

Entretien avec **Dominique Glasman**

« Le dispositif est l'occasion de dire,
de nommer des problèmes spécifiques »

Dominique Glasman est professeur émérite de sociologie à l'université de Savoie. Ses principaux travaux portent sur les dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école et sur les processus de déscolarisation. Entretien réalisé par Régis Guyon en mars 2017.

Régis GUYON. Selon vous, qu'est-ce que l'on appelle un dispositif en éducation ?

Dominique GLASMAN. En éducation, et plus largement dans les politiques publiques, puisque les dispositifs ont fleuri un peu partout, il n'est pas toujours facile de distinguer un dispositif d'un élément stable d'une institution. Par exemple, le RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) est-il un dispositif ou pas ? On pourrait avoir envie de dire que oui, compte tenu des publics qu'il est censé recevoir, des missions qui sont données à cette structure très particulière, des moyens, des professionnels affectés... Peut-on pour autant parler de dispositif ? Je n'en suis pas sûr. Car les RASED sont dotés d'un personnel stable, statutaire, et sont institutionnellement pensés et organisés avec l'école primaire. Ils n'ont donc pas ce caractère, fort fréquent dans les dispositifs, d'être pensés (ou rêvés) comme provisoires, comme voies de secours sortant de l'ordinaire du système. On doit donc admettre que la notion de dispositif est très extensible. Ainsi, lorsque l'on parle de dispositif, en

particulier en éducation, on désigne un ensemble de lieux, d'acteurs – professionnels ou pas – qui essaient d'accueillir un public défini d'une manière ou d'une autre par des difficultés, ou par des caractéristiques un peu spécifiques. On se donne un lieu, des contenus, et autour de cela, on construit une doctrine plus ou moins élaborée s'appuyant peu ou prou sur des travaux de recherche.

R. G. En ce sens, les dispositifs renvoient à un questionnement du commun de l'école, ou de l'éducation, autrement dit, sur la place donnée à l'ensemble des publics, dans toute leur diversité ?

D. G. On peut probablement arriver en partie à cette conclusion, mais je ne le dirais pas forcément en ces termes. En effet, une autre façon de voir les choses serait de postuler qu'une institution, quelle qu'elle soit – et celle de l'éducation en particulier –, reçoit tout le monde et permet en principe à chacun d'avancer et de trouver finalement, en elle, ce qu'elle promet. De fait, on constate que, pour des raisons qui tiennent au moins autant aux institutions qu'aux individus – ici des élèves –, un certain nombre d'entre eux n'arrivent pas à s'emparer de l'offre proposée. Ceci probablement parce que l'institution n'a pas réussi à prévoir tous les cas mais aussi parce qu'on a, au moins sur le papier, le souci que tout le monde avance et que personne

ne soit laissé de côté ; on considère alors parfois fécond d'en mettre certains de côté, de manière à les prendre en charge de façon un peu spécifique ; mais l'intention est une chose, et le résultat en est une autre. Pendant très longtemps, il n'y avait pas beaucoup de dispositifs en marge de l'école, mais c'est aussi parce qu'on ne faisait pas cas de ceux que l'on considérait comme « perdus ».

R. G. C'est-à-dire avant les années 1960 ?

D. G. C'est cela. Pendant longtemps, hormis ce que l'on nommera « classes de perfectionnement », il n'existait pas grand-chose pour s'occuper de ceux qui étaient laissés de côté ; car personne, ni l'institution, ni les professionnels, ni même souvent les parents, ne considérait que c'était un drame si l'on ne réussissait pas à l'école. Aujourd'hui, face à des publics qui, pour une raison ou pour une autre, ne sont pas en mesure de tirer parti de ce que l'institution leur offre, ou auxquels l'institution ne sait pas vraiment comment s'adresser, on invente des prises en charge à la marge, et je ne perçois pas cela forcément et uniquement comme un constat d'échec. Je fais plutôt le constat qu'on n'y arrive pas par le chemin ordinaire, et qu'on essaye donc de prendre un autre chemin, ce n'est pas exactement la même chose et cela n'a en soi rien de honteux. Je dirais donc que le dispositif permet de se saisir de certains problèmes qui sont particuliers et auxquels l'institution n'était pas forcément préparée, ou en tout cas qu'elle n'était pas conçue pour les prendre en charge, dans l'ordinaire de son fonctionnement.

