

CM1-2 (troisième partie) :

**« philosophie » des processus de subjectivation : le dispositif.  
le dispositif de sexualité.**

Toujours dans le souci de clarifier, pour la rendre utilisable relativement à d'autres objets d'étude – que la clinique, la prison, la sexualité –, la notion de dispositif, et sans pour autant perdre ce que la mise en perspective « foucauldienne » recèle d'intention, nous nous lançons avec cette troisième partie dans la lecture d'un texte réputé formaliser avec plus de précision cette notion : le chapitre IV du premier volume de l'*Histoire de la sexualité (La Volonté de savoir - 1976)* intitulé « le dispositif de sexualité ». Ce cours n'est donc rien d'autre qu'une lecture suivie de ce chapitre, constitué de quatre moments : enjeu, méthode, dispositif, périodisation. Nous ne nous centrerons toutefois pas tant sur la sexualité comme dispositif que sur ce que Foucault à l'occasion de ce dispositif en particulier dit du dispositif en général.

## 1- Enjeu :

*Ne pas chercher à façonner une théorie mais une analytique du pouvoir.*

L'approche « dispositionnelle » suppose de faire un pas de côté à l'égard de la traditionnelle théorie du pouvoir.

Le pouvoir n'est pas essentiellement répressif. Foucault indique que cette idée n'a rien de tout à fait neuf puisqu'elle se trouve déjà chez les psychanalystes pour qui la loi est constitutive du désir et du manque qui l'instaure. On sait, en effet, que dans l'approche psychanalytique, l'un des postulats de départ consiste à poser que le désir tel que nous le connaissons, nous les humains, naît de l'interdit de l'inceste : le désir est tout entier animé par cet interdit. En ce sens, l'idée que la loi ne serait pas seulement répressive mais génératrice préexiste à l'approche foucauldienne.

Mais ce n'est pour autant pas dans le prolongement de l'approche psychanalytique qu'il convient de se situer pour suivre Foucault, et ce dernier le précise dans la suite du texte : la psychanalyse continue d'avoir une conception du pouvoir que l'on peut qualifier de « juridico-discursive » – conception d'un pouvoir qui existe sur le mode de la loi en tant qu'elle est énoncée. Or, pour procéder, non pas à une théorie du pouvoir, mais à une « analytique<sup>1</sup> » du pouvoir, comme entend le faire Foucault, on ne peut s'en tenir à cette conception juridico-discursive.

Faire un pas de côté par rapport à cette conception classique du pouvoir s'avère essentiel. En quoi consiste exactement cette conception classique, juridico-discursive, du pouvoir ? Car si nous voulons faire notre pas de côté à l'égard de cette dernière, il faut tout de même commencer par rappeler en quoi elle consiste. La représentation que nous nous faisons du pouvoir :

- l'appréhende dans une relation négative : le pouvoir rejette, exclut, refuse, barre, occulte ou masque. Le pouvoir marque des frontières ; il limite, il produit du manque.
- consiste à le percevoir du côté de l'énonciation de la règle ou de la loi : le pouvoir tranche entre le permis et l'interdit. C'est la fonction législative.
- le réduit à ce qui prohibe et supprime.
- l'assimile à la censure, reliant ainsi l'illicite et l'informulable : le pouvoir rend l'interdit inexistant.
- conçoit une unité de dispositif qui ne ferait que prolonger la loi édictée : il n'existerait qu'une forme générale de pouvoir qui n'aurait qu'un seul effet l'obéissance, la soumission.

Cette conception conduit à se représenter le pouvoir dans un seul de ses effets : l'effet d'obéissance – ce qui a comme conséquence la méconnaissance des forces qui sont en jeu, des pouvoirs qui opèrent du côté de ce que ce terme d'obéissance vient occulter<sup>1</sup>.

Il s'agit donc de se défaire d'une représentation juridique et négative du pouvoir, de renoncer à le penser en terme de lois et d'interdits, de libertés et de souveraineté ; cela peut se faire en s'interrogeant d'une nouvelle façon : **par quels mécanismes, par quelles tactiques, par quels dispositifs le pouvoir s'impose-t-il ?** Nous pouvons de cette manière « former une autre grille de déchiffrement historique ». La notion de dispositif est au cœur de cette grille de « déchiffrement historique », au point que certains commentateurs ont pu qualifier l'approche foucauldienne d'approche « dispositionnelle ».

