

CM2 - Foucault et la « forme scolaire »

## Pour une approche dispositionnelle de l'éducation

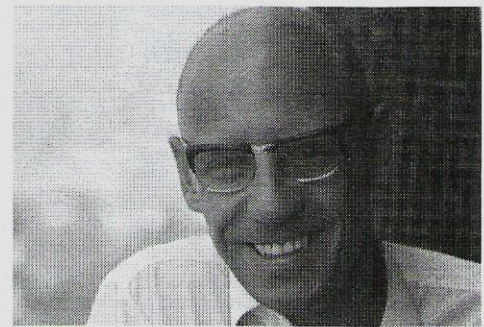
### CM2-1

#### introduction :

#### Initier une étude dispositionnelle de l'éducation :

#### Ce n'est pas se limiter à l'institution scolaire.

Le travail mené dans le cadre des deux premiers cours magistraux de cet UE, nous a permis de préciser ce que pouvait être une approche « foucauldienne » de l'école. C'est une approche qui doit notamment être « dispositionnelle » : elle vise à *repérer les processus d'organisation des rapports de forces qui sont en jeu dans ce que l'on appelle éducation* –



Car c'est bien davantage l'éducation que la seule École qu'il nous faut interroger si nous voulons procéder à la manière de Foucault : ce n'est en effet jamais sur une simple et seule institution que Foucault s'interroge, mais sur quelque chose qui déborde toujours de l'institution et qui trouve sa réalité à travers du dispositif, c'est-à-dire à travers un ensemble de procédures, de règles, de règlements et de dispositions permettant la mise en ordre, la mise en normes et la mise en productivité des corps. Or L'École relève davantage de l'institution que du dispositif. Si le dispositif d'éducation se cristallise dans ce que l'on appelle École, il en déborde également, pour se retrouver dans la famille, dans des relations publiques, dans de nouveaux types de rapport entre gouvernant et gouvernés, mais aussi entre producteur et consommateur ou entre employeurs et salariés. 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, par exemple, un élément du dispositif d'éducation par lequel se manifeste l'infantilisation – ou du moins une forme de docilité propre à ce que l'on appelle éducation : une « attention », une « concentration », une « mémorisation »... et toute une série de dispositions qui précisément sont implicitement, ou même parfois explicitement, rassemblées sous le terme « éducation » – du travailleur dans la société contemporaine ? Si c'est bien dans le cadre de l'école que nous allons chercher à identifier les éléments de ce dispositif d'éducation, il nous faudra garder en tête qu'ils ne se limitent pas à cette institution.

### **C'est se poser la question de savoir ce qu'il en est du sujet de l'éducation.**

L'approche foucauldienne, la méthode dispositionnelle donc, ne consiste pas à demander *qui* a le pouvoir en matière d'éducation – le gouvernement et le ministère de l'éducation qui fixe des programmes ou le parlement qui pose un socle de connaissance, de culture et de compétence ? Le chef d'établissement représentant de l'État, le professeur s'autorisant de sa liberté pédagogique ou des parents inquiets ? – mais ce que c'est que pouvoir (pouvoir dire, pouvoir faire, pouvoir être) en terme d'éducation. Et il nous faut alors retrouver et interroger ces pouvoirs-là à travers par exemple « les savoirs » définis comme « fondamentaux » ; qu'est-ce que poser l'écriture, la lecture, le calcul, comme des « savoirs fondamentaux » ? La détermination d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2013 - 2015), est ainsi à interroger dans cette optique. Nous trouverons là des éléments discursifs, des énoncés, mettant en jeu des lignes de partage desquelles nous pourrions essayer de déduire quelque chose du sujet de l'éducation, du sujet constitué par le dispositif d'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 d'acquérir, de ces facultés qu'il s'agit de développer, de ces « compétences » qui pourront faire l'objet d'une évaluation, qui sont autant de pratiques de soi, tout cela est l'objet d'une approche dispositionnelle de l'éducation. Mais pouvoir (dire, faire, être), ce n'est pas seulement s'inscrire dans le dispositif d'éducation du côté des discours qui l'animent (savoir lire, savoir écrire, savoir se conduire scolairement, savoir-être), c'est aussi résister, s'inscrire dans de l'à côté : de la même façon que la prison naît en parallèle de la délinquance qu'elle permet de perpétuer, d'organiser, de circonscrire, l'école naît en parallèle à quelque chose – que « cancre », « indiscipliné », « paresseux », « peut-mieux-faire », (...) cherche à signifier, à corriger, et, bien sûr,