R. G. C'est là aussi une manière de mettre en avant le fait que l'institution se préoccupe de ces publics-là ?

D. G. Tout à fait, et de ce point de vue, il n'est pas a priori indigne, de la part de

l'institution, d'imaginer recevoir certains publics dans des dispositifs, en ce sens que les dispositifs ont quelque chose d'adaptable, de modulable, voire de « sur-mesure »... avec aussi les dangers que cela représente. Finalement, le dispositif est l'occasion de dire un certain nombre de choses, de nommer des problèmes spécifiques, un public spécifique, et je dirais que c'est pour le meilleur et pour le pire : pour le meilleur, dans le sens où cela permet de prendre en

“

le risque est que l'on associe le problème d'un système à son public

”

à son public, c'est-à-dire que le dispositif devient beaucoup plus centré, beaucoup plus « cibleur », plus individualisant, au double sens de prise en charge individuelle et de risque de pointer les responsabilités du sort qui est le leur sur les publics visés eux-mêmes. En conséquence, les dispositifs, ou les professionnels et acteurs qui les animent, se doivent d'être très vigilants ; car sinon, les élèves ou leurs parents se voient imputer la faute ou la responsabilité des difficultés rencontrées dans le système scolaire ordinaire. Tout cela pour dire que je ne trouve pas surprenant, étonnant ou critiquable qu'une institution n'ait pas d'emblée les réponses à tous les problèmes auxquels elle se trouve, chemin faisant, confrontée. La question est davantage celle du sort du dispositif et de la manière dont, éventuellement, il permet de faire bouger l'institution.

R. G. On souligne parfois, en effet, que les dispositifs sont des laboratoires, où l'on expérimente, on s'essaie à des formes scolaires un peu neuves, et qu'on y développe ainsi des compétences, des savoir-faire, qui peuvent innover le système, même si ce n'est pas le but au départ. Reconnaissez-vous cette dimension aux dispositifs ?

D. G. En effet. Par exemple, les zones d'éducation prioritaire ont été pensées comme un dispositif

particulier, de grande ampleur certes, comme un moyen de rénover, de réinventer l'institution scolaire. C'était explicitement dit comme cela dans les textes fondateurs de 1981. Ce qui n'est pas toujours aussi explicite dans la politique des dispositifs – mais que je pense être une préoccupation sous-jacente – est que, le dispositif se situant « en marge » de l'organisation générale de l'école, il est perçu comme plus léger, plus souple, potentiellement plus créatif, avec l'espoir que l'invention diffuse sur l'ensemble du système. Cela dépend aussi de l'origine du dispositif, car certains émanent de l'Éducation nationale elle-même, des pouvoirs publics (*top-down*), et d'autres d'initiatives citoyennes (*bottom-up*). Par exemple, les internats d'excellence ne sont pas nés en 2009-2010 d'une initiative de l'institution seule, mais bien davantage du politique lui-même ; et on en a attendu beaucoup, en termes d'expérimentation de la prise en charge des élèves. Dans d'autres cas, c'est la société civile qui est à l'origine des dispositifs, au sens où les gens n'agissent pas en tant que membres des institutions, mais en tant que citoyens ordinaires : les dispositifs d'accompagnement scolaire, d'aide aux devoirs sont ainsi nés de la reconnaissance du besoin d'appui pour la réalisation du travail scolaire, notamment dans les quartiers populaires. Et des citoyens ont créé des « dispositifs » avec l'idée que l'école en retire éventuellement aussi un bénéfice, celui d'une prise de conscience, de la part des enseignants, de ce que c'était qu'un devoir à faire, une leçon à apprendre, dans certains contextes sociaux, et de ce que cela requérait, au-delà de l'évidence apparente. La démarche contenait sans doute aussi l'espoir que, grâce à cet échange entre l'institution et les dispositifs, l'école apprendrait finalement à porter un autre regard sur la réalité des difficultés et des besoins des élèves. Autre

