

LA DÉMOCRATIE À L'ÉPREUVE DES DISPOSITIFS SCOLAIRES : LE CAS DE LA NUMÉRISATION DES COPIES.

Benjamin Bobée
Université de Lille
S.T.L.

Résumé :

Dans le cadre institutionnel, le déploiement de dispositifs ne signifie pas l'utilisation d'instruments de domination au service des détenteurs du pouvoir. Ces derniers y sont eux-mêmes soumis même s'ils en profitent souvent avantageusement. L'exemple du dispositif de dématérialisation des copies de baccalauréat révèle cette extension d'un dispositif à une pluralité de personnes de statuts et de fonctions différents. Dans une perspective foucauldienne, nous montrerons alors qu'à l'École, comme ailleurs, la finalité de nombreux dispositifs est avant tout la gouvernementalité derrière un affichage éducatif, moral, sécuritaire ou encore épistémique. Dans le système scolaire, les dispositifs d'évaluation, de sécurité ou pédagogiques, sont souvent en même temps, voire avant tout, des dispositifs d'obéissance collective visant les élèves, la communauté éducative et l'administration. Dans cet article, nous nous demanderons à quoi tient leur efficacité et surtout comment y faire face dans une perspective émancipatrice conforme à notre idéal démocratique français.

Mots-clés : dispositif ; subjectivation ; émancipation ; assujettissement ; institution scolaire

Abstract :

In the institutional framework, the deployment of apparatuses does not mean the use of instruments of domination in the service of power holders. The latter are themselves subject to them, even if they often benefit from them. The example of the apparatus for digitizing baccalaureate exam papers reveals this extension of an apparatus to a plurality of people of different statuses and functions. From a Foucauldian perspective, we will then show that in schools, as elsewhere, the purpose of many apparatuses is above all governmentality behind an educational, moral, security or even epistemic façade. In the school system, assessment, security and even educational apparatuses are often, at the same time or even primarily, apparatuses of collective obedience for pupils, the educational community and the administration. How do they work, what makes them effective and, above all, how to deal with them from an emancipatory perspective in line with our french democratic ideal.

Keywords : apparatus ; subjectivation ; emancipation ; subjection ; educational institution

Introduction :

Dans notre société à idéal démocratique des dispositifs associés de pouvoir et de savoir se multiplient de façon très sophistiquée au sein de nos institutions. Ils se dissimulent parfois mais constituent un risque pour l'émancipation individuelle et collective, aussi bien que pour l'égalité, et donc pour la démocratie. Ceci, d'autant plus qu'ils ne sont pas toujours reconnus comme tels, ni utilisés ou subis consciemment, et où ils sont normalisateurs, mouvants et imprévisibles.

Michel Foucault utilise le terme dispositif en lien avec le pouvoir, les discours et le savoir, dès ses premières occurrences en 1975 dans *Surveiller et punir*. Il en donnera une définition canonique en 1977 comme réseau que l'on peut établir entre des éléments hétérogènes, qui sont des choses dites ou non dites, aussi bien le panoptique de Bentham que « des institutions », « des décisions réglementaires », « des propositions philosophiques, morales » etc. (Foucault et al., 1994b, p. 299). On peut actualiser sans fin les exemples : le smartphone, les dispositifs « Mon soutien psy », « Mon master » ou encore le « dispositif de qualification aux fonctions de Maître de conférences ». Nous trouvons aussi bien des objets, des machines, des aménagements urbains ou architecturaux, que des éléments symboliques (discours, règles, lois ou procédures), c'est-à-dire des éléments matériels ou immatériels qui s'entremêlent astucieusement. Et le lien entre eux est toujours marqué contextuellement : un dispositif est une stratégie, qui répond à une situation jugée problématique voire urgente. Nous analyserons ici plus particulièrement le *dispositif de numérisation des copies du baccalauréat* (désormais noté DNC) qui met en réseau des machines (les ordinateurs et leurs périphériques), des procédures, des règlements, un logiciel, une plateforme numérique et des personnes de fonctions différentes.

Des dispositifs sont mis en place dans notre système scolaire, sur un temps long et dans un espace qui devrait pouvoir amener les élèves à la hauteur de ce qu'implique la citoyenneté démocratique, à savoir être autonome, critique, créatif et ouvert à la coopération interindividuelle. Or, par l'usage de certains dispositifs, l'École cultive structurellement ou par habitude des vices antidémocratiques, comme le conformisme, l'individualisme voire la compétition, qui ne sont pas tant révélateurs que causes (parmi d'autres) de notre dysfonctionnement démocratique et qui échappent à la plupart de ceux

qui les utilisent. N'y a-t-il pas lieu, aujourd'hui, de s'inquiéter de la diffusion dans l'esprit de la jeunesse d'habitudes de penser et d'agir qui pourraient s'avérer contre-productives dans le cadre d'une préparation éducative à la démocratie ?

I. Le risque des dispositifs d'obéissance

Qu'est-ce qu'un dispositif ?

Les dispositifs orientent nos corps et nos gestes aussi bien que nos pensées et nos discours, pour les capturer, les modeler et les contrôler. Il en va de même avec les dispositifs scolaires, que Foucault aborde, pour l'essentiel, au chapitre II de *Surveiller et punir* dans le cadre général d'une réflexion sur les moyens utilisés pour maintenir l'ordre social, pensé comme ordre hiérarchique. Selon lui, la force coercitive des institutions de l'État moderne se dissimule en s'exerçant en continu à travers la multiplication des dispositifs, notamment à l'école où se déploient des dispositifs de contrôle qui sont autant de stratégies visant l'obéissance collective. Notons que le terme « contrôle », comme celui d'« observation », est polysémique puisqu'il renvoie à la maîtrise des élèves et à leur évaluation, comme dans l'expression « contrôle continu ».

Pour autant, dans le milieu scolaire, même si, au sein des relations de pouvoir ou d'ascendance, certains en tirent profit pour asseoir leur autorité, pour maîtriser ou déstabiliser les individus, les dispositifs ne sont pas toujours utilisés en pleine conscience. Il en va de même, plus généralement, au sein de toutes les institutions où on retrouve cet « enchevêtrement de relations de pouvoir » (Foucault et al., 1994b, pp. 378-379). En effet, Foucault s'accorde à penser que les dispositifs disciplinaires au sein de l'univers hospitalier, judiciaire ou carcéral, sont mis en œuvre au profit de « certains éléments de la classe bourgeoise », en une démarche consciente et inconsciente (Foucault et al., 1994b, p. 379). Aussi, quand bien même le pouvoir en tire avantage, celui-ci n'en constituerait pas la motivation première qui serait plutôt, nous le verrons, la gouvernementalité, c'est-à-dire la gestion, la régulation et le contrôle des hommes les uns par les autres, à travers les formes réversibles du pouvoir (Audureau, 2003, p. 22).

De plus, la mise en place d'un dispositif, même disciplinaire, n'est pas toujours la conséquence directe d'une élaboration précise et complète de ce qui est finalement mis en œuvre. En commentant Foucault, Jean-Pierre Audureau montre en ce sens que la discipline est le « nom de la fonction commune à tout

un ensemble d'éléments, institutions, techniques, apparatus d'abord localement et sans projet d'ensemble, et qui, au cours des XVII^e et XVIII^e siècles essaient en même temps qu'ils se renforcent mutuellement » (Audureau, 2003, p. 18). Certes, à tout dispositif correspond une intention initiale, mais, d'une part, de nouveaux dispositifs se greffent souvent sur les précédents, d'autre part, ils sont mouvants. De sorte qu'un dispositif « en vient petit à petit à être ce qu'il est » (Audureau, 2003, p. 18) et ce n'est pas parce qu'il y a une intention initiale que tout ce qu'il est devenu est fidèle en tout point à cette intention¹. Le problème se pose donc de savoir si l'aspect aliénant de certains dispositifs est voulu ou bien s'il n'est qu'un effet latéral (auquel cas ils seraient utilisés malgré leur effet aliénant).