## 2- Méthode

*L'approche dispositionnelle peut s'appuyer sur 4 règles méthodologiques – déjà évoquée dans le cours de Licence 1*

« Par pouvoir, je ne veux pas dire « le Pouvoir », comme ensemble d'institutions et d'appareils qui garantissent la sujétion des citoyens dans un État donné. Par pouvoir, je n'entends pas non plus un mode d'assujettissement qui par opposition à la violence, aurait la forme de la règle. Enfin, je n'entends pas un système général de domination exercée par un élément ou un groupe sur un autre, et dont les effets, par dérivations successives, traverseraient le corps social tout entier. (...) Par pouvoir, il me semble qu'il faut entendre d'abord la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation ; le jeu qui par voie de luttes et d'affrontements incessants les transforme, les renforce, les inverse ; les appuis que ces rapports de force trouvent les uns dans les autres, de manière à former chaîne ou système, ou, au contraire, les décalages, les

***L'approche foucauldienne ne consiste pas à aborder son objet à partir des espaces d'institutionnalisation du pouvoir, mais de chercher à repérer les rapports de forces qui, par leur jeu, organisent des domaines qui les constituent en même temps comme rapports de forces.***

***Ces rapports de forces se laissent repérer comme tels dans le jeu de leurs transformations, dans la***

***façon dont ces forces s'imposent les unes sur les autres, dans les stratégies par lesquelles elles se formulent***

<sup>1</sup> Foucault approfondit son approche en posant la question de savoir pourquoi cette approche du pouvoir s'impose. Nous coupons les remarques qu'il fait à cet endroit pour alléger le cours, mais on peut en trouver le résumé ici :

Pourquoi cette conception du pouvoir est-elle communément acceptée ? Entre autre parce que le pouvoir n'est accepté s'il était entièrement cynique ? ». Le secret est indispensable à son fonctionnement. Son acceptation suppose de considérer qu'il laisse une part de liberté. Penser le pouvoir relativement à la liberté, c'est concevoir le pouvoir sur un mode juridique, comme lié à un droit fondamental. C'est d'ailleurs par la liberté que l'on définit classiquement l'obéissance, en ce que, contrairement à la simple soumission, elle n'anéantit pas la volonté subjective mais l'engage, lui donne une réalité politique. Or le pouvoir ne fonctionne pas qu'aux droits, mais également à la technique de son exercice. Il s'exerce ainsi à des niveaux et dans des formes qui débordent l'État et ses appareils, il s'impose ainsi autrement que dans l'énonciation de la loi.

*contradictions qui les isolent les uns des autres ; les stratégies enfin dans lesquelles ils prennent effet, et dont le dessin général ou la cristallisation institutionnelle prennent corps dans les appareils étatiques, dans la formulation de la loi, dans les hégémonies sociales. »*

L'objectif est d'utiliser ainsi les mécanismes (jeux, appuis, stratégies) du pouvoir ainsi entendu comme grille d'intelligibilité du champ social. Foucault propose alors, sans qu'elles soient impératives, des règles méthodologiques pour y parvenir :

**- la règle d'immanence :**

la sexualité, par exemple, – puisque c'est sur elle que Foucault va se pencher dans cette « histoire de la sexualité » – ne doit pas être considérée comme un donné qui préexisterait à des règles qui viendraient la restreindre, la contrôler : la sexualité surgit des relations de pouvoir qui l'ont instituée. Cette règle se comprend notamment à travers ce que la première partie de ce CM a permis de mettre au jour : l'approche foucauldienne rompt avec toute forme de métaphysique, par laquelle du primordial pourrait être isolé, du principe pourrait être posé. Ce que l'on appelle « sexualité » ne préexiste pas comme telle antérieurement aux dispositifs qui contribuent à la mettre en forme, à l'organiser. Ce sont bien les rapports de forces qui sont constitutifs des forces elles-mêmes et l'assujettissement qui est constitutif du sujet.

Ainsi, aborder l'école sur un mode foucauldien, ce n'est pas chercher à isoler des règles de prise en charge de l'éducation, de ce que l'on cherche à nommer avec le terme d' « éducation », comme si l'éducation avait précédé sa prise en charge. L'éducation, dans ses manifestations, surgit des relations de pouvoir qui l'instituent – la discipline scolaire, les relations enseignant/enseigné, enseignant/hiérarchie administrative ou disciplinaire, enseignant/parents...). Et l'objet du CM2 sera ainsi, dans le prolongement appliqué de cette règle, d'essayer à la fois de saisir ce qui se constitue derrière le signifiant « éducation » et comment l'école contribue à cette constitution.

