

INTRODUCTION

L'ÉCOLE À LA CROISÉE

DE LA DISCIPLINE

ET DE L'INDISCIPLINE

« L'école est un lieu admirable. J'aime que les bruits extérieurs n'y entrent point. J'aime ces murs nus. Je n'approuve point qu'on y accroche des choses à regarder, mêmes belles, car il faut que l'attention soit ramenée au travail. Que l'enfant lise, ou qu'il écrive, ou qu'il calcule, cette action dénudée est son petit monde à lui qui doit suffire. Et tout cet ennui, là autour, et ce vide sans profondeur, sont comme une leçon bien parlante; car il n'y a qu'une chose qui importe pour toi, petit garçon, c'est ce que tu fais. Si tu le fais bien ou mal, c'est ce que tu sauras tout à l'heure; mais fais ce que tu fais. (...) Cette sévère méthode, qui raccourcit si bien les vues sur le monde, est justement ce qui y donne entrée. Car à s'informer de tout, on ne sait jamais rien. (...) Je veux expliquer par là que la patience consiste à se passer de preuve et l'épreuve en tout son sens signifie cela. Ainsi, le mot des impatientes est-il toujours qu'ils ne retiennent rien, qu'ils ne font pas de progrès, que tout est difficile. », Alain, *Propos*, tome I, « La Pléiade », Gallimard, p. 877.

« Je vois dans les journaux que les professeurs de lycée se sont réunis en congrès. Je sais à peu près de quoi ils parleront, de méthodes, d'avancement, de hiérarchie. Je suis sûr qu'ils ne diront pas un mot de la question la plus importante pour eux et pour tout le monde, je veux dire la discipline

dans les classes. Pour moi, si j'avais à siéger dans un congrès de ce genre, j'envverrais aux associations locales un questionnaire du genre de celui-ci : "De la bonne tenue, de la politesse et de l'ordre dans votre lycée. Statistique des punitions et de leurs causes principales. Des impertinences, et des suites qu'elles ont eues. Des désordres collectifs chez les élèves ; leurs prétextes, leurs causes. (...) Statistique des cours où le "chahut" est ordinaire. (...)". Il faudrait aussi, pour compléter cette enquête, que ceux qui sont à peu près respectés voulaient bien dire par quelles concessions ils achètent une espèce de demi-silence. Je sais qu'il y a de telle classe, dans tel grand lycée, où les élèves paresseux, c'est-à-dire les trois quarts de l'effectif, jouent tranquillement aux cartes ou lisent le journal ; à cette condition, ils se privent de mugir, de bourdonner et de frapper des pieds. C'est par les enfants et les parents qu'on apprend ces choses. On les raconte à table, on les commente ; et les commentaires ne contribuent pas à maintenir ou à relever le prestige du corps enseignant (...) ». Alain, « Propos d'un Normand », 20 avril 1909, in *Bulletin de la société des amis d'Alain*, n° 89, juin 2000.

En 2002, en France, un film documentaire réalisé par Nicolas Philibert, *Être et avoir*, après tant d'autres mettant en scène l'école, proposait l'image apaisée et rassurante d'une école de village à classe unique en Auvergne, regroupant des élèves de 4 à 11 ans autour de deux personnages principaux, l'instituteur, Monsieur Lopez et « Jojo », élève maladroit, si attachant probablement parce qu'il parle à chacune de nos histoires scolaires en termes d'écart à la norme fixiste des apprentissages pédagogiques : celle des savoirs et des maintiens, des emprises et des violences associées à l'imposition d'un rapport particulier au corps, à la gestualité, aux savoir-faire attendus, aux émotions contrôlées et autocontrôlées. Cette classe vécue dans son intimité et son quotidien, convoquait le cortège des passions et des faits qui en fondent toute l'expérience humaine : doutes, difficultés de compréhension, enthousiasmes, mais aussi violence symbolique inscrite dans l'*Être* de l'école, celle

du « sacrifice de la pulsion » selon le mot de Freud. Derrière l'icône chaleureuse d'une école de campagne, il était possible d'entrevoir la violence symbolique de l'emprise se disant et se faisant, dans toute expérience scolaire; notamment dans ce rapport privilégié entre le maître et « Jojo », qui passe, entre autres, par l'obligation d'*Avoir* les mains propres...