Nous ajoutons que malgré l'absence de « projet d'ensemble » initial, il peut y avoir ensuite un même processus à l'œuvre, le processus de normalisation, clairement identifié puis utilisé à dessein au sein des relations de pouvoir. L'essentiel est de comprendre avec Foucault que nous sommes dans une perspective de gouvernementalité : les dispositifs permettent de constituer des types d'individus, pour mieux les gouverner, même si les dispositifs de pouvoir s'articulent aussi parfois avec des dispositifs d'émancipation.

Foucault aborde toujours les dispositifs en lien non pas avec *le* pouvoir, conçu comme un pôle ou un « foyer unique » renvoyant à l'aspect répressif de l'appareil d'Etat, mais avec *les* « relations de pouvoir » (Foucault et al., 1994b, p. 35 et p. 379) qui s'exercent toujours entre sujets, individuels ou collectifs, qui sont libres d'agir (Foucault et al., 1994c, p. 237). Et au sein de ces relations, les dispositifs ont été pensés et mis en place par les multiples détenteurs du pouvoir, les appareils d'État aussi bien que les parents, les notables, les patrons, la classe bourgeoise, etc., (Foucault et al., 1994b, p. 379), c'est-à-dire par ceux qui en mettant « en jeu des relations entre individus ou entre groupes » (Foucault et al., 1994a, p. 233), profitent, utilisent et infléchissent les dispositifs de pouvoir, consciemment et inconsciemment. Et même si derrière un dispositif tend à disparaître l'autorité et la relation à la personne et que ce qui est mis en œuvre avec le dispositif n'apparaît jamais comme l'œuvre de

¹ Mis à part certains parmi ceux qui sont élaborés au sein des cabinets de conseil, des cabinets ministériels, des états-majors militaires ou des grandes entreprises.

quelqu'un, il est toujours conçu pour la maîtrise, parfois la domination, au sein « des relations de pouvoir multiples [qui] traversent, caractérisent et constituent le corps social », ceci, non seulement dans notre société mais dans « n'importe quelle société » (Foucault et al., 1994a, p. 176). À travers ce qu'il dit ici et ailleurs², Foucault se réfère aux sociétés étatiques occidentales modernes, où ces relations sont rattachées à une dimension hiérarchique et où la plupart des dispositifs sont corrélés à des rapports de force au cœur des relations d'autorité, de pouvoir, de subsidiarité ou bien de domination. Et ils sont aussi pensés par et pour les instances supérieures de pouvoir, c'est-à-dire avant tout à leur bénéfice : faciliter leur travail, la gouvernance ou leur procurer des avantages.

Les dispositifs d'obéissance collective dans le milieu scolaire

Pour diriger un groupe, il est inutile de « plier uniformément » la masse : il suffit d'utiliser un « pouvoir modeste » qui cible non pas *des* individus en particulier mais *les* individus comme sujets, en les fabriquant comme des « cellules séparées » que l'on peut combiner entre elles par une physique du pouvoir (Foucault, 1975, p. 172). Il s'agit d'orienter leur subjectivité selon des normes qu'ils vont intégrer et qui dispensera d'exercer la force coercitive. Les disciplines « ne sont [donc] pas des dispositifs d'observation et de gestion des individus mais bel et bien des mécanismes de production des individualités » (Audureau, 2003, p. 19).

Ainsi, dans le milieu scolaire, les dispositifs de contrôle reposent sur le jeu du regard, avec la métaphore foucaldienne centrale du système panoptique pour la surveillance des prisonniers, qui permet de tenir chacun en respect par la simple potentialité de son observation. Ces dispositifs font obstacle à une tendance, une habitude, jugées mauvaises et « produisent un effet » (Foucault et al., 1994a, p. 636) : ils visent à corriger, à redresser, à donner une nouvelle direction à angle droit, selon les normes en vigueur, face à ce qui tend à dévier, à prendre un chemin de travers, à être tortueux. Rappelons que « *norma* est le mot latin que traduit équerre », la norme étant l'« instrument d'une volonté de substitution d'un état de choses satisfaisant à un état de choses décevant » (Canguilhem, 1998, p. 177). Elle guide alors le dispositif et tend à calibrer le

² Foucault et al., 1994b, p. 532

sujet. Quelle est donc la place de chacun face à l'obstacle que constitue ce dispositif ?

Précisons à la manière de Foucault, c'est-à-dire de façon descriptive³, en quoi consiste le DNC, en nous appuyant essentiellement sur l'expérience de la correction des copies de philosophie au baccalauréat depuis 2021. Il est utilisé pour numériser, annoter, noter les copies et établir toutes sortes de statistiques. Mais sa dimension panoptique, ne donne-t-elle pas, en un sens, trop ou, en un autre, trop peu à voir ? Examinons ses trois dispositions spatiales de mise en lumière : la vision circulaire (sur tous depuis un centre qui détient toutes les prérogatives scopiques), la vision pyramidale (par l'utilisation de relais) et la vision horizontale (partagée entre pairs) :

Avec la vision circulaire, tout ce qui peut ou doit être su (sur les élèves, les correcteurs, les académies, les vitesses de corrections, etc.) converge vers un point central qui récolte les informations en une sorte de version premium offerte aux IPR⁴, aux Rectorats et *in fine* au ministère, chacun selon son statut filtrant le type de données utiles au pilotage. Il s'agit de prélever des informations quantitatives (notes moyennes, écart type, durée de correction, etc.) aussi bien que qualitatives (choix des sujets, annotations, échanges avec l'administration, etc.). Chacun occupe une place dans le dispositif et l'ensemble des rouages individuels permet à la machine de fonctionner. Pour autant, les liaisons entre chaque élément du réseau ainsi constitué, tout comme ses objectifs et ses limites, ne sont pas toujours saisis exactement et ne peuvent qu'être imaginés dans toute leur ampleur⁵. Cela donne alors lieu à des malaises, des résistances (grèves de la correction, pétitions, etc.) et surtout des interrogations auxquelles la hiérarchie, elle-même embarrassée, répond souvent partiellement.

³ Foucault dévoile les mécanismes disciplinaires et les dispositifs associés, plus qu'il ne les dénonce, ce qui suffit à en faire une critique efficace. Disons qu'il critique le discours qui masque l'assujettissement par les dispositifs (Audureau, 2003, pp. 19-20).

⁴ Inspecteurs Pédagogiques Régionaux

⁵ Les coordonnateurs de jury et les IPR de différentes académies que nous avons pu interroger ne font d'ailleurs que des suppositions sur la nature et l'étendue du regard de la hiérarchie ou des services administratifs.

N'oublions pas que le secret, sur les personnes aussi bien que sur l'envergure d'un dispositif, est un des moyens de l'augmentation de la puissance du pouvoir. Sinon pourquoi lors de la mise en place du DNC, le Ministère n'a pas dévoilé aux correcteurs les éléments de visibilité et les usages des informations recueillies ? Marie Goupy met en évidence la dimension politique de la maîtrise du secret « et de son dévoilement » qui « constitue l'une des clefs du pouvoir, voire de l'ensemble des rapports sociaux » (Goupy, 2020, p. 2). Ainsi, avec le DNC, l'espace numérique a été quadrillé et confisqué aux acteurs mêmes de la production des données (les correcteurs) ce qui a permis l'exercice d'un monopole de la visibilité. Ce n'est pas l'invisible qui est problématique mais le partage (imposé) entre le visible et l'invisible, ainsi que le mode de dévoilement : les courbes des moyennes générales des collègues (que nous découvrons autrefois lors de la commission d'harmonisation) deviennent accessible à tous, permettent une comparaison en continu et peuvent produire un effet de lissage des notes entre correcteurs, par conformisme. La transparence partielle est donc plus normalisatrice que ne le serait l'opacité totale. Un même niveau général d'information ne poserait pas de problème (c'était bien le cas avec les copies matérielles). Mais le privilège d'information et donc le déséquilibre du savoir au sein des relations humaines ne permet pas l'échange et crée une mise à l'écart de la délibération. Le dévoilement ayant lieu avec l'exercice du pouvoir, la visibilité grand public est toujours partielle.