**- la règle des variations continues :**

*- « Ne pas chercher qui a le pouvoir dans l'ordre de la sexualité (les hommes, les adultes, les parents, les médecins) et qui en est privé (les femmes, les adolescents, les enfants, les malades...)... mais chercher plutôt le schéma des modifications que les rapports de forces impliquent par leur jeu même. Les « distributions de pouvoir », les « appropriations de savoir » ne représentent jamais que des coupes instantanées... ».*

Il me semble que l'on peut comprendre ceci de cette manière : si, dans l'ordre de la sexualité, on peut considérer que c'est le pouvoir des hommes qui s'est imposé aux femmes, c'est en laissant de côté le fait que des femmes perpétuent ce pouvoir dans leur manière d'être. Le sujet sexualisé – indépendamment de sa position masculine ou féminine – se constitue sur une ligne de partage qui distingue du féminin (passif) et du masculin (actif). Dans l'ordre de la sexualité, le pouvoir tel que Foucault entend l'aborder, n'est pas « aux mains » des hommes ; il se joue plutôt dans la façon dont les sujets parlent de la sexualité, *quelle que soit leur identité sexuelle*, dans la

façon dont les sujets agissent *quelle que soit leur identité sexuelle*, notamment parce que l'identité sexuelle est-elle même une résultante du dispositif de sexualité.

Ainsi s'interroger sur l'école à la manière foucauldienne, ce n'est pas se demander qui a le pouvoir à l'école, mais plutôt ce qui constitue, et davantage en terme d'effets que de contenus, le discours de l'École et quels sont les dispositifs par lesquels l'éducation – à la fois instruction, formation, et éducation – prend forme dans du sujet, du sujet tout à la fois éduqué et éducateur. De la même façon que relativement à la sexualité se pose la question, non pas de savoir où est le pouvoir, mais ce que c'est que « pouvoir » (= pouvoir faire, pouvoir dire, pouvoir être) en terme de sexualité, on peut poser la question : qu'est-ce que « pouvoir » (= pouvoir faire, pouvoir dire, pouvoir être) en terme d'éducation.

#### **- la règle du double conditionnement :**

la stratégie d'ensemble, la combinaison des forces, n'est pas à appréhender comme condition des tactiques locales, contrairement à ce qu'une conception classique du pouvoir tendrait à faire. Dans la mesure où la stratégie doit prendre appuis sur des tactiques localisées, et inversement, dans la mesure où aucune tactique ne saurait être menée à bien sans une source de légitimation, il faut à chaque fois envisager le conditionnement de la stratégie par les tactiques et le conditionnement des tactiques par la stratégie. Ainsi le pouvoir n'est pas à cerner simplement au niveau de l'organisation des forces qu'il met en place, ni simplement au niveau de son « application » : c'est à la fois dans l'une et dans l'autre, au niveau de l'organisation générale et des choix locaux, que le jeu des relations de forces peut s'approcher.

Ce ne sont pas simplement des orientations ministérielles ou même, au-delà, politiques et même philosophiques, qui sont à isoler lorsque l'on aborde l'école et l'éducation de manière foucauldienne. Ce sont aussi des tactiques locales qui, dans tel établissement ou tel autre, dans tel syndicat, dans telle association de parents, sont à prendre en compte. Le professeur dans sa classe, dans la salle des profs, n'est pas le représentant du ministre, n'est pas le pur agent républicain défini par Condorcet, Ferry ou Buisson. La « vie scolaire » dans son ensemble, la classe dans sa dynamique particulière, peuvent servir de support aux programmatiques républicaines et libérales de « citoyenneté » mais ce sont aussi des espaces où les tactiques s'offrent en butée à ces stratégies. Le travail de Claire Margolinas, en contrepoint du CM que je propose, peut notamment s'entendre comme une approche susceptible de mettre en évidence l'existence de ce double conditionnement à l'œuvre : la réforme des mathématiques modernes obéissait stratégiquement à une orientation « humaniste », « progressiste » qui à elle seule ne rend pas compte de son échec. Ce n'est pas parce qu'elle n'était pas valable politiquement, philosophiquement, que cette réforme peut être considérée comme ayant échoué. Et cet échec est la victoire de quelque chose d'autre que l'on occulte en continuant d'affirmer que cette réforme était « absurde ». C'est plutôt du fait de tensions dans les tactiques locales, tensions qui ont pu se manifester à travers l'incompréhension, mais incompréhension qu'il ne faut pas tant entendre comme incapacité cognitive que comme résistance. Revenir sur cette tentative de réforme et y mettre un terme, ce n'était pas purement et simplement abonder par souci démocratique dans le sens d'une opinion populaire, qui aurait miraculeusement été prise en compte par un pouvoir débonnaire.