Le film, *Entre les murs*, consacré par la Palme du festival de Cannes 2008, réalisé par Laurent Cantet, d'après le roman de François Bégaudeau, narre la vie d'un professeur de français dans un collège difficile en ZEP du 19^e arrondissement de Paris. Cette critique sous-jacente du Collège unique interroge la vacuité de sens de l'école, pour les élèves comme pour les enseignants, enfermés dans les murs de l'école et dans la nécessité de les détruire symboliquement à partir de joutes verbales par lesquelles il est question de donner forme à l'informe, de définir un périmètre de jeux, d'inventer des situations de communication, alors même qu'en ce lieu saturé de souffrance, les élèves sont majoritairement dépossédés par les mots, faute de les posséder suffisamment.

Propos d'Alain, comme des paroles prémonitoires, incantatoires aussi? Images et représentations récurrentes d'une école qui se justifie toujours à elle-même, plus à partir de ses continuités qu'à partir de ses discontinuités, qui s'actualise entre les murs d'enceinte des établissements d'aujourd'hui, où les souffrances, identiques et différentes, des élèves comme des professeurs, continuent à se dire, à se dédire, à se redire; où les liens se font nœuds de discorde, séparant alternativement l'être et l'avoir, les conjuguant aussi, refoulant l'extérieur pour mieux imposer cette intériorité faite de devoirs, de fautes, d'erreurs, parfois de joies. Frontières du dehors et du dedans, de cet *Entre les murs*, des temporalités alternantes, décrivant cependant comme en écho, les mêmes réalités, les mêmes constructions, les mêmes impasses, les mêmes angoisses à un siècle de distance et par lesquelles l'indiscipline répond toujours à la discipline (dont la vertu mortifère conduit à interdire l'acceptation de l'autre dans sa différence

et à neutraliser le désir d'autrui dans le dénuement de murs édificateurs de silences, d'oublis, de rejets) d'où procèdent des règles communes.

Comme toute institution, l'école produit des normes et des règles qui, certes, permettent la vie en communauté au sein de l'institution, mais qui empiètent largement sur la liberté des individus. L'entrée dans le langage (y compris celui du corps), c'est-à-dire, dans le social, est conditionnée par un sacrifice, probablement celui de la parole. Il faut renoncer pour partie à la jouissance pour vivre parmi les autres ; ce qu'exprime le désir d'emprise au cœur de toute relation pédagogique, à partir de la sacralisation du savoir et de l'imposition d'une relation savoir-pouvoir, au travers des discours exaltant l'exigence, la récompense du mérite et du labeur (parfois même de l'ennui salvateur) comme les vertus de l'imitation.

De l'école de Jules Ferry à aujourd'hui, toujours la même problématique de l'école en somme, par laquelle se tissent nos dissemblances et se fracturent nos ressemblances ?

Comprendre

COMPRENDRE : L'ÉTAT DE LA QUESTION

1. L'École est-elle apolitique ou bien affaire d'État?
2. L'École comme institution du social
3. Mutations de l'offre scolaire
et montée de nouveaux acteurs

Approfondir

Flash – La gestion délocalisée de l'École

Flash – Comment sont définis les programmes scolaires ?

Flash – Filles et garçons à l'École

Flash – La question de l'apprentissage :
une autre manière d'accéder à l'emploi

Flash – Les nouveaux lycéens

Flash – Le conseil de classe, instance de négociation ?

L'ÉCOLE EST-ELLE APOLITIQUE OU BIEN AFFAIRE D'ÉTAT ?

Dans notre histoire politique, la contribution de l'État moderne à la naissance du citoyen s'est actualisée dans un instrument idéologique d'inculcation des valeurs communes : l'École. Si l'État joue sa pérennité dans la formation du citoyen, l'éducation fut à la fois lieu et moment d'un choix politique par l'invention de l'École républicaine et l'instrument de construction d'une mémoire collective comme d'une culture commune.