Pour autant, il n'y a pas d'un côté le pouvoir détenteur du savoir et de l'autre les dominés qui en seraient privé. De multiples relations de pouvoir s'exercent par des dispositifs de pouvoir-savoir qui rendent visible aussi bien qu'ils invisibilisent (Goupy, 2020, p. 6). Et il y a des intentions normalisatrices mais aussi des effets subjectivants (que nous analyserons plus loin) qui ne sont probablement pas tous maîtrisés ni voulus mais qui produisent chez certains correcteurs un sentiment de « dépossession », de « perte de contrôle » sur leur travail (APPEP, 2022, p. 30).

Ainsi, pour plus d'efficacité, le dispositif se dévoile rarement dans toute sa nudité. Et s'il est l'instrument de quelque chose qui le dépasse, n'en ignore-t-il pas lui-même certaines zones d'ombre ? Il se dissimule plutôt derrière des jeux de langage. Foucault montre en ce sens que certaines procédures « incitent le sujet à produire [...] un discours de vérité » sur sa place dans le dispositif et

ses usages, ce qui a des effets sur les autres et « sur le sujet lui-même »⁶ (Foucault et al., 1994b, p. 318). Ainsi, la première année de mise en place du DNC, en réponse aux inquiétudes des enseignants de philosophie, on a pu entendre cette phrase d'un-e IPR : « je ne regarderai pas ce que vous faites ». Cette affirmation obligeait l'autorité à s'y conformer⁷. Il en va de même avec son affirmation de l'année suivante : « je ne passe pas mon temps à regarder ce que vous faites ». Cette dernière phrase ne dévoilait pas un examen de conscience mais sonnait déjà comme un « aveu », terme qu'utilise Foucault pour parler des procédures de vérité et des techniques de soi (Foucault et al., 1994b, pp. 316-317). Elle l'autorisait alors à devenir utilisateur-ice assumé-e du dispositif, tout en révélant un sentiment de culpabilité au sens moral. Et elle était aussi destinée à avoir un effet sur l'auditoire et ses actions à venir, elle faisait partie de la stratégie du dispositif. Pas forcément de la stratégie de l'autorité qui l'utilise mais de ses concepteurs. Ceux-ci disent : nous vous offrons un dispositif aux effets potentiellement délétères, à charge pour vous qui êtes très humains d'en faire quelque chose de bien⁸.

Il y a ensuite une vision pyramidale : les détenteurs du pouvoir ne se limitent pas aux dernières couches de la hiérarchie puisqu'au sein du dispositif sont intégrés des relais, les enseignants-coordonnateurs, nommés par les IPR. La mission n'a pas de caractère obligatoire mais chacun garde à l'esprit que cette responsabilité particulière peut tacitement améliorer le déroulement de sa carrière. Durant la correction, les coordonnateurs ont accès aux données statistiques individuelles de leurs collègues, anonymisées sous la forme de « numéro de lot » de copies. Les IPR qui, contrairement à eux, ont accès au suivi en direct des copies, peuvent associer ces numéros de lot aux noms des correcteurs. Quand un enseignant corrige trop rapidement, donc négligemment, les relais ont la charge de révéler le numéro de lot, ce qui peut les placer dans

⁶ Il s'exprime ici au sujet de la prise en compte de la sexualité dans la psychiatrie et la médecine au XVIII^e siècle.

⁷ Elle restait sans le contrôle de ceux à qui elle s'adressait, alors que ce contrôle aurait pu être numériquement réalisable.

⁸ Concernant le DNC, certains effets délétères ou dérives étaient clairement envisagés assez tôt par des syndicats d'enseignants et politiciens (Question écrite n° 27110 du député B. Lachaud en 2020).

un conflit de loyauté. Certains le révèlent, d'autres refusent et d'autres encore préviennent qu'ils ne le feront pas. Remarquons ici que ces abus, très rares, existaient déjà auparavant⁹. Mais les choses ont-elles changé depuis la numérisation ? On peut en douter. Et de nouveaux problèmes ont surgi, comme celui de savoir qui corrige et note effectivement les copies alors que toute écriture manuscrite a disparu.

La potentialité du regard objectivant sur les correcteurs suffit donc à la hiérarchie. Elle peut se dispenser du regard direct, dans une attitude psychologiquement plus confortable, à charge pour les coordonnateurs de le faire à sa place. Mais la délégation de pouvoir n'est pas un luxe déculpabilisant selon Foucault (1975), c'est une nécessité de fonctionnement :

« Le regard disciplinaire a eu, de fait, besoin de relais. Mieux qu'un cercle, la pyramide pouvait répondre à deux exigences : être assez complète pour former un réseau sans lacune [...] ; et pourtant être assez discrète pour ne pas peser d'un poids inerte sur l'activité à discipliner, et ne pas être pour elle un frein ou un obstacle ; s'intégrer au dispositif disciplinaire comme une fonction qui en accroît les effets possibles. » (p. 176)

Rappelons ici que le management par délégation de responsabilité est théorisé dès 1911 par l'ingénieur F. W. Taylor (1919). Et il n'est pas seulement le fait de la hiérarchie puisque l'Éducation nationale utilise depuis longtemps des dispositifs qui mobilisent des auxiliaires, pour la pratique pédagogique par délégation (la lecture aux plus petits), pour la prévention de certaines dérives (nomination d'élèves « ambassadeurs » contre le harcèlement scolaire) mais aussi pour la surveillance pure et dure, qui constituent un réseau pédagogique et disciplinaire, pour le meilleur ou pour le pire. En changeant de contexte, souvenons-nous que cet usage de relais, en raison de son efficacité, a pu être utilisé pour le pire à grande échelle puisqu'il est diffusé au sein du parti nazi, dans une perspective de performance, de productivité et de rentabilité. Et même si, comme le précise l'historien Johann Chapoutot, cette technique « préexiste de quelques décennies » au nazisme et n'est pas « criminelle par

⁹ Et il est facile pour les correcteurs-turbot de se tirer d'embarras administratifs en mettant la moyenne à toutes les copies : cela évite les plaintes des familles.

essence » (Chapoutot, 2020, p. 19), l'usage de cet *opérateur éducatif* dans l'administration de l'Éducation nationale aussi bien que dans la relation aux élèves, avec l'habitude qu'elle produit dans les jeunes esprits, doit nous interpeller.

Il est maintenant besoin de préciser qu'on trouvera toujours des personnes qui prennent un certain plaisir à ce regard direct ou à la délégation scopique et qui tombent dans cette « délectation morose » qu'évoque Alain Grorichard au sujet des « techniques d'écoute » dont profitent les confesseurs avec les péchés sexuels (Foucault et al., 1994b, p. 316). Mais l'exception étant loin d'être la règle ici, il ne s'agit aucunement de jeter l'opprobre sur les coordonnateurs qui s'inscriraient joyeusement dans un système de caporalisation. Ces collègues ne sont pas seulement choisis pour leur loyauté mais avant tout pour le professionnalisme et la bienveillance que leurs collègues leur reconnaissent également. Et n'oublions pas que les Inspecteurs, aussi professionnels et bienveillants, sont eux-mêmes des relais, voire des relais par excellence. La vision pyramidale se joue donc bien à plusieurs niveaux.

Enfin, la vision horizontale offre une visibilité entre pairs, à travers l'apparition, régulièrement actualisée, de statistiques sur le travail de l'ensemble des autres correcteurs et auxquelles chacun peut être tenté de se conformer par une pression du groupe. Certes, une telle pression existait avant la numérisation lors des Commissions, mais elle était ponctuelle et dans un cadre délibératif entre pairs alors qu'elle est devenue constante, sur la base d'informations purement quantitatives, et d'autant plus forte que chaque correcteur sait que des données sont enregistrées.

Ces trois dispositions de mise en lumière produisent alors une subjectivation. Ce concept, élaboré par Foucault, renvoie à l'idée d'un sujet en construction qui n'est donc plus quelque chose de donné et de fixe (comme une substance métaphysique). L'importation du néologisme foucaldien dans la théorie psychanalytique au début des années 1990 nous éclaire sur son sens. Ainsi, Steven Wainrib montre que « l'émergence du sujet, à partir de multiples processus [conscients et inconscients] de production de soi », représente une

quête qui n'est « jamais achevée » et qui exige un travail sur soi aidé par l'intervention d'autrui¹⁰ (Wainrib, 2006, p. 23).