à exclure. Jean-François Dupeyron confirme l'approche que nous envisageons comme prolongement du questionnement foucauldien :

*« là où s'exerce un pouvoir apparaît presque « mécaniquement » une résistance, ce qui fait que la résistance à l'enseignement, presque toujours interprétée de façon négative comme déficit pédagogique, décalage culturel, effet de reproduction sociale ou d'inaptitude « naturelle » à apprendre, peut aussi être vue de façon positive comme une subjectivation déviante et paradoxale. Le « cancre » serait alors un héros foucauldien dont la conduite n'est pas maîtrisée par la gouvernementalité pédagogique et qui devient de ce fait un « infâme » voué à des techniques particulières de rééducation et de contention. Son refus d'entrer dans le cercle du savoir signifierait en tout cas qu'il échappe peu ou prou au pouvoir et à l'assujettissement, alors que l'élève instruit et maître de la rationalité scolaire trouverait au contraire dans la culture scolaire des motifs d'obéissance. Nul doute que si Foucault avait consacré du temps à l'examen de la biopolitique scolaire, il aurait mis en exergue des trajectoires d'infamie pédagogique. <sup>1</sup>»*

Ainsi, 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 plus exactement 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, mais également, voire surtout, dans telle classe, sont à prendre en compte. Non seulement 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, mais l'élève lui-même n'est pas non plus le sujet que l'on attend qu'il soit. Dans une certaine mesure, nous pouvons considérer que l'expérience même dont Claire Margolinas accepte de nous faire part, en contrepoint des CM1 et 2, vient en attester. Que ce soit à travers le portrait d'un professeur désarmé par un programme et une conception des mathématiques qu'il ne comprend pas (les fameuses « maths modernes ») ou à travers l'attitude même de cette élève qu'elle est alors et qui déroge au comportement générale de « résistance » en réalité conformiste que tout le monde semble adopter alors à l'égard de ces « mathématiques modernes », Claire Margolinas nous

---

1 JF Dupeyron, « Foucault et la forme scolaire », in Eirick Prairat, *A l'école de Foucault*, PUN, 2014, p. 117.

## Pour une approche dispositionnelle de l'éducation

### CM2-1

#### 1- le dispositif d'éducation à l'époque contemporaine : la fabrication d'un sujet auto-entrepreneur de lui-même.

##### a) l'examen : un élément disciplinaire du dispositif d'éducation.

L'examen, innovation de l'âge classique, aurait trop été laissé dans l'ombre, selon Foucault. L'approche dispositionnelle, l'attention à la discipline comme dispositif, va permettre d'en faire ressortir l'importance, ou, plus exactement, d'en cerner la fonction dans le processus de subjectivation que la discipline participe à produire. Foucault met en exergue cet aspect du dispositif disciplinaire dans *Surveiller et Punir*, dans le second moment de la partie « Discipline » intitulé « l'examen ». C'est de l'analyse de la notion d'examen qu'il propose qu'il nous faut partir pour interroger le dispositif d'éducation aujourd'hui.

Dans tous les dispositifs de discipline, l'examen est hautement ritualisé : il établit en effet sur les corps une visibilité, visibilité dont nous avons vue – TD2 par exemple, intitulé « Du panoptique au panoptisme »-- qu'elle contribue à individualiser – ce qui est l'une des principales fonction du dispositif disciplinaire. L'examen se trouve ainsi, aussi bien à l'hôpital, que dans les armées ou, bien sûr, à l'école, être le moyen même de la production des corps disciplinés.

L'école devient dans cette période une « *sorte d'appareil d'examen ininterrompu qui double sur toute sa longueur l'opération d'enseignement* ». L'examen produit « *une comparaison perpétuelle de chacun avec tous, qui permet de mesurer, de sanctionner* », et dans le même temps de développer une certaine forme de savoir très particulier, un savoir assujettit au maître, un « *savoir destiné et réservé au maître* » : c'est le développement de la pédagogie. Mais Foucault ne se penche pas tant sur celle-ci que sur le mécanisme même par lequel l'examen opère son individualisation des corps. Ce mécanisme se ramène à trois opérations.

