne intention de dialoguer, soi-même, avec les élèves, à propos de ce que l'on enseigne, à propos de ce qui serait sa légitimité.

Il me semble qu'il y a là une analyse des pratiques qui serait attentive à la relation de pouvoir qui y naît : une liberté se déploie, celle de l'enseignant, et puis elle rencontre des points d'arrêts, des points de butée, qui l'empêchent ; elle revient alors et reprend, accepte de se laisser détourner, et pour finir compose avec la liberté de l'autre. Ce qui est ici essentiel, ou ce pourquoi cette petite description pourrait sembler essentielle, peut être dit en fonction des trois principes suivants :

5. C'est dans cette direction que l'on pourrait comprendre ce que Kant dit de l'éducation à la prudence, qu'il tenait pour essentielle (Kant, 1980, p. 134).

- le premier tient, comme je l'ai dit plus haut, à la naissance de ce dédoublement du temps ;
- le deuxième tient à cette capacité de l'étudiant à s'apprendre lui-même dans le temps même où il devient capable d'interroger ce qui est dit par l'enseignant<sup>6</sup> ;
- le troisième tient à ceci que l'interaction se fait et n'est pas représentée comme devant se faire (éthique du dialogue).

6. Voir sur ce point Jacques Rancière, *Le maître ignorant* (1987).

### **Un apprentissage de l'écriture**

Soit encore le cas suivant. Une enseignante de Cours Préparatoire (enfants de 6 ans) donne l'idée qu'elle a de l'apprentissage de l'écriture : « *Au premier semestre de l'année, mon enseignement est en quelque sorte préparatoire, je commence à les familiariser avec l'écrit. À partir de janvier, j'attaque vraiment, je veux dire que l'on commence à entrer dans l'analyse systématique des phonèmes ou syllabes* ». En quoi y a-t-il là quelque chose comme une pratique au sens de relation de pouvoir ?

Ce qui me paraît important dans cet énoncé, c'est que cette enseignante à en tête quelque chose comme une notion d'épreuve : là ce sera difficile pour eux, là je sais que cela sera difficile. Que ce savoir l'autorise à distribuer son temps selon le temps d'une « préparation » ou d'un « échauffement » (assez long, puisqu'il s'agit d'un trimestre) et le temps de l'épreuve comme telle ou du passage, du moins ici la conquête que l'on sait difficile, lente parfois, très rapide dans d'autres cas, mais jamais complètement achevée de l'écriture et de son monde.

Elle sait, d'une part, que l'entrée dans l'écriture n'a rien à voir, comme le disait Vygotsky (1934), avec la simple traduction de l'oral. Elle sait, même obscurément, qu'il y va d'un autre rapport du sujet à lui-même et au savoir, ce que Vygotsky analysait comme passage à l'abstraction (du moins un ou une modalité de ce passage). D'autre part, elle sait que ce passage même suscitera résistance, difficultés, lenteurs, retours et régressions, mais aussi réussites, avancées inattendues, bonds, et elle se prépare à cela. Enfin, me semble-t-il, elle situe les enfants eux-mêmes dans cette double temporalité : ils sont invités à savoir, même obscurément, qu'il va y avoir épreuve pour eux. Par là, elle les met devant la difficulté ou leur transfère une part de responsabilité : seuls eux seront en mesure de faire, c'est-à-dire que ce passage sera leur œuvre.

On est donc très loin ici de toutes les tendances pédagogiques qui s'efforcent de préparer dès le plus jeune âge les enfants à ce passage comme si l'idéal était qu'il aille tout seul et comme par jeu ; comme si l'écriture n'était pas un autre mode du rapport de soi à soi-même et au monde, engageant des rapports eux-mêmes très diversifiés. Ici, la difficulté est pointée et l'enfant est attendu, lui-même : ce sera pour une part son opération, son effort propre. Et cela veut dire que l'écriture n'est pas – ou ne sera jamais – comme une compétence si l'on implique dans cette notion une sorte d'identité à soi-même, une sorte d'aisance. L'écriture est ce qui