**- la règle de la polyvalence tactique des discours :** les discours ne sont pas le simple fait du pouvoir.

*« le discours véhiculé et produit du pouvoir ; il le renforce mais aussi le mine, l'expose, le rend fragile et permet de le barrer. De même le silence et*

*le secret abritent le pouvoir, ancrent ses interdits ; mais ils desserrent aussi ses prises et ménagent des tolérances plus ou moins obscures. Qu'on songe par exemple à l'histoire de ce qui fut par excellence « le » grand péché contre nature. L'extrême discrétion des textes sur la sodomie – cette catégorie si confuse –, la réticence presque générale à en parler a permis longtemps un fonctionnement double : d'une part une extrême sévérité (peine du feu appliquée encore au XVIII<sup>e</sup> siècle, sans qu'aucune protestation importante ait pu être formulée avant le milieu du siècle) et d'autre part une tolérance assurément très large (qu'on déduit indirectement de la rareté des condamnations judiciaires.... Il n'y a pas d'un côté le discours du pouvoir et en face, un autre qui s'oppose à lui. »*

Il ne s'agit pas d'assimiler tel discours à telle théorie ou idéologie (dominante ou dominée) implicite : il faut interroger les effets stratégiques et tactiques du discours. Il ne doit pas être question pour nous de simplement chercher dans la lecture du Bulletin Officiel les relents de l'idéologie libérale ou l'expression des fondements républicains qui le jonche indéniablement, mais plutôt comment, par exemple, le recours à la notion de « compétence » a pour effet de produire du corps assujetti à la « compétence », parlant de soi à partir de ce signifiant et agissant relativement à des évaluations mesurant des résultats fixés à l'avance, comment, encore, l'injonction à l'informatisation des techniques produit des effets de subjectivation qui modifient et produisent des places dans lesquelles les corps peuvent s'assujettir, peuvent, tout court.

### **3- Domaine**

Alors qu'il aborde la sexualité, en entendant faire une histoire de la constitution d'un sujet de la sexualité, Foucault précise, dans ce troisième temps, que l'on peut distinguer, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, quatre grands ensembles stratégiques qui développent à propos du sexe des dispositifs spécifiques de savoir et de pouvoir :

- l'hystérisation du corps de la femme : processus par lequel le corps de la femme a été analysé comme corps saturé de sexualité, intégré au champ des pratiques médicales, mis en communication organique avec le corps social, l'espace familial et la vie des enfants. La figure de la Mère est la forme la plus visible de cette hystérisation.
- pédagogisation du sexe et de l'enfant : les enfants se livrent à une activité sexuelle à la fois « naturelle » et « contre nature » – Cf. la guerre contre l'onanisme qui a duré en Occident pendant près de deux siècles.
- socialisation des conduites procréatrices : socialisation économique, socialisation politique, socialisation médicale.
- psychiatrisation du plaisir pervers : normalisation et pathologisation de la conduite sexuelle toute entière et recherche de technologies correctives à l'égard des anomalies.

*C'est ainsi que « tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, quatre figures se dessinent... : la femme hystérique, l'enfant masturbateur, le couple malthusien, l'adulte pervers, chacune étant le corrélatif d'une de ces stratégies qui, chacune à sa manière, a traversé et utilisé le sexe des enfants, des femmes et des hommes. »*

Voilà les quatre éléments principaux du dispositif de sexualité. Saurions-nous retrouver les éléments principaux du dispositif d'éducation ? Saurions-nous dégager les grands ensembles stratégiques qui développent à propos de l'éducation des dispositifs de savoir et de pouvoir ? En voici au moins trois :