L'IMPÉRATIF DE NEUTRALITÉ À L'ÉPREUVE DE L'INSTITUTION

L'invention de l'École républicaine est partie prenante d'un projet de citoyenneté collective : en ce sens, l'École est bien un lieu politique.

L'INVENTION DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE

Dans sa construction proprement politique du sens, l'École a œuvré à la réalisation d'une communauté de valeurs fondant notre vouloir vivre collectif. En tant que lieu cardinal de la citoyenneté, l'École de la République a historiquement travaillé à la construction unitaire de la citoyenneté française, conçue comme déni des allégeances particulières et comme

lieu fondateur de neutralisation des milieux par un lieu homogénéisant, construisant un savoir pour une Nation.

Citoyenneté républicaine, éducation et raison

En France, la construction d'une citoyenneté totalisante constitue une exception, celle du modèle républicain moniste. Historiquement, le passage de l'état de sujet de la monarchie à celui de citoyen, assujetti à l'abstraction nationale par la force du droit, consacre une citoyenneté française d'exception. Cette stratégie originale de francisation par le haut, mise en œuvre par l'unification du royaume, scandée par l'édit de Villers-Cotterets, sera poursuivie par la République.

La citoyenneté est un artefact culturel naturalisé qui engendre l'allégeance du citoyen à la Cité et impose l'universalité de la Raison. L'idée de citoyenneté nationale fondée sur le contrat, héritière des théories d'inspiration rousseauiste du pacte social volontariste, inscrit le sujet citoyen dans une appartenance collective, moment de perpétuation des liens sacrés des individus au Tout. Principe d'allégeance à un État, mais aussi sentiment d'appartenance, la nationalité n'est pas tant un mode de construction d'une identité culturelle qu'une identité politique naturalisée.

Transfigurée par son assimilation à l'idéologie de construction de l'État-nation, elle est devenue le seul accès aux droits politiques et sociaux politiquement et socialement reconnu comme légitime, et donc à la citoyenneté. Dans sa tradition jacobine, l'exception française commande l'allégeance des citoyens à la Cité et subordonne une soumission au culte de la Raison universelle. Ce faisant, seul le citoyen est sujet de droit : citoyen abstrait dans l'unité abstraite qu'incarne la République. L'influence du politique dans le champ scolaire peut alors être saisie dans la bataille pour imposer les idéaux laïcs. La guerre que mènent partisans de l'École publique et partisans de l'École privée oppose l'Église, favorable à la monarchie aux républicains favorables à une méritocratie

fondée sur la Raison et les vertus du travail. Unifiée et centralisée plus tôt que la plupart des autres États européens, la France fut plus radicalement sécularisée et laïcisée. Comme le montre Bruno Étienne, elle développa par ailleurs des concepts novateurs comme les Droits de l'homme et du citoyen liés à l'équation État = Nation = Peuple, faisant de la Loi un paradigme universel. Le citoyen y devint l'homme d'un seul État, d'une seule foi, le républicanisme laïc et égalitaire, d'une seule idéologie, celle des Droits de l'homme.

Le citoyen abstrait n'a ni âge, ni sexe, ni origine sociale, ni origine ethnique alors que la Révolution est à la fois française et bourgeoise. Ce que l'universalité des valeurs de la bourgeoisie conforte dans l'instant de la création citoyenne, c'est la part unique et nécessaire d'une culture de la Raison. Tocqueville a d'ailleurs montré comment histoire monarchique et histoire républicaine sont matrices d'une même construction politique du sens par rejet des communautarismes. La Nation-peuple, falsifiée en État-nation, va perpétuer l'Ancien Régime par le paradoxe d'une laïcité sacralisée. Les manuels d'histoire de Lavisse, endoctrinant les enfants, en ont d'ailleurs été l'expression caricaturale. La République française moniste construit une solution originale, sorte d'allégeance des périphéries au centre. La centralité revendiquée de la citoyenneté dans le cas français conduit non seulement à une sous-estimation de la vitalité des appartenances singulières et collectives, mais aussi à la construction d'un *habitus* nationaliste républicain tendant à mettre hors-jeu tout autre mode d'identification. Mue par une philosophie de l'Un, la citoyenneté réduit l'Autre au Même selon l'expression de Bruno Étienne. La citoyenneté relègue les solidarités mécaniques à la sphère du culturel et non du politique, à la sphère de l'intimité et non du public. En tant que déni des allégeances particulières, qu'elles soient infra- ou supranationales d'une part ou économiques et sociales d'autre part, la citoyenneté est alors ce projet politique fondateur, qui construit un sujet politique unidimensionnel. L'émancipation du citoyen, la