- Pour commencer, l'examen opère par l' « *intersion de l'économie de la visibilité dans l'exercice du pouvoir* » (p. 466) : l'examen vient, en effet, mettre en scène le corps assujettit comme

acteur du pouvoir – il intervertit ainsi le rapport habituel du pouvoir. Il s'agit de donner à ce corps l'occasion de montrer « *au pouvoir réduit à un seul regard* » qu'il peut<sup>3</sup>, de lui-même et par lui-même, faire, dire, penser, agir de la manière qui est attendue de lui<sup>4</sup>.

- Ensuite, l'examen fait « *entrer l'individualité dans un champ documentaire* » (p. 468) : « *l'examen qui place les individus dans un champ de surveillance les situe également dans un réseau d'écriture ; il les engage dans toute une épaisseur de documents qui les captent et les fixent. Les procédures d'examen ont été tout de suite accompagnées d'un système d'enregistrement intense et de cumul documentaire* ». Dans les établissements scolaires, cette épaisseur scripturale vient caractériser l'aptitude de chacun, le « niveau », les « capacités », l'orientation possible. L'écriture disciplinaire développe alors l'enregistrement de telles données par des « *misés en série* » spécifiques : organisation de champs comparatifs, détermination de moyennes, de normes.

- Pour finir, l'examen fait de chaque individu, un « cas » (p. 471) : « *le cas, ce n'est plus comme dans la casuistique ou la jurisprudence, un ensemble de circonstances qualifiant un acte et pouvant modifier l'application d'une règle, c'est l'individu tel qu'on peut le décrire, le jauger, le mesurer, le comparer à d'autres et cela dans son individualité même ; et, c'est aussi l'individu qu'on a à dresser ou redresser, qu'on a à classer, à normaliser, à exclure, etc.* » L'examen, c'est la procédure d'épingleage de chacun à sa propre singularité qui permet de recevoir pour statut sa propre individualité.

Qu'en est-il aujourd'hui de l'examen ? Est-il toujours le moyen privilégié du dispositif d'éducation ? Et ce dernier participe-t-il encore de la discipline au même titre que dans cet âge classique ? Si cette question dépasse notre compétence, n'étant pas Foucault qui veut, elle peut toutefois orienter notre approche dispositionnelle de l'école et de l'éducation. Il semble que les transformations contemporaines de l'examen n'en éliminent pas à proprement parler la dimension disciplinaire – et donc individualisante – mais la renforce en l'articulant toujours davantage à des impératifs pensés en terme de production.

La transformation des modalités d'obtention du baccalauréat, par exemple, semble assez symptomatique de ce renforcement disciplinaire : la loi Blanquer, « pour une école de la Confiance », convertit la plupart des épreuves, jusqu'à présent finales, en un « contrôle continu » par lequel, de fait, toute préparation devrait se ramener à un moment d'examen. L'apprentissage, dont on pouvait jusqu'à présent penser qu'il précédait l'examen, lequel semblait n'en être que la

---

3 Il ne faut pas prendre à la légère l'usage du verbe « pouvoir » : c'est à travers ce que l'on peut que se manifeste le pouvoir lui-même.

4 L'attente en question n'étant pas l'attente d'une volonté transcendante, d'un désir tyrannique, despotique, arbitraire... mais plutôt la résultante de rapports de forces qui trouvent un équilibre dans un dispositif.

sanction, passe tout entier du côté de l'épreuve elle-même : la tentative, l'essai, le tâtonnement et l'erreur s'avèrent, de fait, immédiatement déterminants individuellement puisque susceptibles d'être inscrits comme résultats. L'éducation qui supposait l'exercice<sup>5</sup> est « comme » rabattue sur le seul examen qui se révèle bien comme moyen et fin du processus : le sujet du dispositif d'éducation, c'est, plus que jamais, le sujet examiné à des fins d'examen et par le moyen de l'examen.

## **b) La classe : un classement objectivé ?**

L'examen trouve une forme de réalité non seulement dans la mise en place et le déroulement effectif des épreuves dites « d'examen », mais, indépendamment de ces moments circonstanciés – que dissémine, nous venons de le voir, la notion de contrôle continu – l'examen, comme moyen du dispositif disciplinaire, vient conditionner toute l'organisation de l'institution scolaire, sinon du dispositif d'éducation, à travers sa cristallisation constatable : la classe.