Le processus de subjectivation se déroule des deux côtés de la porte : du côté de ceux qui contrôlent, surveillent, supervisent (et qui, avec le DNC, regardent par les trous de serrures numériques) ; et du côté de ceux qui exécutent leur peine (les détenus), leur tâche (de correction, de supervision, d'inspection), passent leur épreuve (les élèves), etc. Elle est à l'œuvre partout en même temps, pour tous, quel que soit son statut, même si ce n'est pas de la même manière et avec le même profit. Dit autrement, il y a partout des sujets qui sont objets - ou plutôt objectivés - et des objets qui sont des sujets.

Le processus d'objectivation constitue un savoir sur l'individu afin de mieux le gouverner et de lui assigner une place, dans la société de façon générale et dans le système scolaire en particulier, en lien avec d'autres dispositifs et des pratiques associées, pour « une normalisation possible » (Foucault, 1975, p. 25) : sélection, valorisation, aussi bien que punition, exclusion voire enfermement. Donc l'objectivation n'est pas impartiale, elle prend le parti de la norme et n'a probablement même pas la prétention d'être objective. C'est ce que nous pourrions appeler une objectivation sans objectivité. Foucault va plus loin puisqu'il montre qu'elle s'inscrit dans des dispositifs associés de pouvoir et de savoir qui visent intentionnellement un contrôle et une normalisation de l'individu.

Or, nous savons depuis Austin (2024) que certains énoncés *font* quelque chose plus qu'ils ne *disent* quelque chose. De sorte que la façon de nommer la personne produit un effet sur elle aussi bien que sur la représentation sociale qu'on en a. Il y a, par exemple, quelque chose de performatif à dire et à répéter « bon ou mauvais élève » ou encore, dans d'autres registres qu'aborde Foucault, délinquant, fou, malade, sain, honnête, etc. Cette performativité de certains actes de langage, commandés par des dispositifs, a ainsi des

¹⁰ De l'analyste selon Wainrib. L'affirmation de l'inachèvement de la quête de soi n'est pas surprenante de la part d'un psychanalyste.

conséquences sur le statut de la personne ou la place sociale que nous lui désignons et qu'elle aura parfois l'illusion d'avoir choisi en toute liberté.

À travers l'intention normalisatrice, le sujet est ainsi pris comme moyen et non comme une fin à caractériser fidèlement et dans son entièreté : il n'est pas qualifié tel qu'il est mais déformé, tel qu'on le veut ou tel qu'on le refuse, il « est subjectivé par l'extraction de vérités qu'on lui impose », non pas pour l'écraser mais pour mieux le gouverner (Foucault et al., 2004, p. 187). En toute rigueur, les relations de pouvoir ne produisent pas de la vérité mais un certain savoir sur lequel elles s'appuient et qui n'a pas besoin d'être un vrai savoir. Du point de vue du pouvoir, le savoir c'est l'ensemble de ce qui est visible (de lui), traçable et énonçable (par lui). L'illusion d'objectivité n'est donc qu'un « fond d'objectivité » et ce regard sur le sujet « n'est plus réducteur mais fondateur de l'individu » (Foucault, 1990, p. X). On pensera ici aux dossiers scolaires des élèves aussi bien qu'aux dossiers administratifs des agents du service public qui se constituent dans un certain contexte scolaire et sociétal et dont le mode d'élaboration peut donner lieu à interprétations, pressions, manipulations ou dissimulations, parfois dans l'intérêt de l'élève ou de l'agent. Or certaines données peuvent être conservées bien au-delà de la période scolaire ou de l'exercice du métier. L'État ne s'intéresse donc pas seulement à l'élève mais bien à l'enfant, grâce à l'École, notamment pour des raisons de protection de l'enfance ; et non seulement à l'agent mais bien à la personne, puisque certains éléments restent dans la mémoire administrative à vie (en toute rigueur jusqu'aux 80 ans des agents). Le regard administratif de l'État ne produit donc pas tant une visibilité protectrice que ce que Foucault appelle une « visibilité isolante », fondatrice de l'individu à normaliser (Foucault et al., 1994b, p. 191). Or, le sujet peut se reconnaître ou non face à cette image constituée de l'extérieur. Ainsi, le processus structurant de symbolisation qui devrait survenir « dans la chaleur du lien », comme le montrait W. Bion (Lévy, 2013, p. 94), est perturbé. Il n'est pas absent mais détourné, parasité ou trafiqué. D'abord parce que les dispositifs sont impersonnels (ils répondent aux intérêts de fonctionnement de l'établissement, du service, etc.) et donc sans chaleur, mais aussi parce qu'existe un intérêt sociétal derrière l'objectivation, en vertu des normes : le dispositif cible quelque chose de la personne qui, quoique fidèle à son être, est réducteur ou déformant. Et l'effet loupe ainsi produit et auquel se mêlent inévitablement et subrepticement des interprétations, un imaginaire

collectif, des éléments d'ordre moral, subjectif ou idéologique, participe de la fabrication du sujet. Or la psychopathologie montre que des états émotionnels, des expériences vécues, qui sont inadéquatement symbolisés peuvent produire des micro-traumas voire des traumatismes, une dépersonnalisation, une désubjectivation, ce qui est d'autant plus vrai qu'ils surviennent tôt, que les expériences sont fortes ou répétées, durant le développement psycho-affectif (Lévy, 2013, pp. 96-99).

Un tel processus émerge à de multiples occasions durant la longue expérience scolaire où l'enfant est confronté à des dispositifs qui exercent sur lui une pression sociale très puissante. L'enchevêtrement des dispositifs scolaires visant l'obéissance collective peut alors favoriser un assujettissement. Celui-ci n'est pas seulement compris comme dévalorisation (potentiellement abusive) à travers les classements, les punitions, les avertissements, etc. mais aussi comme valorisation (potentiellement abusive), à travers les classements, les mentions, les encouragements officiels. De sorte que réussite scolaire ne veut pas toujours dire émancipation¹¹ : elle est parfois le résultat d'une intégration réussie de normes (scolaires) qui s'imposent de l'extérieur et renvoie donc, au sens propre, à une perte d'autonomie. Elle est, dans ce cas, la conséquence d'une standardisation parfaitement achevée, pour ceux qui se rendront à leur tour maîtres des dispositifs qu'ils perfectionneront ou transposeront dans d'autres cadres.

2. Comment favoriser une subjectivation émancipatrice ?

À l'inverse de cet effet assujettissant, le dispositif comme obstacle contre lequel nous butons peut révéler cette part de nous-même que nous refusons ou simplement ignorons, cette représentation de soi que certains préfèrent considérer comme infidèle, par culpabilité, honte, angoisse ou simplement par dévalorisation de l'image de soi. Et il peut évidemment conduire à une normalisation qui coïncide avec une socialisation réussie. En ce sens, les dispositifs scolaires y participent également, pour peu que nous sachions en faire un bon usage et nous protéger de leurs dérives. L'élève doit donc apprendre

¹¹ Comprise comme « affranchissement par le savoir » et « égalité des chances » (MEN, *Circulaire de rentrée*, 2023)

à faire la part des choses et en premier lieu à reconnaître les dispositifs pour ce qu'ils sont afin d'entrer dans un processus d'émancipation.

Cette idée d'émancipation prend son sens face à un problème de gouvernementalité : à supposer que nous voulions être gouvernés autrement que par nous-mêmes, acceptons-nous de l'être par des dispositifs voire par des dispositifs qui échappent à la plupart des acteurs, qui sont dissimulés et non maîtrisés démocratiquement ? Le problème se pose en effet de savoir qui les conçoit, qui en profite, quels en sont les usages, quels pourraient en être les dérives¹² mais aussi quelle attitude adopter face à eux. Il ne s'agit pas d'interroger la légitimité ou les limites du pouvoir mais de comprendre en quoi ces « techniques du pouvoir » dont les dispositifs sont l'instrument essentiel (Foucault, 1994b, p. 532), engagent un certain rapport aux autres et à soi-même.