naissance du citoyen se construit avec les savoirs et avec la promotion d'une « conscience citoyenne ». Tout citoyen doit être capable de prendre quelque distance intellectuelle avec son groupe d'appartenance. C'est pourquoi le citoyen est par essence une abstraction construite et intériorisée par le plus grand nombre grâce à l'École républicaine.

L'École républicaine, lieu cardinal de la citoyenneté

C'est l'instruction qui fera le citoyen. Dans son projet historique, l'École en articulation étroite avec la République (dans sa relecture par la III^e République) se construit sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun. La raison individuelle s'éduque, se discipline par l'exercice de savoirs scolaires. La pensée individuelle s'exerce sur un obstacle abstrait qui porte en lui la nécessité de sa propre cohérence, le savoir.

Si la République édifie l'école comme moyen de sa perpétuation, c'est au travers de sa prétention politique à rythmer espace et temps, faisant abstraction des particularismes locaux et sociaux, par son action centralisatrice et rationalisante. L'État est le garant de la constitution des idéaux collectifs par ses appareils idéologiques ; l'École est affaire de citoyenneté construisant unité nationale et consensus social.

Pour Mona Ozouf, l'efficacité de l'École républicaine a tenu à l'intériorisation de la règle d'or de Jules Ferry : silence sur tout ce qui divise ou pourrait diviser. Solution à l'unité de la diversité, l'École de la République travaille à la construction d'une civilité fondée en Raison, au point que les instructions officielles affirment aujourd'hui encore : « on naît citoyen, on devient un citoyen éclairé » ; exprimant ainsi la mission civilisatrice de l'École. En France, c'est la République qui a reçu mission de construire un savoir scolaire articulant une certaine vision de la scientificité et du savoir savant aux vertus civiques. Le savoir se modèle et modèle un projet politique unitaire. Ce paradigme s'articule sur trois déterminations

principales que Brigitte Frelat-Kahn définit dans son analyse des textes fondateurs : unité de la méthode de connaissance, continuité des progrès de la connaissance, continuité de la science à la technique.

La méthode scientifique prônée dans tous les textes fondateurs de l'institution scolaire française procède d'un inductivisme naïf fondé sur l'expérience et l'observation des données. Le postulat scientifique prévient ainsi la croyance dogmatique, la superstition et la spéculation métaphysique. Ce paradigme d'un savoir unifié et globalisant est fondé sur un progrès continu de la connaissance, reconstruction scolaire d'une histoire cumulative qui organise à l'identique et dans le même temps, conquête de l'Altérité par la colonisation et travail de conquête intérieure des esprits prise en charge par l'École. Le moyen le plus efficace de cette diffusion du savoir est l'instauration d'une instruction gratuite et obligatoire, mais surtout résolument laïque. La laïcité est pensée comme une variation de l'universalité. L'unité méthodique du savoir renvoie ainsi à l'unité de l'esprit humain dans cette construction d'un espace commun de raison entre maîtres et élèves. La circulaire du ministre de l'Instruction publique du 17 novembre 1884, dite « Lettre de Jules Ferry aux instituteurs » fait la distinction entre deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous. Selon Condorcet, en matière d'instruction publique, tolérer une erreur, ce serait s'en rendre complice ; ne pas consacrer hautement la vérité, ce serait la trahir. L'instruction ne peut appartenir qu'à la vérité seule. Elle doit lui appartenir tout entière. L'éducation à la science anticipe sur cet homme en devenir.