Si l'on parle de la classe de terminale comme d'une classe d'examen, c'est par métonymie : toute classe est une classe d'examen, car toute classe est organisée à partir des examens par lesquels le sujet-élève, le corps élève, est amené à se fabriquer comme sujet individualisé, comme sujet discipliné et comme sujet éduqué.

Cela n'échappe pas à Gilles Monceau<sup>6</sup> pour qui la classe, en tant que « *fabrication institutionnelle* », vient « *structurer le parcours de l'enfant* ». La classe identifie, inscrit dans une hiérarchie pensée en terme de niveau, même si « *les choix d'options par les élèves viennent progressivement complexifier les choses au cours du parcours scolaire* ». La classe permet de mesurer la progression : est-il « en avance » ou « en retard » ? C'est la classe à laquelle l'élève appartient qui vient répondre à cette question. A quoi il faut encore ajouter l'existence des classes « spéciales », filières « *dont les élèves s'échappent rarement* », même si « *l'intégration est souvent le mot d'ordre de ces dispositifs* ». Et s'il est scientifiquement avéré que l'hétérogénéité est le meilleur facteur de progression pour les élèves les plus en difficulté, sont souvent privilégiés, contre le projet Haby lui-même (1975), les paramètres qui renforcent l'homogénéité des classes.

## **C) L'évaluation des compétences**

---

<sup>5</sup> « dans [l'] instruction il ne faut pas se borner à de simples explications, (...) il faut encore exercer les élèves (...) précisait déjà Condorcet dans son Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique présenté à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792

<sup>6</sup> <https://www.cairn.info/au-fil-de-la-parole-des-groupes-pour-dire--9782749205021-page-211.htm>

Il faudrait se demander ici ce qu'introduit comme effet, en terme de subjectivation, la notion de compétence qui a investi le registre de l'évaluation à l'école et semble transformer la nature de l'examen. Cette notion à la scientificité douteuse s'insère dans le monde scolaire après avoir surgit dans celui de l'entreprise :

*« Le concept de compétences ne nous vient pas directement du champ de la psychologie scientifique, mais plutôt du monde de l'entreprise<sup>7</sup>. (...) Son parcours de diffusion serait le suivant : émergence dans le monde de l'entreprise, reprise par l'OCDE qui le diffuse parmi les décideurs des systèmes éducatifs, propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général et enfin, prise en charge du concept par les sciences de l'éducation. Pareil cheminement d'un concept interpelle le scientifique, plus habitué à envisager la diffusion des connaissances au départ de la science et légitime notre interrogation : quel statut scientifique attribuer au concept de compétence venu du dehors de la science ?<sup>8</sup> »*

De la même manière que Foucault pense la famille comme cristallisation d'une conjonction entre le dispositif de sexualité et le dispositif d'alliance, faut-il approcher l'institution scolaire comme point de cristallisation entre un dispositif d'éducation et un dispositif de production ? Cet épingleage est-il à dater historiquement ou bien est-il tactiquement inscrit dans l'histoire de l'École de la République ? N'est-il que la résultante de l'essaimage de la discipline qui, en investissant l'usine comme l'école dès l'âge classique, les réunirait de fait ? Nous n'irons pas jusqu'à prendre en charge ces questions, mais nous n'en lâcherons pas pour autant la notion de compétence

Avant même d'interroger ce que pourrait être la fonction de la compétence dans le dispositif d'éducation, nous pouvons, avec Michela Marzano, reprendre ce que cette notion véhicule en montrant *comment* elle émerge dans le monde de l'entreprise lui-même, en réponse à quelle préoccupation et avec quels effets. La philosophe italienne met en évidence que c'est dans le cadre d'un nouveau rapport employé- employeur que la notion de compétence surgit :

---

<sup>7</sup> C'est ce que semblent admettre la grande majorité des auteurs (cf. notamment Bronckart & Dolz, 2002 ; Crahay & Forget, à paraître ; Dugué, 1994 ; Hirtt, 1996 ; Ropé, 2002).

<sup>8</sup> Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 17 février 2023.

