

Entretien avec Anne Barrère

« Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux »

Anne Barrère est sociologue de l'éducation à l'université Paris Descartes, membre du laboratoire CERLIS. Elle a coordonné en 2013 un numéro de la revue *Carrefours de l'éducation* sur « la montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », dont il est à plusieurs reprises fait mention dans ce numéro¹. Entretien réalisé par Régis Guyon en avril 2017.

Régis GUYON. Vous travaillez depuis de nombreuses années sur la question des dispositifs en éducation et de leurs usages. Pourriez-vous tout d'abord nous dire si nous disposons d'une définition de la notion de dispositif ?

Anne BARRÈRE. La question n'est pas simple. J'ai commencé à réfléchir à ce sujet quand je me suis aperçue que le mot était employé de manière extrêmement fréquente dans de nombreux textes officiels comme dans les travaux de recherche, sans être forcément bien défini. Il est parfois employé comme synonyme de projet, ou de partenariat. En travaillant à la publication du numéro de la revue *Carrefours de l'éducation* consacré à cette question, je me suis aussi aperçue que ce mot n'était pas seulement employé en éducation, mais aussi dans beaucoup de domaines du social, avec des définitions souvent peu claires là aussi. Le problème du terme « dispositif » est qu'il embarque avec lui une certaine conception de l'action. Et si on se réfère aux travaux de

Michel Foucault, on peut dire qu'un dispositif, qu'il soit militaire, organisationnel ou pédagogique, est un « faire faire », un moyen de coordonner l'action, qui ne passe pas par l'intentionnalité ou par le sens qu'y attribuent les acteurs, contrairement à des conceptions plus classiques de l'action qui attribuent un grand rôle à l'intériorisation des normes. La conception foucauldienne privilégie le cadrage matériel de l'action. Dans cette perspective-là, ce que l'on appelle l'école, ou la forme scolaire, correspond au dispositif en tant que tel, de même que la classe, le cahier, le classeur ou le tableau². Mais depuis une vingtaine d'années, l'institution scolaire s'empare de la notion de dispositif pour désigner, de manière plus précise que les termes précédents et sans référence théorique particulière, une certaine catégorie de dispositifs, que ce soit des actions vis-à-vis d'élèves handicapés, des actions d'insertion, d'éducation artistique et culturelle, de lutte ou de prévention de la violence, de soutien ou d'accompagnement, etc. Quel est le point commun de ces dispositifs ? Ils infléchissent tous la forme scolaire d'une manière ou d'une autre, en faisant rupture soit dans le temps habituel de l'école, soit dans sa localisation, soit dans l'organisation de la classe. De plus, ils se voient attribuer une fonction stratégique – et là, on en

1 *Carrefours de l'éducation*, n° 36 : « Les établissements scolaires à l'heure des "dispositifs" », 2013.

2 Voir en particulier l'article d'Anne-Marie Chartier page 23.

revient à Foucault –, celle de résoudre des problèmes qui sont considérés comme non ou insuffisamment résolus par le fonctionnement ordinaire de l'institution.

R. G. On peut donc parler d'interaction, de dialogue, voire de porosité entre la forme scolaire canonique, le commun de la forme scolaire, et les dispositifs. Comme vous le soulignez, il existe des dispositifs de toutes sortes mais, fondamentalement, ne sont-ils pas l'expression d'une continuité des formes scolaires au sein d'un mouvement de démocratisation de l'école ?

A. B. Il est difficile de trancher effectivement sur ce point sans travaux empiriques mais ce qui est clair, c'est que la multiplication des dispositifs peut être considérée, en un sens, comme une certaine modalité de la réforme de l'école, qui ferait l'économie d'une définition globale mais propose malgré tout des microchangements permanents, toujours susceptibles d'être ajustés, remaniés. L'aspect négatif de cette ère de dispositifs est que cette situation peut contribuer fortement à l'impression qu'ont parfois les acteurs de l'école que tout change en permanence, en surface, sans que rien ne change jamais, vraiment, sur le fond...

R. G. Est-il possible de proposer une typologie des dispositifs à l'œuvre dans l'école ?

A. B. On peut justement proposer une typologie à partir de ce qui permet d'infléchir la forme scolaire. Si l'on considère que la forme scolaire est un rapport au temps particulier, rythmé par des heures, un rapport à l'espace, un rapport de pouvoir indifférencié qui est régi par un certain nombre de règles et, enfin, un rapport à l'écrit – fondamental –, une certaine organisation des savoirs, on peut distinguer, selon moi, quatre types de dispositifs :