Dans notre ordre juridique, la citoyenneté est donc un acte volontaire qui soumet le particulier à l'universel, rattachant l'individu à une civilité policée par l'accès à la culture entendue comme moyen de civiliser le naturel dans l'homme, à la condition que le travail des apprentissages sociaux et

politiques transcende les contingences biologiques et sociales. L'éducation à la science répond aux exigences nouvelles de la citoyenneté républicaine. En ce sens, si le latin et le grec furent des idéaux de la culture humaniste, ils sont enseignés comme propédeutique à la rationalité scientifique et comme moyen élitiste de sélection. Cette éthique de la Raison est « autocréation sociale d'un citoyen » éclairé selon l'expression de Jean Lombard devenant maître et possesseur de la Nature et de l'Humanité par cet accès institutionnalisé au savoir. Ce travail d'acculturation à l'œuvre dans les pratiques et l'histoire de l'institutionnalisation de l'éducation place l'École au centre d'une expérience qui l'inscrit dans la temporalité. Il s'agit alors pour les inventeurs de l'École moderne de programmer téléologiquement le futur par l'action progressive et méthodique d'une incorporation des valeurs, des représentations et des fantasmes socialement légitimes.

Cette fonction programmatique de l'École s'articule sur la sélection de savoirs et leur organisation en séquences par lesquelles la mise en discipline des savoirs sert le projet supérieur de mise en discipline de l'individu en conformité à l'ordre social existant et projeté. C'est que tout projet d'enseignement participe à l'intériorisation des valeurs centrales d'une société. Pour apprendre, il faut accepter de désapprendre; accepter en somme la normalisation et le contrôle de ses propres conduites, représentations et positions. L'École se justifie dans l'exigence d'une citoyenneté éclairée. Le vivre-ensemble de la citoyenneté appelle deux vertus antinomiques: tour à tour obéir et résister. La gestion de ce paradoxe justifie la nécessité de socialiser les futurs citoyens autour de deux exigences: la discipline de soi et la culture policée du rapport à l'Autre civilisé. La force de l'École dans sa fabrication de l'universalisme abstrait citoyen réside dans l'exercice régulier d'une discipline de soi. Le rapport au savoir est fondé sur un rapport au vrai. Les élèves sont soumis dans ce rapport au savoir, comme les citoyens vis-à-vis de la loi et comme les enseignants eux-mêmes.

Cependant, derrière l'identité, apprendre c'est nier son inscription empirique particulière, c'est faire l'expérience de l'altérité, se risquer à autrui... s'il est la figure du Même. L'École productrice de valeurs centrales de cohésion sociale participe à la production et à la reproduction du citoyen par la socialisation méthodique de la jeune génération, selon l'expression de Durkheim. Le projet fondateur de l'École de la République est la construction d'un système scolaire, homogène et homogénéisant les différents milieux d'appartenance sociale, sexuelle, ethnique, régionale, idéologique et singulière des acteurs, dans un lieu de savoir, par-delà la concurrence des autres lieux supposés exogènes.

La politique scolaire de la III^e République fondant l'unité de la Nation autour de l'idéologie républicaine inaugure l'entrée dans l'ère de l'État éducateur. Elle s'appuie sur trois principes: l'égalité de tous les enfants devant l'École, le droit de tous à l'éducation et le devoir de l'État d'assurer un enseignement diffusant des valeurs et une morale communes. Déjà la loi Guizot de 1833 obligeait les communes à entretenir l'École primaire. Cette institution hiérarchisée et centralisée permettra de renforcer l'uniformité de l'enseignement. La centralisation administrative renforcera les pouvoirs de l'État éducateur qui par ailleurs obligera les départements à subvenir aux besoins des écoles normales de garçons, afin d'uniformiser les connaissances des maîtres et leurs pratiques pédagogiques. Ces derniers ont un revenu identique et sont soumis à la ligne hiérarchique: contrôle des inspecteurs eux-mêmes soumis au contrôle de l'État central. L'uniformisation du système implique que les enseignants soient payés par l'État. Les lois scolaires de 1881, 1882 et 1886 achèvent de définir les principes et l'organisation de l'École publique. Les programmes scolaires sont identiques, tout comme les diplômes sur le territoire de la République.