exemple de dispositif créé par la société civile, les clubs « Coup de Pouce Clé » : cette association est née de l'idée que certains enfants qui entrent en lecture, au CP, ont besoin d'un soutien particulier, non pas pour apprendre à lire mais pour s'approprier l'acte lexique qui leur est moins familier qu'à d'autres. Autre exemple, le CLEPT (Collège-lycée égalitaire pour tous) de Grenoble. Volontairement placée au sein d'un établissement scolaire par ses fondateurs – considérant, comme dit Philippe Meirieu, qu'« il revient à l'école d'être à elle-même son propre recours » –, cette structure est née d'une initiative associative, animée par deux enseignants très engagés dans la recherche de solutions au « décrochage », et qui ont su fédérer des acteurs autour d'eux... tout en étant considérés comme des francs-tireurs par l'institution scolaire. Tout ceci pour dire qu'il n'y a pas forcément le même objectif, la même visée, à l'origine de tous les dispositifs : on dit très volontiers de certains d'entre eux que l'on y invente l'école de demain – mais ce n'est pas le cas de tous. Je crois que cela a été le cas pour les ZEP, même s'il est un peu excessif de parler de dispositif en ce qui les concerne ; et ce n'est pas forcément le cas pour les RASED, même si l'on n'exclut pas que des savoir-faire, des expériences menées en leur sein peuvent ensuite se diffuser vers d'autres segments du système scolaire.

R. G. Un aspect essentiel des dispositifs concerne leur articulation, aux points d'entrée et de sortie de l'élève, avec le commun, l'école dans son ordinaire. Qu'en est-il ?

D. G. C'est une vertu en même temps que l'une des difficultés du dispositif : à partir du moment où le dispositif existe dans le paysage, il va être pris en compte en tant que tel par les acteurs, que ce soient les professionnels, les parents, etc. D'une certaine manière, son existence va entrer dans la « norme » et on s'aperçoit ainsi que les dispositifs peuvent durer, perdurer. La difficulté, du point de vue de la logique de l'institution et des dispositifs, c'est qu'un dispositif rencontre son public. Ainsi, un dispositif a tendance à perdurer et on imagine mal s'en passer et remettre son utilité, sa pertinence ou son efficacité en cause. On est, plus simplement, dans une question de logique sociale dans laquelle les

acteurs ont un certain nombre d'intérêts objectifs... L'existence d'un dispositif fait émerger, de la part d'une partie des parents ou des élèves, une demande à en bénéficier, voire à l'étendre. Par exemple, des parents dont les enfants ont bénéficié du club « Coup de Pouce » au CP et qui en sont très satisfaits, souhaitent qu'ils en bénéficient également en CE1 puis en CE2.

R. G. Est-ce que l'on ne dénature pas ainsi l'objectif initial ?

D. G. Bien sûr, et c'est pour cela que jusqu'à présent, à ma connaissance, l'association a refusé cette extension. L'existence du dispositif pensé pour un certain public fait que – et surtout s'il « marche » – on a envie d'y mettre d'autres publics auxquels, pense-t-on, « il ne peut pas faire de mal ». Il existe des élèves que l'on ne sait pas forcément où placer, en fonction de leur situation ou de leurs caractéristiques ; et comme ils posent problème à l'institution et aux professionnels, il faut bien les mettre quelque part. S'il y a un dispositif, on va les y inscrire, même s'il n'est pas approprié à leurs besoins. J'ai eu la surprise de voir dans la toute dernière étude de l'IREDU, à propos des RASED¹, que 54 % des élèves pris en charge sont des élèves qui, soit n'ont pas de difficultés, soit ont peu de difficultés, autrement dit ne relèvent pas du RASED : ils ont été orientés vers ce dispositif car dans leur école, ils étaient considérés pour une raison ou pour une autre comme difficiles, ou parce que leurs parents ne pouvaient pas les aider.

R. G. Dans cet exemple-ci, ce ne sont donc pas les dispositifs, en soi, qui sont en cause, mais leur opérationnalisation, leur gestion ?