toujours nous met à distance de nous-mêmes, nous perd et nous déplace autant qu'elle donne l'occasion de se trouver autrement. Comme Bernard Lahire (1993) n'a pas cessé de le dire, l'écriture est l'expérience d'une distance à soi qui n'est jamais réductible et qui en constitue l'expérience, la difficulté autant que la ressource. On pourrait aussi mentionner Jacques Derrida (1967) qui mit cette « expérience non-expérience » de l'écriture au centre de son travail et de sa critique de toute métaphysique de la présence. Là encore, cette situation peut prendre de l'importance en regard de deux choses ou principes : d'une part, un certain savoir de ce qu'est l'entrée dans l'écriture ; d'autre part et à nouveau, la distinction entre le temps de faire, le temps de faire de l'enseignant et le temps de comprendre ou de faire par soi-même. Quand est-ce qu'un enfant « démarre » ? Nous ne le savons pas, ce qui n'empêche nullement qu'il démarre.

Cette pratique peut être analysée comme relation de pouvoir, c'est-à-dire comme lieu et temps où s'articulent une initiative forte et construite avec une liberté naissante. De même que dans les cas précédents, cette liberté peut être recouverte, en particulier si l'on dit quelque chose comme : « *tout va dépendre de vous et de votre effort, ce sera long et difficile* ». Dans ce cas, on ne se laisse pas surprendre, on ne laisse pas venir des mouvements en relation avec ce que l'on fait ; on veut métacommuniquer plutôt que d'attendre les contre-initiatives et faire avec elles. L'attente des contre-initiatives, la patience de ces attentes, le silence qui s'y fait, est tout autre chose que le souci communicationnel de s'entendre pour aller dans la bonne direction, ou d'expliquer aux gens ce qui serait bon qu'ils fassent. En deçà du dialogue et de la communication, il doit y avoir – et il y a de fait – les pratiques d'interactions, les pratiques de rapports de pouvoir. Ce qui est souhaitable est qu'ils résistent à des initiatives, qu'ils montrent certaines résistances, non qu'ils attestent de leur bonne volonté.

### **Réflexions et critères**

Au travers ces différents exemples, qu'est-ce que je voudrais rendre manifeste ? Il s'agissait pour moi d'attester de l'importance de cette norme : le goût des pratiques, du moins un hommage à cette norme selon laquelle beaucoup de choses ou tout peut se jouer à ce niveau des pratiques. Ces pratiques que je viens de mentionner, je ne les ai pas inventées ; je les ai trouvées là comme des pratiques banales, qui ne « payent pas de mine » pourrait-on dire. Elles ne sont ni exceptionnelles, ni communes, ni innovantes, ni traditionnelles. Elles pourraient convenir à un certain ordinaire des classes.

Le problème n'est pas de s'intéresser aux pratiques comme telles ; je veux dire au fait qu'elles seraient, par exemple, innovantes ou traditionnelles, efficaces ou pas efficaces du point de vue de la transmission d'un certain savoir. Sans doute que ces perspectives ont de l'importance, mais elles ne doivent pas pour autant masquer que, dans une pratique, se joue et se joue sans doute toujours le jeu du pouvoir ou le jeu de la liberté. Et ce premier

aspect me semble essentiel : l'attention n'est plus tournée vers les pratiques comme telles, avec toutes les questions et toutes les réflexions qui portent sur cet aspect ; elle n'est plus tournée vers l'amélioration des pratiques. Elle est plutôt tournée vers ce que « font les pratiques comme telles », c'est-à-dire le mode de rapport de pouvoir qu'elles laissent voir.

Pour le dire autrement, les pratiques ne sont plus décrites en extériorité ou en fonction d'une fin préalablement connue et qui nous permettrait de les mesurer, comme si elles nous étaient extérieures. Elles sont des pratiques qui engagent tant l'enseignant que l'élève et qui mettent sur le devant la question de leur relation. Elles engagent ainsi une double dimension d'intériorité. D'une part, du côté du professeur : qui suis-je ou que dois-je être pour n'être pas, par exemple, effrayé par des détours, pour me dire que j'ai le temps ? D'autre part, du côté de l'élève ou des élèves : que faut-il que je sois pour demander, pour interrompre, pour m'essayer devant d'autres, pour aimer mes premiers écrits, les aimer assez pour avoir le courage de les reprendre et ne pas ainsi m'identifier à eux, etc. ?