- il existe d'abord des dispositifs curriculaires qui visent à infléchir l'organisation des savoirs. Je pense à tous les dispositifs favorisant l'interdisciplinarité et tous ceux qui permettent de se décentrer du rapport à l'écrit comme les dispositifs artistiques, d'éducation à l'image, etc. ;
- on a également des dispositifs qui interviennent sur le traitement indifférencié des élèves, soit par du soutien, soit par l'aide apportée par exemple aux élèves allophones, handicapés. Ces dispositifs ont quelque chose à voir avec l'inclusion qui catégorise différents types d'élèves pour adapter l'action. Ils proposent d'ailleurs une relation pédagogique plus égalitaire, davantage placée sous le signe de l'accompagnement, et d'autant plus qu'ils s'adressent parfois à des petits groupes d'élèves ;
- je pense aussi aux dispositifs qui sont susceptibles d'ouvrir l'école et d'y faire rentrer d'autres professionnels, des artistes, des intervenants sociaux, des policiers, etc. Ces dispositifs d'ouverture de l'espace peuvent aussi faire sortir les élèves de l'espace de l'école pour les resocialiser, comme les classes relais par exemple ;
- enfin, certains dispositifs infléchissent les temporalités habituelles de l'école, soit en les étirant, comme dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle où certains projets de création nécessitent une continuité et un temps long de préparation qui n'ont rien à voir avec le temps haché de l'école, soit au contraire en y introduisant davantage de ruptures, comme les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire qui permettent de sortir pour un temps des élèves de la classe habituelle.

R. G. Est-ce que l'on peut dire que les dispositifs concernent majoritairement le second degré, et le collège plus particulièrement ?

A. B. Certains dispositifs seront sans doute plus prégnants dans le second degré, comme tous ceux qui concernent la lutte contre les violences ou le décrochage. Mais il y a aussi une prolifération des dispositifs dans le premier degré, tels l'école ouverte, l'accompagnement éducatif et tout ce qui concerne le soutien aux élèves.

R. G. Bien souvent, ce n'est pas la définition même du dispositif qui pose problème, mais plutôt sa

mise en œuvre, sa régulation, son accompagnement. Parfois, comme le souligne Dominique Glasman dans un entretien qu'il nous a accordé pour ce numéro³, un dispositif ne remplit pas sa mission, non pas parce qu'il n'est pas bien défini, mais parce que des aménagements successifs auront détourné les modalités d'actions concrètes sur le terrain. N'est-ce pas, finalement, le risque inhérent à tout dispositif ?

A. B. Bien sûr, mais la force du dispositif se situe justement en vis-à-vis d'un ordre institutionnel un peu immuable qui ne s'ajusterait pas à des particularités, à des situations, à des territoires. Et en même temps, le dispositif se veut, me semble-t-il, plus pérenne et plus stable que ce que l'on pourrait appeler l'action par projet, qui serait plus circonscrite et dépendante de la volonté des acteurs. Le dispositif se situe donc dans cet entre-deux. Il peut être trop cadré, ou mal cadré, mais de manière moins problématique qu'une institution, puisqu'il est adaptable. Et ici, les chefs d'établissement sont vraiment aux premières loges – et se trouvent dans une complexité plus grande encore sur les territoires d'éducation prioritaire – face à ce qui se présente comme un véritable « mécano » d'offres, en termes de dispositifs. Car vous avez malgré tout une obligation aujourd'hui, dans les établissements, de mettre en place certains dispositifs, notamment lorsqu'il y a des partenariats avec les collectivités locales, mais aussi tout simplement lorsqu'ils font partie des instructions officielles. En même temps, il reste toujours une marge de choix sur les personnes qui sont sollicitées ou qui s'engagent, comme sur la manière de mettre en œuvre le dispositif. La responsabilité des chefs d'établissement en la matière est très forte.

3 Cf. p. 11.

R. G. Les dispositifs sont pourtant bien présentés aux équipes comme des projets, avec l'intention d'amorcer une dynamique collective autour d'une question, que ce soit le soutien aux élèves les plus en difficulté ou l'ouverture culturelle. Dans ce sens-là, comment les dispositifs s'inscrivent-ils dans la politique des établissements ?

A. B. C'est une vaste question. Dans la littérature, les mots « projet » et « dispositif » sont souvent employés l'un pour l'autre. Pour Luc Boltanski et Ève Chiapello⁴, le principal problème (qu'ils nomment « une épreuve ») de ce qu'ils définissent comme « la cité par projet » (une cité étant un ensemble de justifications des manières d'agir dans nos sociétés) est le passage d'un projet à un autre, la relance permanente de l'action et de l'organisation. C'est peut-être cela qu'infléchit aussi la logique de dispositifs car si le projet appelle une réalisation, une fin, cette logique tente au contraire de s'inscrire davantage dans la durée. Audrey Boulin a travaillé sur les internats d'excellence⁵ pour montrer comment il y avait eu réajustement d'une année à l'autre pour régler un certain nombre de problèmes (même s'ils ont fini par être remis en question globalement). Le dispositif est donc moins formaté institutionnellement et permet ces réajustements, sans être aussi labile qu'un projet. Mais comment ne pas voir que la face d'ombre de ce régime est précisément le mouvement permanent, comme dirait Norbert Alter, le fait d'être tout le temps dans de « légers bougers » qui peuvent épuiser les acteurs⁶ ? D'ailleurs les chefs d'établissement s'interrogent en permanence sur la cohérence entre tous les dispositifs, tous les projets, pour contrer une impression d'éclatement ou de dispersion.