Cet État éducateur initié par Jules Ferry dans le primaire inculque à la jeunesse la Morale naturelle et, dans le secondaire, les Humanités. Cette Morale naturelle est une conquête

de la maîtrise de soi et du contrôle de la Raison sur les désirs. L'uniformité par la négation des milieux qu'assure la centralisation doit renforcer l'unité nationale. L'École reçoit la fonction d'abolir les particularismes et notamment les particularismes locaux, que ce soit par l'imposition du français face aux patois encore usuels dans la vie courante, par l'imposition du système métrique face aux mesures locales (corde, pousse, toise), du franc comme mesure des prix face aux louis et aux écus, ou encore, par le refus d'un enseignement de l'histoire ou de la géographie locales, afin de modeler une conscience collective nationale par-delà les résistances.

Comme le montrent les travaux de Vermees, du fait de l'institutionnalisation de la langue, projet de la Révolution française dont l'école est porteuse, les enseignants participent très largement de l'idéal du monolinguisme. Depuis la Révolution française leur représentation dominante est dans la nature du français d'être Français et dans la nature du français de ne parler que français. Pour Eugen Weber dans *La fin des terroirs*, l'école et particulièrement l'école du village, gratuite et obligatoire s'est vue attribuer le processus d'acculturation finale qui a transformé les français en français, qui finalement, les a civilisés. Les instituteurs, avec leurs vêtements sombres et usés, apparaissent comme la milice d'un âge nouveau, comme les porte-parole des Lumières et du message républicain qui réconcilie les masses ignorantes avec un monde nouveau, supérieur du point de vue du bien-être de la démocratie. En ce sens, une des principales batailles menées par l'État central au nom de l'idéologie républicaine est la laïcisation de l'institution, des savoirs, comme des consciences : nécessité à la fois politique, économique et morale. Jean-Michel Berthelot montre comment l'École est lors chargée d'une double mission : construire un enseignement commun, laïc engendrant une lutte contre les parlers régionaux et les congrégations religieuses et édifier un enseignement professionnel systématique. Si le projet fondateur de l'École de la République passe par la négation des milieux d'appartenance des élèves et des

autres lieux concurrents de socialisation, c'est que l'École est ce facteur d'acculturation où l'instituteur institue la Nation. Selon Suzanne Citron, la francisation républicaine, qui fut essentiellement l'œuvre de l'école, fut une « nationalisation », une intériorisation de l'État-nation et de son « histoire » francophone, parisienne, monocentrée, ancrée dans l'immémorial gaulois. L'École est donc bien affaire d'État.

L'ÉCOLE, COMME LIEU POLITIQUE

L'École est un lieu politique, revendiquant paradoxalement la neutralité politique.

L'École et ses jeux et enjeux de pouvoirs

Dans l'État-nation « à la française », le sujet discipliné est produit par l'École et Michel Foucault pour en décrire le procès utilisera le concept de gouvernementalité, entendu comme l'ensemble constitué par les institutions et les procédures, qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique de pouvoir, qui a pour cible l'ensemble de la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument technique les dispositifs de sécurité, pour enjeu politique les hommes dans leurs rapports avec les manières de penser, de faire, de sentir les corps et les esprits.

L'École, agent de gouvernementalité, est un lieu de production de ce citoyen discipliné par la microphysique du pouvoir qu'elle institue. Celle-ci suppose que le pouvoir qui s'exerce dans une institution, ne soit pas conçu comme une propriété, mais comme une stratégie, que ses effets de domination ne soient pas attribués à une « appropriation », mais à des dispositions, à des manœuvres, à des tactiques, à des techniques, à des fonctionnements. Ce pouvoir ne s'applique pas purement et simplement, comme une obligation ou une interdiction, à ceux qui ne l'ont pas. Il investit les sujets, passe par eux et à travers eux. Il ne saurait être entendu uniquement comme sanction et répression. Il circule et fonctionne en chaîne. C'est

ce fonctionnement des rituels politiques du pouvoir instaurant des relations mobiles, asymétriques et inégalitaires qui se déploient dans la mise en œuvre quotidienne de technologies politiques, dans une localisation spatiale et temporelle.