On peut en conclure que ce ne sont pas des pratiques de visibilité : elles ne cherchent pas à rendre visible l'élève ; ou tout du moins, si elles cherchent en effet à le rendre visible ou à le faire apparaître, cette dimension ne se détache pas d'une obscurité, d'une incertitude, d'une temporalité spécifique. Comme je le disais plus haut : le temps de comprendre, le temps de l'essai qui peut être repris, le temps de l'exposition devant d'autres. Ce ne sont pas des temps où l'élève apparaît pleinement. Le problème n'est pas de rendre visible l'élève mais plutôt de faire en sorte qu'il apparaisse pour ainsi dire lui-même.

Je voulais aussi montrer que les pratiques doivent être instruites. Je veux dire par là qu'il faut, je crois, faire le lien entre elles et certains principes ou savoirs grâce auxquels il devient possible d'attester de leur profondeur ou du fait, qu'en effet, elles concernent et touchent un certain réel de l'apprentissage. Autrement dit, il faut pouvoir les « autoriser », leur donner toute leur profondeur sous leur dehors banal et semblant aller de soi. C'est plus haut ce que j'ai cherché à faire, en m'efforçant, bien rapidement assurément, d'articuler ces pratiques à des principes, autant qu'à des savoirs. Il y a des pratiques inventives, respectueuses du jeu de la liberté ; le travail de réflexion vient ensuite et s'efforce de les accompagner. Comme le dit Jacques Rancière (2006), en pédagogie, ce qu'il y a ce sont des pratiques et des idées, non pas des concepts qui nous permettraient de construire nos pratiques : « La pédagogie prétend être la science de la manière dont il faut enseigner. Mais une telle science n'existe pas. Il n'y a pas de science de la façon de susciter la capacité de ceux qui apprennent. La pédagogie est un mélange de recettes empiriques, d'expériences théorisées, d'idées sur l'éducation et la transmission ». Ces pratiques ne sont pas plus ou moins bonnes, c'est-à-dire efficaces, mais des pratiques que l'on peut articuler à des principes et analyser comme pratiques de la liberté. Ici sans doute peut-on articuler l'analyse des pratiques à toute la

tradition philosophique de l'éducation. Du moins, cette tradition est ce dans quoi on peut puiser pour instruire et autoriser ces pratiques.

Certes, ces quelques exemples dont je suis parti ont un aspect un peu fictif : ils simplifient les choses, ignorent que cela ne se passe pas toujours comme cela. Pour ne prendre que l'exemple du professeur et de son cours magistral : les questions naissantes, parfois cela ne « prend » pas, cela ne fait pas lever d'autres questions, cela ne provoque pas d'autres étudiants à prendre la parole ; le professeur revient alors à son rythme premier, il ne fait plus place, dans sa parole même à quelque chose d'autre ; l'attention de l'ensemble, ponctuellement éveillée, s'éteint. Mon exemple est peut-être trop simple. Au moins ne méconnaît-il pas sa fragilité. En même temps, qu'il puisse en aller ainsi, que ce type d'arrêt dans le déroulement d'une liberté puisse avoir lieu, c'est ce que chacun comprend, ce que chacun peut vivre ou a vécu. En ce sens, et en dépit de sa simplicité, ce cas saisit bien quelque réalité, celle de la liberté. De plus, et comme on l'a rapidement dit plus haut avec la question de la fiction, le problème n'est pas tant de saisir « les pratiques en vérité », mais de donner à voir des pratiques, sous un mode de fiction, pour rendre possible des expériences. Et je crois qu'aujourd'hui les « bons livres » d'analyse des pratiques sont bien de cet ordre : ils ne prétendent pas vraiment nous dire quoi faire, mais permettent de réfléchir nos pratiques et parfois, par exemple, de briser nos pratiques ordinaires.