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/143> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.143>

« C'est dans les années 80 que l'idéologie managériale répand l'idée que l'employé se doit d'apporter à l'entreprise ses compétences, c'est à dire des résultats mesurables et constamment évalués par rapport à des objectifs fixés à l'avance. L'entreprise, elle ne garantit plus sa protection, mais, en lui demandant sa confiance, elle promet à son salarié son employabilité, c'est à dire sa valeur sur le marché du travail.<sup>9</sup> »

Ce que le salarié doit à son entreprise, c'est d'être « employable », c'est-à-dire d'être *compétent* dans les tâches pour lesquelles il a été embauché ; ce que l'entreprise doit au salarié, c'est de lui assurer qu'elle lui donnera les moyens d'acquérir ces *compétences*. Il ne s'agit donc plus d'un contrat par lequel s'échangeraient *subordination contre sécurité de l'emploi*, comme auparavant, mais *employabilité contre engagement dans le développement des compétences et des performances de l'entreprise* – l'employabilité, c'est ce qui caractérise le travailleur qui dispose de compétences. Ce contrat suppose ainsi de chaque employé qu'il puisse gérer son « *portefeuille de compétences* », qu'il s'implique également dans l'acquisition de nouvelles compétences en suivant les formations que l'entreprise lui propose, tandis que, de son côté, l'entreprise doit faciliter les démarches des salariés et leur donner les moyens de développer leurs portefeuilles de compétences.

Or la compétence est définie de telle sorte, explique la philosophe, qu'elle efface la protection dont l'« *employabilité* » se ferait garante : la compétence, en effet, ce n'est pas seulement un ensemble de moyens, ce n'est pas seulement un ensemble de dispositions, un ensemble de connaissances... la compétence, c'est du résultat :

« le concept de compétence ne sert qu'à justifier le passage, pour un salarié, d'une obligation de moyens vis-à-vis de son entreprise – comme c'était le cas dans le modèle ancien où l'on parlait de la qualification – à une obligation de résultats. Ainsi une compétence n'est finalement jamais un « acquis », mais toujours quelque chose qui risque d'être remis en question. »

La notion de compétence est donc à entendre comme une transformation de l'approche du travail et, plus particulièrement, du travailleur : il n'est plus considéré comme une personne dotée de qualifications, qui peuvent donc donner lieu à un statut, à une grille de salaire déterminée, à une

---

9 Michela Marzano, *Extension du domaine de la manipulation*, Grasset, 2008, pp. 102 à 105



reconnaissance liée à ce qu'il/elle est ; c'est une remise en question de l'existence d'un statut possible du travailleur que rend possible, insidieusement, le terme de compétence.

Dans le cadre scolaire, la notion de compétence a d'abord fait parler d'elle pour la difficulté qu'elle pose en terme d'évaluation : la compétence étant du « pouvoir faire » en acte – comme l'indique tout simplement son étymologie –, son évaluation n'est envisageable qu'à la condition d'une mise en activité à chaque fois particulière : une démarche rigoureuse d'évaluation des compétences nécessite conséquemment de mettre l'élève face à une situation complexe inédite. Voilà qui bouleverse le contrat didactique qui repose généralement sur l'idée que l'évaluation porte sur des choses qu'on a enseignées. Marcel Crahay<sup>10</sup> s'élève ainsi contre la complexité inédite « érigée en norme » : l'évaluation porte sur un « savoir mobiliser » qu'il n'hésite pas à qualifier de « mystérieux » qui est plus « de l'ordre d'une intelligence héritée » que d'un résultat des apprentissages scolaires. L'évaluation des compétences ne met-elle pas la barre trop haut pour les élèves ? Une tension se dégage entre un apprentissage pour l'action qui privilégie l'emprunt à plusieurs disciplines et l'apprentissage scolaire traditionnel qui respecte le cheminement ordonné, rigoureux et organisé au sein d'une même discipline. Mais, indépendamment de cela, est-ce seulement la difficulté liée à l'appréciation de la compétence en tant que telle qui est en jeu ? Sanctionner à partir de la compétence, n'est-ce pas par exemple envisager la possibilité de décréter incompetent certains individus ?

---

10 Crahay Marcel (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, mars.

## Bibliographie :

- Condorcet, <https://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>
- Crahay Marcel (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, mars.
- Hirtt Nicolas, <http://www.skolo.org/2009/10/01/lapproche-par-competences-une-mystification-pedagogique/>
- Monceau, Gilles. « Groupe classe et groupes dans la classe. Des enjeux politiques et pédagogiques », Denise Bass éd., *Au fil de la parole, des groupes pour dire*. Érès, 2005, pp. 211-218.
- Marzano Michela, *Extension du domaine de la manipulation*, grasset, 2008, pp. 102 à 105