La volonté de savoir de l'École s'applique à l'élève et à l'enseignant comme individus à connaître et à classer, soumis au code scolaire des conduites et des performances qui marquent les moments d'une première formalisation de l'individuel, par les relations de pouvoir et leur maillage. Le pouvoir passe alors par la reconnaissance de l'individu comme objet de savoir : entre techniques de savoir et stratégies de pouvoir, nulle extériorité, nous apprend la thèse foucauldienne. Le contrôle de l'activité de l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire passe autant par la gestion de l'espace que par le contrôle du temps. Toute une discipline de vie, du temps et des énergies est mise en place. Selon la localisation des individus, la discipline organise un espace analytique par un principe de quadrillage ou de localisation élémentaire, où chaque individu doit trouver sa place et chaque emplacement un individu. L'architecture même de l'École organise des espaces complexes, à la fois architecturaux, fonctionnels et hiérarchiques. Tout l'espace est ainsi codé selon des emplacements fonctionnels qui assurent la fixation des élèves, permettent leur circulation, marquent les places et les valeurs, tout en décrivant une série finie de relations possibles entre élèves/élèves, élèves/enseignants, enseignants/enseignants.

Lieu clos, l'établissement scolaire, citadelle fortifiée dont les entrées et sorties sont réglementées, est organisé autour d'un espace vide, la cour de récréation placée au centre des bâtiments. À la fois lieu de circulation et de surveillance, cet espace est soumis au regard panoptique tout en étant investi physiquement et affectivement par les élèves. L'espace disciplinaire tant à se diviser en autant de parcelles qu'il y a de corps et d'éléments à répartir. Il s'agit d'éviter les distributions par groupes. Il faut annuler les répartitions indécises, la disparition incontrôlée des individus, leur circulation diffuse, leur

coagulation inutilisable. C'est pourquoi la gestion de l'occupation des salles (planning) et le contrôle des présences sont les instruments par excellence de la régulation scolaire. Il s'agit d'établir les présences et les absences, de savoir où et comment retrouver les individus, d'instaurer les communications utiles, d'interrompre les autres, de pouvoir à chaque instant surveiller la conduite de chacun, l'apprécier, la sanctionner, mesurer les qualités ou les mérites. Procédures donc, pour connaître, pour maîtriser et pour utiliser, longuement analysées par Foucault. Cette technique du pouvoir nécessite la mise en rang par laquelle la discipline œuvre à mettre en place, c'est-à-dire à disposer dans l'espace, les éléments soumis au système de contrôle et de régulation. Dès lors, les sujets « disciplinés » sont interchangeables, puisque chacun se définit par la place qu'il occupe dans une série et par l'écart qui le sépare des autres. Note attribuée aux élèves et note administrative et pédagogique affectée aux enseignants participent de la même logique. Elles s'articulent à des procédures de négociation et à des processus de pouvoir. Au rang qu'occupe chaque élève dans la hiérarchie des élèves (dont les variables instituées dépassent les seules performances scolaires) correspond, grosso modo, le rang qu'occupe chaque enseignant dans la hiérarchie professionnelle et/ou statutaire du groupe des enseignants.

La discipline, à la fois art du rang et technique pour la transformation des arrangements, individualise les corps par une localisation qui ne les implante pas mais les distribue et les fait circuler dans un réseau de relations. Le rang est un des déterminants de la vie scolaire proprement dite : rangées d'élèves dans la classe, les couloirs, la cour, rang d'appel, rang attributif (chef de classe), rang d'épreuves, alignement des classes d'âge, succession des matières enseignées dans une graduation des difficultés sont marqueurs d'une hiérarchie du savoir et des capacités, des valeurs et des mérites. L'encadrement et le contrôle des activités passent par un minutage et une mise en ordre des emplois du temps. L'établissement du régime des sanctions (positives ou négatives) consiste à contraindre les