## Conclusion

La force du livre *Surveiller et Punir* tenait à la chose suivante : il unifiait les pratiques sous un principe commun, la construction de la docilité, des individus utiles et obéissants. Je me suis demandé si et comment il était possible aujourd'hui de reprendre le motif d'une telle attention aux pratiques, mais selon un autre principe commun. La notion de pouvoir, telle que l'a construite Foucault au tournant des années 80 m'a semblé pouvoir servir un tel objectif.

Au-delà de ce premier aspect, j'aurai cherché à rendre compte d'un goût et d'un attachement. Attachement aux pratiques donc. Celles-ci nous disent, nous montrent, bien en deçà de ce que nous voulons et prétendons être ; elles ne se réduisent pas à des moyens au service de nos intentions et elles sont en un sens différentes et plus riches que nous le pensons. C'est déjà une première chose, qui devrait nous rendre modestes, confiants, pleins d'humour car elles font bien leur effet en deçà de ce que nous voulons. Il y a en outre ceci : les pratiques témoignent parfois d'une liberté, celle que prend un sujet au détour d'une résistance, d'une épreuve, d'une observation. Et c'est là une autre raison d'y prendre goût.

D'un côté, un être ordinaire, commun, par quoi nous nous lions à tout un passé et, de l'autre, des moments de liberté, d'écart, d'initiative. Je suis par là sorti de l'horizon d'analyse proprement foucauldien qui entendait, par le détour d'une méthode historique, nous faire faire « une expérience de nous-

mêmes » ou nous rendre possible une certaine distance à nous-mêmes. Les descriptions et analyses qu'il faisait, si elles ne nous disaient pas comment agir, nous permettaient au moins de ne plus nous identifier, complètement, à un héritage de pratiques. Au moins on devenait par là attentif aux effets qu'elles pouvaient faire naître et soucieux de ces effets. Ce qui n'est déjà pas rien : une chose est de faire sans conscience, comme si tel résultat était forcément attendu, autre chose est d'être attentif aux effets que l'on fait, dans l'idée que ces effets peuvent être bien divers, surprenants, parfois à côté de ce que nous anticipions et que l'enjeu est bien alors d'aller à leur suite. Là commence croyons-nous l'éducation.

En regard du courant que soutient la revue *Cliopsy*, les différences sont évidentes et tiennent au moins à deux choses. La première concerne l'importance accordée, à la suite de Balint, au travail et aux effets de l'analyse des pratiques comme telle au sein d'un collectif animé par un leader ou un expert. Foucault ne parle pas de cela et le travail de réflexion sur les pratiques se fait chez lui par le biais de l'analyse historique. Selon lui, celle-ci permet de nous voir nous-mêmes et de nous connaître tels que nous avons été formés, tels qu'une histoire nous à faits, et par là d'espérer quelque désidentification d'avec nous-mêmes au sens analysé plus haut. Toutefois, si l'on voulait chercher des liens avec cette analyse collective, c'est bien plus vers le dernier travail de Foucault concernant la diversité des techniques du souci de soi (en particulier les technique d'écriture de soi) que l'on pourrait trouver des échos avec cette dernière orientation<sup>7</sup>.

La seconde tient à la mise en jeu des théories psychanalytiques de l'inconscient, articulées à la question du rapport au savoir : qu'en fut-il et qu'en est-il de mon inscription (ou de ma non-inscription) dans ce que l'on nomme savoir, de mon ou mes modes d'entrée (de non-entrée) et de prise (de non-prise) du et dans le savoir ? Ici c'est l'écart de l'individu par rapport au savoir, sa différence d'avec le savoir qui sont recherchées et explorées en tant qu'ils décident et se reflètent dans nos pratiques. Si celles-ci sont bien quelque vérité de nous-mêmes, c'est que leur analyse nous permet de cerner ce qu'il en fut pour chacun de nous de quelque chose comme une entrée dans ce que nous nommons le savoir.