La subjectivation est un processus à deux visages

Précisons avec Foucault que la subjectivation n'est pas un déterminisme : s'il a pris conscience de l'existence du dispositif et de sa place en son sein, et s'il a développé une capacité de réaction et d'invention, le sujet reste libre de réagir, de le penser, de le refuser. Il a aussi la liberté de devenir le sujet qu'on attend, ce qui n'est pas toujours une mauvaise chose. Mais il peut également profiter du dispositif¹³ ou encore accepter de se soumettre, dans le confort ou l'inconfort de l'aliénation, et devenir le contraire de lui-même, d'agir contre son meilleur jugement, contre ses propres valeurs. Ici se joue, nous dit Laurence Cornu dans son commentaire de Foucault, une déshumanisation, à laquelle conduit la « dévoration capitaliste » (Cornu, 2014, p. 31). Dans ce cas, la subjectivation est la production d'un sujet conforme, sans autonomie, acritique. Foucault reconnaît ainsi qu'il peut y avoir quelque chose d'aliénant et, nous ajoutons, de déstructurant et donc de dépersonnalisant dans les

¹² Il est bien évident qu'une conception par un cabinet de conseil n'est pas à mettre sur le même plan qu'un dispositif pédagogique inventé par des enseignants, même si les deux peuvent être profitables ou bien discutables ou encore nuisibles.

¹³ Ainsi, avec le DNC, l'administration, aux prises avec d'autres dispositifs avec lesquels il s'emboîte, semble enchantée.

dispositifs, la personne étant ici pensée comme le sujet singulier et structuré. La théorie psychanalytique moderne montre, en effet, que cette déconstruction de la personnalité du sujet renvoie « souvent à une défaillance de la subjectivation à l'adolescence » (Bertrand, 2005, pp. 26-27). L. Cornu (2014, p 29) parle en ce sens du problème de la dé-subjectivation par laquelle le sujet devient identique, attendu, modelé par les normes en vigueur. Cela est particulièrement vrai avec les dispositifs panoptiques, car l'action, la pensée, l'attitude, attendues (de quelque côté qu'on se trouve) n'émanent pas d'une autorité centrale à laquelle il faut rendre des comptes ou que l'on pourrait renverser, elles proviennent de sources réparties par le réseau du dispositif qui renvoient l'individu à lui-même et à sa place. Rappelons que dans l'expérience scolaire, qui est aussi initiatique des rapports sociaux, l'enfant, en rapport à ses pairs et aux détenteurs de l'autorité, vit des relations intersubjectives (amitié, complicité, obéissance, dispute, rivalité, etc.) mais se familiarise aussi avec la domination, le contrôle et la conflictualité multiforme de l'Institution elle-même qui invisibilise et dilue la coercition dans l'emboîtement des dispositifs. Ainsi peut-on exercer le pouvoir sans même le posséder. Face aux dispositifs, la personne qui tend elle-même à disparaître au profit de sa position et de sa fonction symbolique (Rochex, 2009) est mise en demeure, par un agencement impersonnel avec ses multiples relais, de se réformer, de sorte qu'elle n'aura plus besoin d'être reprise ni corrigée. Situation kafkaïenne par excellence.

« On ne naît pas sujet, on le devient », nous rappelle L. Cornu, dans la lignée aussi bien de Foucault que de Beauvoir (Cornu, 2014, p. 19). Précisons également qu'on ne reste jamais le même : un sujet est toujours en construction voire, dans le pire des cas, en déconstruction (que l'on pense à l'exemple paradigmatique du lavage de cerveau). L. Cornu suggère ainsi que l'on devient sujet selon des « *modes* de subjectivation » différents (Cornu, 2014, pp. 30-31) orientés par l'émancipation ou bien par l'assujettissement, qui constituent ses deux visages. Dans le cadre éducatif comme ailleurs, les dispositifs peuvent alors s'apparenter à une fabrication de l'individu qui écrase sa singularité, touchant tous les acteurs impliqués dans les dispositifs, quel que soit leur

statut¹⁴. Ou bien, les dispositifs peuvent, paradoxalement, être un point d'appui pour l'affirmation et la réalisation de soi. Mais, quel que soit le dispositif, l'émancipation exigera alors que tous les acteurs soient libérés. C'est pourquoi on voit mal comment libérer des élèves avec des enseignants et des administratifs pris dans des dispositifs qu'ils sont incapables de reconnaître pleinement et qui sont, pour eux aussi, assujettissants.

Le problème se pose alors de savoir ce que serait une émancipation, malgré la présence des dispositifs ? Faut-il accepter les dispositifs tels qu'ils sont, dans leur diversité ? Faut-il opposer des dispositifs à d'autres dispositifs ? Faut-il s'armer contre les dispositifs voire chercher à les neutraliser ou à les renverser ? Ou bien, solution paradoxale que nous suggérons, ne faut-il pas apprendre à contourner ou surmonter l'obstacle qu'ils représentent pour s'en émanciper et donc se libérer grâce aux dispositifs normalisateurs ?

Émancipation et structuration de la personnalité

Rappelons d'abord que du point de vue démocratique tous les dispositifs scolaires ne se valent pas, que certains renforcent l'autonomie, la confiance en soi, le dialogue ou encore protègent l'enfant et l'adulte des dérives relationnelles, tandis que d'autres sont à interroger voire à combattre. Certains, s'avèrent d'autant plus résistants qu'ils reposent sur des traditions d'école, d'établissement, voire d'institution. Face à un dispositif, le sujet (élève ou membre de la communauté éducative au sens le plus large qui comprend également les représentants légaux) peut interroger, proposer, interpellier, résister. Concernant le DNC, de nombreux enseignants le rejettent notamment en raison de l'assujettissement subtil qui s'opère sur le corps (APPEP, 2023, pp. 28-30) : il astreint à une certaine position et entraîne une fixité du regard ; il substitue au geste continu et libre du stylo celui, discontinu, de la frappe des touches ; et en soustrayant la copie manipulable « ancrée dans le geste du

¹⁴ Au sein du DNC, le coordonnateur, luttant initialement contre le dispositif, peut s'oublier, en devenir un relai, utiliser ses potentialités scopiques voire menacer explicitement de révéler les cas d'abus manifeste par ce moyen. Le processus de subjectivation sera alors similaire à celui de l'IPR que nous relations.

corps » (APPEP, 2023, p. 29), il impose une rigidité globale. Bien que cet assujettissement ne soit pas obtenu par la violence, les dispositifs étant précisément des stratégies non violentes (Foucault, 1975, p. 29), le corps n'en est pas moins touché. Et si le pouvoir sur les corps qui se manifeste par d'« infimes matérialités » n'est pas possédé par une autorité qui en aurait le « privilège » (Foucault, 1975, pp. 31-35), c'est bien son exercice diffus qui les contraint. Le sentiment de dépossession du corps conduit alors certains enseignants à imprimer leurs copies. Manière de résister à l'obstacle ou de le contourner.

Selon L. Cornu il existe une multitude de pratiques de libération (cf. Foucault, 1994c, art. 357) et l'éducateur doit favoriser la prise de conscience en « débusquant les jeux » de pouvoir, « soutenir l'advenir de possibilités inédites et singulières contre dressages et formatages », permettre d'imaginer, responsabiliser, développer la personnalité critique et autoriser des comportements comme la désobéissance (Cornu, 2014, p. 29). En ce sens, Foucault, même s'il ne propose pas, selon L. Cornu, un nouveau fondement éducatif, nous pousse à « déjouer en inventant » (Audureau, 2003, p. 26 et Cornu, 2014, p. 31). Et même si nous jugeons légitime d'accepter un dispositif, L. Cornu insiste sur l'importance prioritaire de le nommer en tant que tel et de se reconnaître soi-même au sein du dispositif. Il faudra alors parfois avoir le courage de l'affronter. Ces pratiques favorisent un processus positif structurant pour la personnalité, qui renvoie à des positionnements individuels conscients face à l'aspect homogénéisant et excluant des dispositifs et en particulier à l'image sociale que certains peuvent renvoyer : la personnalité se construit grâce aux interactions sociales avec l'extérieur mais suppose une démarche consciente de distanciation qui peut être guidée et encouragée afin de favoriser une meilleure structuration. La construction de l'identité personnelle suppose une capacité de résistance vis-à-vis de la tendance, particulièrement forte chez l'enfant, à intérioriser et à se conformer à l'étiquette sociale, et à la « susceptibilité aux stéréotypes », qu'elle soit positive ou négative (Ambady et al., 2001, p. 386). Le développement de la personnalité critique vise alors à contrebalancer toute tendance assujettissante et à se positionner de façon autonome face aux dispositifs.