R. G. Le fait de se réinventer, de se justifier en permanence, malgré une certaine autonomie et liberté, ne rend-il pas les choses un peu complexes et épuisantes pour les acteurs ?

A. B. Tout à fait, d'autant plus que dans l'école telle qu'elle est aujourd'hui, cette forme de dispositif est

4 Luc Boltanski, Ève Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

5 Voir à ce sujet Audrey Boulin, « Quand les adolescents habitent l'internat d'excellence... », *Diversité*, n° 179, 2015, p. 110-115.

6 Norbert Alter, *L'Innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000 (6^e éd. 2013).

parfois également très écartelée entre des processus classiquement bureaucratiques de contrôle et d'évaluation et des processus d'adaptation en direct au local, qui relèvent d'une régulation par l'aval différée de la bureaucratie traditionnelle. L'organisation est duelle, hybride, contradictoire, elle envoie constamment des demandes d'ajustements, de réponses pragmatiques et pourtant, elle garde des procédures de réédition des comptes, de contrôle des règles. Les acteurs d'encadrement intermédiaires comme les chefs d'établissement mais aussi les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, etc., sont donc face à des formes d'injonctions contradictoires, à un double système de régulation de l'action parfois très difficile à gérer.

R. G. Depuis quelques années, on voit apparaître des dispositifs au lycée, comme les passerelles en seconde, et plus récemment dans l'enseignement supérieur : de quelles transformations ces apparitions sont-elles le symptôme ?

A. B. Si l'on fait l'hypothèse qu'une partie des dispositifs vise à la gestion d'un certain échec lié à la massification du secondaire, il n'y a aucune raison que ce système ne monte pas dans le supérieur, avec sa gestion indifférenciée des publics, et d'autant plus dans les facultés qui comptent de gros volumes d'étudiants. Et, peut-être plus encore que dans le secondaire, on peut avoir l'impression que ce qui est valorisé et financé, ce sont effectivement des actions et des projets qui sont satellitaires d'un fonctionnement quotidien qui, en lui-même, intéresse moins les décideurs, alors qu'il comporte parfois son lot de problèmes et qu'il reste après tout le cœur de l'activité. Mais je n'ai pas fait d'enquêtes sur l'enseignement supérieur, j'y travaille seulement...

R. G. Un dernier point que j'aimerais aborder concerne la pression qui peut être exercée sur les dispositifs en matière de réussite. On attend des dispositifs un résultat qui doit être lu à l'aune de la norme scolaire. Par exemple, dans les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ou sur les classes relais, on trouve des élèves « en difficulté » et l'on attend du dispositif qu'il les remette dans le circuit, comme s'il s'agissait de les « remettre en conformité » avec la norme scolaire. Le bon fonctionnement du dispositif serait à lire à l'aune de la réussite ordinaire des élèves. Mais n'y aurait-il pas aussi une forme de contournement, qui viserait un objectif de socialisation et de réassurance des élèves, en termes d'estime de soi ?

A. B. Vous posez une question intéressante qui est, au fond, celle de la culture de l'évaluation. Sur un plan historique, cette culture accompagne effectivement la montée de ces dispositifs. Dans la mesure où les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux, il paraît logique d'évaluer leurs effets sur ces difficultés. Le paradoxe, c'est qu'ils sont tellement circonscrits, mouvants, complexes, qu'ils sont au fond très difficiles à évaluer, surtout en seule référence à la réussite scolaire, et avec des indicateurs de performance. C'est le cas par exemple pour les dispositifs d'éducation artistique et culturelle, lorsqu'ils sont crédités d'un pouvoir de lutte contre le décrochage scolaire et d'amélioration des performances scolaires, très difficile à objectiver⁷. Cette ère des dispositifs ouvre ainsi bien des débats dans les établissements, autour de l'efficacité en éducation, et fait progresser dans le meilleur des cas, une culture du débat expert, et dans le pire, des conflits frontaux, lorsqu'une conception étroite de l'efficacité fait s'affronter les porteurs de dispositifs convaincus d'une utilité qui n'est pas forcément mesurable dans un temps et une hiérarchie d'encadrement qui entend de plus en plus se justifier en termes de résultats chiffrés. ■

7 Cf. Géraldine Bozec, Nathalie Montoya, « L'inclusion par l'art ? Promesses et réalités de dispositifs d'éducation artistique et culturelles dans les collèges de Seine-Saint-Denis », in Anne Barrère, François Mairesse (dir.), *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 45-67.