Mais par delà ces différences évidentes, il me semble que l'expérience de l'analyse des pratiques telle que la porte ce courant (et telle que l'on peut s'en faire une idée au travers des publications liées) cultivent ce même double goût pour les pratiques. Goût pour notre être commun à travers l'expérience de lecteur qui nous mène à constater à quel point nous nous ressemblons, à quel point ce que nous croyons faire nous-mêmes en notre nom propre s'avère banal, ordinaire, ancien. Rien là de déplaisant ou de triste : un jongleur sachant jongler, un cuisinier sachant cuisiner, sont j'imagine heureux de constater à quel point tant de vieilles traditions coulent dans leurs gestes, tant leurs pratiques même viennent de loin et tant elles expriment une variation dans une étoffe nettement plus épaisse. Pourquoi n'en irait-il pas de même pour tout praticien ? Et pourquoi donc ne se

7. Voir le numéro 47 de la revue *Le Télémaque* (2015) consacré à ces héritages foucauldien concernant l'éducation et la formation.

donnerait-on pas pour but d'attester de ce continuum et de cette joie éprouvée à son expérience ? Ainsi les pratiques que nous découvrons dans ces ouvrages pourraient être aussi les nôtres. Ces histoires évoquées – qui nous parlent du savoir et du rapport au savoir de chacun – qui se font selon une méthodologie soucieuse de restituer des cas singuliers, sont somme toute aussi parlantes et nous éveillent nous-mêmes à cette expérience et cette histoire autant qu'à la nôtre. Comme peuvent le faire des romans ou des nouvelles. Si chacun s'y explore, lui-même, et cherche à lever ses propres impasses, le point important est ailleurs : dans ce qui se fait ainsi se montre et se construit une réalité partagée et commune, et les histoires s'articulent autour de ce que l'on pourrait globalement nommer les épreuves du savoir. La question n'y est pas tant d'y retrouver son moi, mais plutôt de créer cette distance même à la pratique, plus large que nous, plus porteuse d'effets multiples, imprévisibles souvent, plus riche et surprenante que nous pouvons le penser. L'attention change ainsi d'objet et va à ce qui naît, non au seul résultat visé.

Foucault construit du commun par le biais de sa méthode historique et cette construction du commun prenait la forme de la mise en spectacle de ces pratiques ordinaires disciplinaires qui nous avaient forgés autant que l'école en tant que chaque praticien pouvait s'y réfléchir et faire quelque expérience de lui-même. Nulle ambition chez lui de dire ce qu'il fallait faire et entreprendre. Je voudrais avancer que ce que nous découvrons dans ce courant d'analyse des pratiques, dans ces courants qui souhaitent nous montrer tels que nous sommes nous-mêmes et nous faire faire cette expérience de nous-mêmes par le biais de l'analyse en commun, refont cette même opération de nous construire une culture commune. Ils ne nous disent en aucune façon ce que doit être cette culture commune, ils font un peu plus : ils nous le montrent, permettent à chacun de s'y retrouver et de s'y interroger à sa manière et créent ainsi du commun. C'est là le sens même de l'expérience culturelle ou de ce qui fait œuvre.

## Éléments de bibliographie

- Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, 346, 12-13.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Derida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Éditions du Seuil.
- Foucault, M. (1972). *Surveiller et Punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2001). Pierre Boulez, l'écran traversé. In *Dits et Écrits* (n° 305). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1982).
- Foucault, M. (2001). Le sujet et le pouvoir. In *Dits et Écrits* (n° 306). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1982).
- Foucault, M. (2001). Space, knowledge and power. In *Dits et Écrits* (n° 310). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1982).
- Foucault, M. (2001). *Dits et Écrits (1954-1988)*. Paris : Gallimard.
- Heidegger, M. (1986). *Être et Temps*. Halle : Max Niemeyer ; Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1927).

- Kant, E. (1980). *Réflexions sur l'Éducation*. Paris : Vrin. (Texte original publié en 1804).
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Rancière, J. (2006). Entretien. *Le Monde de l'éducation*.
- Vincent, H. (2015). Michel Foucault : héritages et perspectives en éducation et formation. *Le Télémaque*, 47, 31-120.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions sociales. (Texte original publié en 1934).

**Hubert Vincent**  
Université de Rouen

**Pour citer ce texte :**

Vincent, H. (2017). L'analyse des pratiques : une perspective philosophique à partir de Michel Foucault. *Cliopsy*, 18, 123-140.