

# Entretien avec **Sylvain Broccolichi**

« Les usages des dispositifs dépendent fortement des visions et dispositions induites par les formations et l'expérience »

**Sylvain Broccolichi** est professeur de sociologie à l'ESPE de Lille, et responsable scientifique de l'axe « Pratiques enseignantes, genèse, contextes et effets » dans l'unité de recherche RECIFES (Recherche en éducation – Compétences, Interactions, Formations, Éthique, Savoirs), université d'Artois.  
Entretien réalisé par **Régis Guyon** en octobre 2017.

**Régis GUYON.** Comment présenteriez-vous les usages des dispositifs et leur utilité ?

**Sylvain BROCCOLICHI.** Les usages s'avèrent très variables, selon les dispositifs, les contextes de travail, mais aussi selon les formations et les expériences antérieures des professionnels concernés. Analyser certaines de ces variations constitue donc un moyen de mieux comprendre à quoi peuvent servir les dispositifs en question et à quelles conditions. Je vais essayer d'illustrer cette perspective à partir d'exemples tirés d'une recherche récente, tout en reprenant des points déjà mis en lumière par Dominique Glasman et Anne Barrère, dans leurs entretiens respectifs (voir les pages qui précèdent). Si Anne Barrère a rappelé la signification que Michel Foucault a donnée à la notion de dispositif, tous deux prennent acte de l'usage prévalent du terme dans la nouvelle gestion des services publics, et notamment en éducation, pour désigner de multiples réorganisations sectorielles du travail (en fonction de

certains objectifs et/ou usagers), depuis quelques décennies. Proposés ou imposés, ces dispositifs sont presque toujours présentés comme des moyens rationnels d'approcher des objectifs nouveaux (relatifs à l'inclusion de nouvelles catégories d'élèves dans le cadre scolaire ordinaire, par exemple) ou d'autres, à propos desquels le système reste en échec dans son fonctionnement ordinaire : faire progresser tous les élèves, réduire diverses inégalités, diversifier le recrutement des élites, etc. En référence à ces présentations prometteuses, les phases de mise en œuvre et d'évaluation s'avèrent souvent décevantes, et il est rare que des bilans clairs et utiles pour la suite des opérations en soient tirés ; d'où le scepticisme et différentes formes de malaise ou de rejet, face à des dispositifs plus ou moins contraignants, relevés dans les travaux qui recueillent la parole des professionnels de terrain<sup>1</sup>.

---

1 Debarbieux É., Fotinos G. (2012), *L'École entre bonheur et ras-le-bol*, Observatoire international de la violence à l'école, Université Paris-Est Créteil, p. 44-51 notamment (accessible en ligne) ; IGEN, IGAENR (2012), *Les Composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, n° 2012-070, p. 60-61 notamment ; Gonthier-Maurin B. (dir.), (2012), *Rapport d'information de la mission sénatoriale sur le métier d'enseignant*, p. 7-16 et 33-36 notamment (accessible en ligne).

Dans le cadre d'une recherche collective sur la formation et la socialisation professionnelle des professeurs des écoles (PE) codirigée depuis 2010 par Christophe Joigneaux et moi-même, les évolutions des priorités et investissements professionnels ont été identifiés en combinant des entretiens et des observations sur plusieurs années. Ces suivis longitudinaux nous ont permis de remarquer que l'intérêt porté à certains dispositifs trouvés sur le site Éduscol était à rapporter à des objectifs et à des techniques de travail que ces PE débutants avaient travaillés durant leur formation initiale (en lien avec leurs stages et/ou leur mémoire de master). Ils s'inspiraient du dispositif de la « Mallette des parents<sup>2</sup> » par exemple, en vue d'enrichir la communication avec les parents de leurs élèves (« les plus éloignés de l'école » notamment). Or, la pratique qui consiste à inviter des parents à venir en classe (pour observer et/ou participer, puis en discuter) n'existait généralement pas dans leur école, et leurs collègues les dissuadaient plutôt de tenter « l'aventure ». Au vu de ces témoignages, les dispositifs promus au cours de la décennie précédente (et qui allaient dans le sens de l'ouverture des classes aux parents) avaient donc rarement joué le rôle escompté ; ils soutenaient toutefois la démarche pour ceux qui souhaitaient l'expérimenter et qui en appréciaient généralement les retombées (reconnaissance et confiance accrues des parents, meilleure implication des élèves), quand elle avait été mûrement construite.