Précisons ici que la réaction libre et singulière du sujet pris dans un dispositif, n'est pas une opposition à l'exercice du pouvoir mais l'une de ses

conditions : contrairement à l'exercice de la contrainte, celui du pouvoir suppose des sujets, individuels ou collectifs, qui soient libres d'agir. Donc, malgré le dispositif ou grâce à lui, par la confrontation avec cette réalité, il est possible pour le sujet de se réaliser librement en affirmant sa singularité et en surmontant son aspect potentiellement assujettissant : « il ne peut y [...] avoir que des styles singuliers » de cette subjectivation émancipatrice nous dit L. Cornu (2014, p. 27).

Un problème d'égalité face aux dispositifs

Mais bien que ces styles soient singuliers, ils peuvent et doivent donc être autorisés et encouragés par l'institution scolaire elle-même, en son sein. En effet, comme le montre L. Cornu (2014, p 28) dans un passage où elle s'appuie sur Jean-Yves Rochex, l'École comme institution exerce bien une emprise à travers son rôle de transmission et doit donc interroger son rapport à l'entreprise de normalisation sociale, la subjectivation qu'elle induit et favoriser sa dimension émancipatrice. Il s'agirait alors, selon J.-Y. Rochex de conduire l'élève, non pas à se contenter de se soumettre aux normes en vigueur mais à « devenir normatif [...] c'est-à-dire capable d'instituer ses propres normes, et donc de produire des activités et des énoncés nouveaux » (Rochex, 2009, p. 24). Autrement dit, il s'agit là d'encourager une normativité singulière *face à*, ou bien *avec*, des normes collectives, et non contre elles.

Or, cette exigence rencontre un problème au regard du principe d'égalité : les dispositifs, par lesquels s'exerce parfois un pouvoir insidieux, sont tantôt des agencements transparents, manifestes et faciles à détecter pour l'élève mais qui peuvent aussi être discrets quoique simples¹⁵, tantôt des réseaux très complexes, favorisant alors ceux qui en sont avertis ou qui les comprennent le mieux et le plus rapidement. Nous ne prendrons pas l'exemple des dispositifs par lesquels s'exerce un pouvoir de la hiérarchie ou bien des élèves (qui, pour certains, connaissent bien les dispositifs) sur le professeur, mais ceux qui s'exercent des professeurs ou de l'administration scolaire sur les élèves et qui

¹⁵ Le pouvoir disciplinaire qui se manifeste à travers certains détails du quotidien tire son succès de cette simplicité (Foucault, 1975, pp. 172-173) et n'a donc pas besoin d'être sophistiqué, comme le seraient les technologies dopées à l'intelligence artificielle, pour être déjà efficaces.

peuvent s'avérer très déstabilisants pour les enfants fragiles qui ne maîtrisent pas les dispositifs en découvrant l'école primaire puis le collège. La connaissance des rouages des dispositifs d'évaluation, disciplinaire ou d'orientation fait ainsi partie de cette « culture informelle » qui favorise de façon très inégalitaire les élèves, avec un avantage certain pour les enfants d'enseignants qui connaissent bien la partie cachée de la broderie. De sorte que mettre de l'égalité dans le système implique de dévoiler à tous les dispositifs scolaires et de montrer à l'élève qu'il n'est pas à l'École uniquement dans un milieu d'apprentissage ou au centre des apprentissages, mais qu'il est également pris dans un emboîtement de dispositifs de pouvoir et de savoir sur lui qui sont inscrits « au cœur de la pratique d'enseignement » comme le révélait Foucault (Foucault, 1975, p. 179). Si l'École ne maintient pas des restes de despotisme en son sein ni ne s'organise autour du sujet-élève pour l'opprimer ou le réprimer, à l'inverse, elle ne met pas non plus le sujet au cœur du système, selon la belle formule de « l'École centrée sur l'élève »¹⁶, ou bien elle serait à interpréter ironiquement. De fait et malheureusement, l'institution scolaire ne met ni l'élève, ni les savoirs, ni la transmission des savoirs, au cœur des apprentissages ; elle manifeste plutôt une tendance à produire un certain type d'élève *pour* les apprentissages, dans le cadre de relations de pouvoir, notamment celles qu'il trouvera sur le marché du travail, et à amorcer le tri social. Ainsi, selon l'analyse de J.-P. Audureau, les « mécanismes de domination » au sein de l'École consistent en la production d'une certaine subjectivité, celle des élèves, des délégués mais aussi des enseignants, chefs d'établissement, CPE, secrétaires, IEN, etc. Ces sujets de fonctions et de statuts différents se tiennent tout en étant tenus et s'organisent en un réseau de relations de pouvoir au sein de groupes dont l'homéostasie est maintenue par la hiérarchie et entretenue par les pairs.

Étant donné que les dispositifs sont subjectivant nous pourrions nous étonner de l'extension de leur usage au sein des instances dirigeantes, elles-mêmes soumises à des normes qui les tiennent. Mais ce serait oublier, qu'elles

¹⁶ Formule d'Adolf Diesterweg (selon P. Meirieu) qui sera reprise par Jean Zay puis apparaîtra dans un rapport annexé à la *Loi d'orientation* de 1989 sous l'intitulé « l'élève au centre du système éducatif », où nous lisons : « l'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité » (Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989).

restent, d'une part, un moyen très efficace de maintenir le pouvoir qu'on s'est efforcé de conquérir et qu'elles sont, d'autre part, un moyen tout aussi efficace de disculper ceux qui abordent les problèmes comme de grands médecins traitant les individus. Ainsi, au sujet de « la justice criminelle moderne » et des peines qu'elle inflige, Foucault montrait que l'intégration d'éléments « extra-juridiques » évitait « à cette opération d'être purement et simplement une punition légale » et permettait de « disculper le juge d'être purement et simplement celui qui châtie » : il devient celui qui traite et qui guérit (Foucault, 1975, p. 27). De la même façon, disparaissant derrière le voile du dispositif, le professeur, le supérieur hiérarchique, et tous ceux qui sont pris dans les rets dont ils constituent aussi les mailles, exercent un pouvoir impersonnel mais bien réel qui déculpabilise ceux qui en profitent.

Malheureusement, les dispositifs scolaires sont des habitudes et donc des préparations, dès le jeune âge, à des dispositifs extra ou post scolaires dont peuvent s'emparer les dominants. L'École est loin d'être un monde clos où régneraient des interactions sociales séparées du reste de la société puisqu'elle est dirigée par les adultes¹⁷ et imprégnée par les forces sociales, les imaginaires collectifs, les dynamiques de pouvoir, les valeurs et l'idéologie sociale dominantes. Comme le dit J.-Y. Rochex, il s'y joue « à la fois et solidairement le rapport de la société à elle-même et l'institution des sujets » (Rochex, 2009, pp. 24-25). Aussi, puisque de nombreuses conceptions éducatives émancipatrices pour l'élève en sont venues à être récupérées dans le cadre de « dispositifs de gestion du capital humain » (Dupeyron, 2024, pp. 217-218) par l'idéologie néolibérale (prônant aussi l'inventivité, la pensée critique, l'autonomie, la coopération, etc.), cela exige que les acteurs éducatifs s'interrogent sur la finalité et les mécanismes de certains dispositifs pédagogiques, administratifs ou disciplinaires. À tout le moins, nul ne devrait utiliser un dispositif dont il n'est pas en mesure de rendre compte dans le moindre de ses rouages et au regard de ses finalités, *a fortiori* quand il s'applique aux élèves.

¹⁷ Mis à part certains cas ultra-minoritaires remarquables d'autogestion (avec laquelle Foucault entretenait une certaine méfiance selon J.-P. Audureau, 2003, note 56 p. 25).