D. G. À partir du moment où le dispositif existe, et où il représente une solution, une voie de sortie, on va imaginer pouvoir y placer les enfants. Mais là est le danger des dispositifs : ils sont ouverts

“

on devrait évaluer ce que le dispositif produit pour les élèves qu'on y a reçus

”

pour un public auquel, en principe, ils correspondent, et ils sont ensuite obligés de faire avec un public qui n'était pas prévu, et qui n'a rien à voir... Si l'on « déborde » un peu par rapport au public cible, ce n'est peut-être pas grave, mais si l'on déborde

considérablement, on dévoie le dispositif... ou alors il va falloir créer un dispositif à l'intérieur du dispositif. Je pense aux dispositifs locaux d'accompagnement scolaire qui, dans tel ou tel quartier, ont pu être amenés à accueillir des enfants a-scolaires ou très en difficulté, alors qu'ils n'étaient absolument pas armés pour les aider efficacement.

R. G. N'est-ce pas ici le rôle de leur évaluation qui permettrait la régulation des dispositifs ?

D. G. Évaluer un dispositif est probablement légitime et essentiel pour la collectivité qui alloue des fonds, et pour ceux qui l'animent. Finalement, la question est davantage de savoir ce que l'on évalue. On devrait évaluer ce que le dispositif produit pour les élèves qu'on y a reçus. Je le dis, bien que cela semble une évidence, car on est quand même frappé de constater que l'on a parfois évalué non pas l'efficacité mais l'utilisation. Par exemple dans le cas des dispositifs de réussite éducative, « on a reçu tant d'élèves », « on fait tant de visites avec les parents », « on a proposé telles activités »... On fait un bilan d'activités – utile ! – que l'on appelle une évaluation mais qui n'en est pas une, ou n'est qu'un aspect de l'évaluation. Mais ce que cela a produit sur les enfants, dans leur façon d'être avec leurs copains ou avec leur famille... qu'en sait-on ?

1 Claire Bonnard, Jean-François Giret, Céline Sauvageot, *Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?*, « Les Documents de Travail de l'IREDU », Université de Bourgogne-Franche-Comté, 2017 [disponible en ligne].

Or, quand on se pose cette question, on s'aperçoit que, au terme d'un « parcours de Réussite éducative », un enfant peut avoir considérablement progressé, et changé, sur différents plans ; et c'est bien l'objectif essentiel du dispositif.

Quand on pose la question de l'évaluation, on en pose forcément une autre, qui interroge la nature de ce que cela a produit : en quels termes faut-il évaluer ? En termes scolaires, certainement, et surtout quand ce sont des dispositifs très orientés sur le scolaire (et parce que c'est sur ce plan que les élèves accueillis et leurs parents sont en attente). Mais il faudrait sans doute aussi s'interroger sur la possibilité pour les élèves de se retrouver plus à l'aise, plus confiants en eux-mêmes, plus confiants dans un dispositif, quel qu'il soit, pour retrouver le goût d'apprendre, se remettre réellement dans une dynamique d'apprentissage, avoir un projet alors qu'avant, on ne savait pas quoi faire de sa vie, de retrouver une capacité à échanger et à se confronter de façon très saine pour

se construire, etc. Tout cela, les résultats relatifs au domaine strictement scolaire ne l'indiquent pas ! L'évaluation complète tient compte de ce que l'expérience produit pour les publics accueillis. Pour ce faire, on est bien obligé de tenir compte de la parole des acteurs ; je crois d'ailleurs que c'est essentiel, car les seuls indices quantitatifs ne disent pas tout. Il y a ce que cela produit pour les élèves, dans différentes dimensions, mais également ce que cela produit pour les parents, en termes de reprise de confiance en l'institution ; ce que cela « fabrique » aussi pour les professionnels, car ces expériences les ont amenés à inventer, à changer, à travailler avec d'autres personnes, éventuellement à l'intérieur de l'établissement mais aussi avec les travailleurs sociaux, avec les changements de représentations que cela induit... Évaluer le dispositif, c'est donc évaluer aussi les professionnels et les transformations que le dispositif a suscitées, a promues en quelque sorte, dans le milieu professionnel au sens large ; c'est encore évaluer les relations entre les professionnels et la découverte, la construction progressive de quelque chose qui peut être un « commun », qui serait complètement partagé. ■