## **L'éducation de l'enfant :**

ici, ce sont, sans doute, les philosophies de l'éducation qui offrent le support d'étude le plus facile ou le plus évident concernant la chose éducation, dans la diversité de leur panorama allant des fondamentaux de l'éducation républicaine posés dans des textes aussi divers que ceux de Condorcet ou de Ferdinand Buisson aux théories de la pédagogie nouvelle et même jusqu'à ce que les neurosciences contemporaines entendent imposer en matière de théorie de la connaissance comme du sujet. La chose éducation prend forme dans des discours qui s'orientent de signifiants comme « autonomie », « citoyenneté », qui supposent d'en passer par l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, considérés comme fondamentaux de l'instruction/éducation. L'enfant, auquel on a ôté étymologiquement la parole, semble devoir retrouver celle-ci par l'intermédiaire de « compétences » acquises ou développées bien déterminées, parmi lesquelles le rapport à la langue et aux mathématiques. La détermination de ces « pouvoirs » qu'il s'agit de d'acquérir, de ces facultés qu'il s'agit de développer, de ces « compétences » qui pourront faire l'objet d'une évaluation, leur entrelacement à des pratiques de soi, tout cela est l'objet d'une approche dispositionnelle de l'éducation.

L'École est sans doute l'institution où se réfracte au plus point le dispositif d'éducation, de la même façon que, pour Foucault, « *la famille, c'est le cristal dans le dispositif de sexualité : elle semble diffuser une sexualité qu'en fait elle réfléchit et diffracte.* », mais cela ne signifie pas que ce dispositif ne soit à l'œuvre que dans cette institution : ce n'est donc pas que dans l'École qu'il faut repérer ce dispositif. La place de sujet de l'éducation, sujet qui se caractérise entre autre par l'évaluation, voire l'auto-évaluation dont il peut faire l'objet, n'est pas limitée par le banc de la salle de classe, même si l'on peut considérer que c'est sur ces bancs que ce sujet va justement faire ses classes. la « formation tout au long de la vie » n'est-elle pas en effet un élément du dispositif d'éducation par lequel se manifeste l'infantilisation du travailleur dans la société contemporaine ?

## **Dispositif d'éducation/dispositif de production : de l'école de la discipline à l'école managériale :**

C'est Jean-François Dupeyron, qui attire notre attention sur cet ensemble stratégique qui réside dans l'épinglage du dispositif d'éducation et du dispositif de production. De la même manière que Foucault pense la famille comme cristallisation d'une conjonction entre le dispositif de sexualité et le dispositif d'alliance, nous pourrions approcher l'institution scolaire comme point de cristallisation entre un dispositif d'éducation et un dispositif de production (qui organise le monde du travail). Dupeyron met alors l'accent sur la façon dont le sujet de l'éducation est constitué comme sujet auto-entrepreneur de sa propre vie, comment la notion de compétence devient alors centrale dans ce processus. Les analyses de Michela Marzano sur cette dernière notions s'avèrent alors significatives, bien qu'elles investissent, non pas la forme scolaire ou le dispositif d'éducation à proprement parler, mais plutôt le lien entre l'entreprise et la vie privée.

## **La pathologisation de l'échec scolaire, de la difficulté scolaire.**

L'inculte, le bétien, l'analphabète, le cancre, l'élève indiscipliné sont aujourd'hui des sujets pour lesquels la psychiatrie contemporaine semble avoir construit des catégories diverses : « haut potentiel », « phobie scolaire » (<https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2011-3-page-78.htm>), « hyperactivité », « Troubles de déficit et de l'attention » (<https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2019-2-page-369.htm>)... L'évaluation scolaire orientée par des attentes en termes de travail, d'investissement, de résultats, de comportements, se combine avec une approche

psychiatrique et psychologique destinées à inscrire les tactiques de résistances dans l'incongruité d'anomalies normalisées.

## Bibliographie :

Michel Foucault, *Histoire de la sexualité*, vol. 1, *La volonté de savoir*, chapitre IV, « Le Dispositif de sexualité »

Gilles Deleuze s'est manifestement beaucoup appuyé sur ce chapitre de la *Volonté de savoir* pour constituer le cours sur lequel nous nous sommes appuyé en L1 ; j'en redonne ici le lien : <http://marcalpozzo.blogspot.com/archive/2008/07/26/les-strategies-du-pouvoir-selon-michel-foucault.html>

Jean-François Dupeyron, « Foucault et la forme scolaire », in Eirick Prairat, *A l'école de Foucault*, PUN, édition universitaires de Lorraine, 2014

Anne Barrère, « Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs » » <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-2-page-9.htm> avec cette article, Anne Barrère nous permet notamment de prendre avec des guillemets ce que l'on nomme communément « dispositif » dans les orientations programmatiques de l'École : ces « dispositifs » ne correspondent pas à ce que Foucault nomme dispositif.