Concernant les dispositifs disciplinaires, on peut se demander comment un pouvoir si modeste peut produire « de si larges effets » (Foucault, 1975, p. 196). Cette efficacité prodigieuse semble tenir, d'une part à la discrétion même du pouvoir disciplinaire : on résiste mieux à un pouvoir qui s'affiche, à une force qui s'exerce par ses coups d'éclats qu'à une technique insidieuse, qui s'exerce en permanence, de façon protéiforme et par tous les côtés à la fois, entre pairs et depuis la hiérarchie (qui subit elle-même la pression des pairs et de sa hiérarchie, etc.). D'autre part, elle tient probablement à la dépossession des *qualités critiques* qu'une certaine subjectivation produit. En effet, l'habitation à des dispositifs disciplinaires non interrogés tend à neutraliser ces qualités en déstructurant la personnalité. Et l'éducation disciplinaire qui produit l'individu s'attaque au moment clé de la structuration de la personnalité, l'enfance. À cet âge et dans le contexte scolaire, s'impose le regard qui qualifie, compare, classe, pour que commence la sélection précoce, voire le tri social, « en fonction des résultats, des filières, des options, [et de cette] agrégation de "petites inégalités" qui se renforcent tout au long des parcours et des épreuves scolaires » en un long « processus de distillation continue » (Dubet & Duru-Bellat, 2020, pp. 38-39). Cette habitation débordé le cadre scolaire puisqu'elle sera renforcée, plus tard, par les techniques disciplinaires au travail. Aussi, pour les mêmes raisons que les dispositifs d'enfermement¹⁸ créent *la* délinquance et non pas *de la* délinquance, de nombreux dispositifs scolaires créent *l'échec* et *la* réussite scolaires et non pas *de l'échec* et *de la* réussite : ils créent symboliquement un partage entre les bons et les mauvais élèves qui permet à l'élite de circonscrire une population en la maintenant dans une position sociale à laquelle elle s'imagine avoir le mérite d'échapper, plutôt que le privilège, et qu'entretiennent certains dispositifs méritocratiques avec leur rhétorique associée qui renvoie à la responsabilité individuelle, à l'égalité des chances, à l'idée d'ascenseur social, au travail personnel, à l'effort, au sérieux, etc.

¹⁸ Foucault cite aussi bien les lieux d'enfermement que le code civil, les gardiens ou encore les règlements.

La mutabilité des dispositifs : un autre danger pour la démocratie

Au sein de ce processus de « distillation » sociale, la connaissance précise des dispositifs scolaires par les élèves, est un avantage au milieu de ces « petites inégalités » qui constituent le fondement de nombreuses inégalités futures. Certes, l'école n'a pas à elle seule la responsabilité de toutes les injustices mais « la question des inégalités scolaires et de la manière dont elles sont produites » est bien une « question politique et sociale » (Dubet & Duru-Bellat, 2020, p. 205), ceci d'autant plus que la maîtrise des dispositifs par les multiples détenteurs du pouvoir permet, discrètement, efficacement et à peu de coût, de maîtriser les populations. Et même si l'assujettissement n'est pas ce qui est recherché (tout au moins dans notre cadre scolaire), l'élaboration rationnelle des dispositifs, placés intentionnellement au cœur de l'« art de gouverner les hommes », est une pratique politique et administrative « calculée et réfléchie », au sein de l'État moderne (Foucault et al., 2004, p. 169). Pour revenir à notre exemple du DNC, signalons que l'existence de « pratiques de contrôle à distance » n'est pas un fantasme : certaines personnes au sein des services académiques ont parfois veillé à l'avancement des corrections par ce biais (ACIREPh, 2022). Les associations et syndicats d'enseignants ont donc alerté contre les risques de dérives liées à la surveillance dont nous préserve seulement l'éthique personnelle des IPR et « qui dépassent totalement notre imagination » (APPEP, 2023, p. 31). Or, nous rappelle Jacob Rogozinski dans son usage de Foucault et en cohérence avec l'interprétation de J.-P. Audureau, un dispositif est mouvant, il « ne cesse de se transformer, d'étendre ou de restreindre son champ, de modifier sa stratégie ou son discours, et il lui arrive de se décomposer pour se recomposer sous une autre forme. » (Rogozinski, 2017, pp. 33-34). Aussi, par un phénomène de glissement progressif ou par récupération et détournement, il peut muter en un dispositif d'une autre nature. J. Rogozinski illustre cette dangereuse mutation avec l'exemple des lépreux du Moyen Âge enfermés dans des léproseries (dispositifs d'enfermement) puis assassinés en masse au 14^{ème} siècle (dispositifs d'anéantissement), exemple qui résonne douloureusement avec l'actualité moyen-orientale. Or de telles dérives tragiques sont favorisées par l'association avec ce que l'historien Jacques Sémelin appelle des « dispositifs de bascule » (Sémelin, 2005, p. 331). Dans son analyse du passage à l'acte dans les massacres de masse, même s'il considère, à l'inverse d'Adorno, que ceux-ci sont « avant tout le produit d'un processus

sociopolitique », il montre, dans la lignée d'Adorno, que l'implication dans ces massacres concerne prioritairement ceux qui sont à la fois les plus conformistes, les plus malléables psychologiquement et les plus perméables aux dispositifs d'obéissance et à leurs dérives : les jeunes hommes (Sémelin, 2005, pp. 330-331).

Il faut donc aussi, au-delà des discours de bonne intention, non seulement mettre en lumière l'ensemble des dispositifs en vigueur mais également inventer des dispositifs émancipateurs, associés à ceux qui présentent un risque de sujétion. Les enjeux sont sociétaux, juridiques, politiques et moraux aussi bien qu'épistémiques. Et puisque nous parlions des jeunes hommes, prenons le domaine où ils sont encore le plus représentés, l'armée. L'institution militaire, prend elle-même explicitement la mesure de possibles dérives en autorisant la désobéissance dans les cas d'illégalité manifeste¹⁹. Ne faut-il pas aller au-delà en imaginant un dispositif qui exigerait la délibération collective dans les cas d'illégitimité manifeste ? Or la capacité à délibérer exige un apprentissage. C'est ce que permettent les conseils d'élèves au sein de la classe, issus de la pédagogie Freinet, qui favorisent alors l'émancipation par la délibération. Quant au domaine épistémique, il est pertinent de valoriser et de multiplier les dispositifs émancipateurs existant tels que les colloques scientifiques qui produisent le partage de savoir, le dialogue et la remise en question, ou encore les ateliers *jigsaw* en classe qui encouragent le dialogue et l'apprentissage coopératif, et, dernier exemple : le dispositif de sélection par double expertise en aveugle pour la publication d'articles scientifiques qui favorise l'objectivité, le progrès et évite certains biais, préjugés ou conflits d'intérêt.

Conclusion

Le dispositif de numérisation des copies illustre bien la façon dont s'exerce le pouvoir dans le cadre scolaire, non pas comme une contrainte directe

¹⁹ Illégalité au regard du droit national et international : décret n°75-675 du 28 juillet 1975 (article 8)

mais comme « un ensemble d'actions sur des actions possibles » (Foucault et al., 1994c, pp. 236-237). Certes, « aucun exercice de pouvoir ne peut [...] se passer » de « l'usage de la violence » et de « l'acquisition du consentement » (Foucault et al., 1994c, pp. 236-237). Pour autant, nous constatons qu'à travers les dispositifs scolaires, il n'est pas dans la nature du pouvoir de s'imposer par la violence, de plier, briser ou détruire : ce pouvoir « incite, il induit, il détourne, il facilite ou rend [simplement] plus difficile » l'action, « à la limite, il contraint ou empêche absolument » (Foucault et al., 1994c, pp. 236-237). Cela interroge pourtant la responsabilité morale de ceux qui agissent à travers les dispositifs dans le cadre de relations d'ascendance, hiérarchiques, de subsidiarité ou entre pairs, malgré le sentiment de dilution des responsabilités qui peut parfois s'en dégager.

Ces dispositifs ne sont pas nécessairement aliénants par intention mais peuvent le devenir par un effet latéral, et continuer à être utilisés malgré ces conséquences. L'enjeu, du point de vue de l'exigence démocratique consiste alors à rendre visibles ces dispositifs, à les nommer précisément pour ce qu'ils sont dans leurs finalités et dans leurs effets avérés ou potentiels, à déceler leur dimension normalisatrice, à permettre à chacun d'interroger sa place en leur sein, à en corriger les effets assujettissants et à déployer des dispositifs protecteurs ou émancipateurs, non seulement pour les élèves mais plus généralement pour tous les acteurs de la communauté éducative impliqués dans leur mise en œuvre.

Comme l'a mis en évidence J.-P. Audureau, « l'homme moderne s'anticipe dans l'élève, objet des disciplines » (Audureau, 2003, p. 25). Or, l'enfant est protégé contre certains dispositifs violents qui marquaient le dressage par la force puisqu'il n'est plus, en droit, frappé à l'école (ni à la maison depuis 2019), ni, en droit, méprisé à l'école et ne subit plus, en droit, de harcèlement scolaire de la part des enseignants (devenu un délit en 2022). Malgré cela, l'élève aussi bien que ceux qui ont à charge son éducation restent parfois enserrés dans des dispositifs subtils qui permettent de contourner l'apparence du dressage. Et, comme le redoutait Foucault, il n'est pas sûr que la libération de l'enfant permette d'échapper à l'assujettissement si le dressage prend une forme moins décelable avec des « techniques plus invisibles et

subtiles du bio-pouvoir » (Audureau, 2003, p. 25) dont certaines pourraient se trouver renforcées par le déploiement des IAg.

Ainsi, l'école qui se veut un lieu de transmission des savoirs et d'émancipation individuelle tend à dissimuler à ses acteurs sa tâche essentielle : le gouvernement des individus à partir du « gouvernement des enfants » (Foucault et al., 1994a, p. 237) et l'amorce du tri social. Si nous avons compris, loin d'Aristote²⁰, que nul n'est fait pour la contemplation ni pour être esclave ou citoyen, encore faut-il que la société se donne les moyens de développer les potentialités de l'individu et ne fabrique pas insidieusement, à travers l'École, les citoyens dont la conjoncture aurait besoin, c'est-à-dire des sujets soumis à un pouvoir politique et économique. Elle doit alors lutter contre une certaine normalisation qui cultive la mentalité anti-démocratique, celle qui est profondément « attachée à l'autorité » (Adorno, 2025) et qu'Adorno caractérisait par une forte imprégnation de « préjugés morbides » (Adorno, 2025, p. 43 et 2016, § 68, p. 142), par la conjonction de conformisme, de conventionnalisme, d'anti-intracception²¹ et de tendance à la superstition et à la stéréotypie (Adorno, 2007, p. 101). Or cette mentalité s'étend à mesure que les élèves et les membres de la communauté éducative s'habituent à des dispositifs assujettissants. Aussi, l'exigence d'intériorisation des normes doit-il pouvoir se conjuguer avec une prise de distance critique vis-à-vis de la normativité des dispositifs mis en œuvre. Parmi ceux-ci, le DNC représente seulement l'un de ces « petits panoptismes régionaux et dispersés » sur lesquels s'appuient les appareils d'État (Foucault, 1994b, p. 35). Ce n'est pas le pouvoir au sein de l'École qui pose problème mais ses usages à des fins de gouvernementalité. L'école doit donc favoriser des « jeux stratégiques du pouvoir » sans « états de domination », qui permettent à l'autre de s'altérer sans s'aliéner (Audureau, 2003, p. 26). Ainsi pourra se réaliser une subjectivation émancipatrice qui non seulement « aide à la naissance d'un 'soi' » et au gouvernement de soi

²⁰ Certains auraient « la faculté naturelle de commander » en vertu de leur capacité à « prévoir par la pensée » (Aristote, *Les politiques*, 1252-a).

²¹ « Opposition à l'égard des individus subjectifs, imaginatifs, d'âme tendre » (Adorno, 2007, p. 101)

(Audureau, 2003, p. 26), mais aussi au gouvernement des autres à travers des situations de collégialité, de partage, de coopération et de délibération, nécessaires à la vie démocratique. Nous comprenons alors, à travers cette réflexion sur les dispositifs scolaires, en quoi notre problème renvoie à une éthique du sujet tout en articulant « la question de la politique [ou plus généralement des rapports de pouvoir] à la question de l'éthique » (Foucault, 2001, p. 242).

Références

- ACIREPh. (2022). Communiqué sur l'épreuve de philosophie et son évaluation pour la session 2022 du baccalauréat. <https://acireph.org/1-acireph-2/positions-publiques/article/communiqu-e-sur-l-epreuve-de-philosophie-et-son-evaluation-pour-la-session-2022>
- Adorno, T. W. (2007). *Études sur la personnalité autoritaire*. Éd. Allia.
(2016). *Minima moralia : Réflexions sur la vie mutilée*. Éditions Payot.
(2025). *Désir autoritaire*. Rue d'Ulm.
- Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (Nouvelle éd.). Payot & Rivages.
- Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children : Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, 12, 385-390.
- APPEP. (2021). Rapport de l'enquête sur l'année 2020-2021 et sur le bac 21. [Rapport de l'enquête sur l'année 20-21 et sur le bac 21](#)
- APPEP. (2022). Questionnaire sur la session 2022 du baccalauréat. <https://www.appep.net/questionnaire-sur-la-session-2022-du-baccalaureat/>
- APPEP. (2023). Rapport de l'enquête sur l'année 2022-2023 et sur le bac 23. <https://www.appep.net/rapport-de-lenquete-sur-lannee-2022-2023-et-sur-le-bac-23/>
- Aristote. (1993). *Les politiques* (P. Pellegrin, Éd. ; 2. éd. revue et corr.). Flammarion.
- Audureau, J.-P. (2003). Assujettissement et subjectivation : Réflexions sur l'usage de Foucault en éducation. *Revue française de pédagogie*, 143, 17-29.
- Austin, J. L. (2024). *Quand dire, c'est faire : Conférences William James prononcées à l'université de Harvard en 1955* (Seconde édition inédite). Seuil.
- Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? *Le carnet PSY*, 2005/1(96), 24-27.

- Canguilhem, G. (1998). *Le normal et le pathologique* (7. Éd). Quadrige/PUF.
- Chapoutot, J. (2020). *Libres d'obéir : Le management, du nazisme à aujourd'hui*. Gallimard.
- Cornu, L. (2014). Subjectivation, émancipation, élaboration. *Tumultes*, 43, 17-31.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Editions du Seuil.
- Dupeyron, J.-F. (2024). *L'école des communs*. Le Bord de l'eau.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard (2003).
- Foucault, M., Defert, D., Ewald, F., & Lagrange, J.
 - (1994a). *Dits et écrits : 1970-1975*, Vol. II. Gallimard.
 - (1994b). *Dits et écrits : 1976-1979*, Vol. III. Gallimard.
 - (1994c). *Dits et écrits : 1980-1988*, Vol. III. Gallimard.
- Foucault, M., Ewald, F., Fontana, A., & Gros, F. (2001). *L'herméneutique du sujet : Cours au Collège de France, 1981-1982*. Gallimard Seuil.
- Foucault, M., Senellart, M., Ewald, F., & Fontana, A. (2004). *Sécurité, territoire, population : Cours au Collège de France, 1977-1978*. Seuil : Gallimard.
- Goupy, M. (s. d.). Secret, politique et philosophie. *Rue Descartes*, 2020/2(98), 1 à 13.
- Lachaud, B. (2020). Numérisation des copies de baccalauréat - *Question écrite n° 27110*, Assemblée nationale 15ème législature.
- Lévy, R. (2013). De la symbolisation à la non-symbolisation dans le champ du lien : Des rêves aux cris de terreur causés par une présence absente. *L'année psychanalytique internationale*, 2013(1), 93-122.
- Rochex, J.-Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, 166, 21 à 32.
- Rogozinski, J. (2017). *Djihadisme, le retour du sacrifice*. Desclée de Brouwer.
- Sémelin, J. (2005). *Purifier et détruire : Usages politiques des massacres et génocides*. Éd. du Seuil.
- Taylor, F. W. (1919). *The principles of scientific management*. Harper and brothers publishers.
- Wainrib, S. (2006). La psychanalyse, une question de subjectivation ? *Le carnet PSY*, 2006/5(109), 23-25.