**R. G.** Peut-on en déduire qu'il existe un effet d'entraînement – ou de frein ?

**S. B.** Nous n'avons perçu cet effet d'entraînement qu'entre PE très proches, sensibilisés aux mêmes objectifs et qui

échangent régulièrement. Or, ces proximités s'établissent surtout en formation initiale, entre professeurs stagiaires. D'une façon plus générale, quand les débutants s'écartent des pratiques en vigueur dans leur école, ils croient plutôt devoir rester discrets et modestes pour réussir à s'intégrer dans leur groupe professionnel. À vrai dire, nous avons surtout constaté l'effet inverse, après la titularisation : affectés sur les postes les plus difficiles, remplaçants ou à temps partiel sur plusieurs écoles, les néotitulaires en venaient plutôt à aligner leurs outils de travail et leurs pratiques sur ceux des collègues, dont le soutien leur était nécessaire. Ils ne maintenaient que les pratiques ambitieuses restées compatibles avec leurs nouvelles contraintes (de temps notamment) et dont ils avaient suffisamment perçu les bénéfices, après les avoir expérimentées et rodées avec l'aide de formateurs.

«  
**c'est plutôt de temps dont les profs ont besoin pour continuer à les développer**  
 »

**R. G.** Ainsi, les pratiques qui restent n'auraient finalement plus besoin d'un habillage institutionnel pour être mises en œuvre ?

**S. B.** Effectivement, quand des professeurs ont pu développer leur pouvoir d'agir et instaurer des pratiques qui sont sources de fierté professionnelle pour eux, les incitations institutionnelles deviennent superflues : c'est plutôt de temps dont ils ont besoin pour continuer à les développer, tout en les conciliant avec celles de leurs collègues. Encore faut-il qu'ils aient pu bénéficier d'éclairages, d'encouragement et de conseils suffisamment ajustés à leurs premières tentatives, souvent laborieuses, durant une phase initiale d'investissement de la démarche. Or, ces espaces d'expérimentation ne concernent qu'une fraction minimale de leurs activités professionnelles, compte tenu des limites actuelles de leur formation. Que les usages des dispositifs dépendent fortement des visions et dispositions induites par les formations et les expériences antérieures, nous l'avons vu aussi très nettement à propos du dispositif des

2 <http://eduscol.education.fr/pid26667/mallette-des-parents.html>

ateliers pédagogiques complémentaires (APC)<sup>3</sup> : les PE qui avaient pu « creuser » (expérimenter, évaluer, réajuster...) les possibilités qu'ouvre ce dispositif étaient ceux qui en tiraient le meilleur parti pour stimuler autrement leurs élèves, travailler sur leurs erreurs, lever des malentendus et sortir du cercle vicieux de l'incompréhension et de la démotivation (si difficile à combattre en classe). D'ailleurs, les rares enquêtes d'assez grande ampleur sur le sujet indiquent que seuls les plus récemment formés en perçoivent majoritairement l'utilité : ainsi, 62 % des PE de moins de 30 ans estiment que les APC « permettent aux élèves en difficulté d'être mieux suivis », contre 43 % en moyenne<sup>4</sup>. Il en ressort aussi que la majorité des PE ne s'estiment pas formés à ce dispositif, doutent de son efficacité et préféreraient se concerter sur le temps prévu pour les APC. La revendication de temps libéré est toutefois aussi à relier aux lourdes charges horaires devant les élèves des PE français : 26 heures hebdomadaires (APC compris), soit 5 de plus que la moyenne européenne<sup>5</sup>.

**R. G.** Vous soulevez ici la question de l'accompagnement et des conditions de mise en œuvre...

3 <http://eduscol.education.fr/cid74795/les-activites-pedagogiques-complementaires.html> : « Les APC offrent un large champ d'action pédagogique et permettent d'apporter aux élèves un accompagnement différencié, adapté à leurs besoins, pour susciter ou renforcer le plaisir d'apprendre. Les enseignants peuvent aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, les accompagner dans leur travail personnel ou leur proposer une activité prévue dans le cadre du projet d'école. »

4 « Les préoccupations des enseignants de primaire. Comment perçoivent-ils leur métier aujourd'hui ? Quels enjeux émergents au centre de leurs préoccupations ? » (2016), Étude Harris Interactive, pour SNUipp-FSU (accessible sur <https://www.snuipp.fr/>)

5 Cf. OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016. Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, p. 474 (accessible sur <http://www.oecd-ilibrary.org/>).

**S. B.** Ces dispositions permettraient en effet que les dispositifs et les objectifs assignés aux PE prennent sens pour eux, et puissent s'incarner dans des pratiques conciliables avec leurs propres contraintes. Or, si la succincte formation initiale inspire toujours de nombreuses réserves, la formation continue est jugée encore plus sévèrement depuis la drastique réduction des possibilités de remplacement liée aux suppressions de postes (peu compensées au cours des dernières années, hormis en REP+)<sup>6</sup>.

**R. G.** Outre les conditions de leur mise en œuvre, ce sont donc les investissements en matière de formation qui sont facteurs de freins ?

**S. B.** Oui, absolument, et on peut illustrer ce point en revenant sur les dispositifs et pratiques d'aide – APC et organisation de l'entraide entre élèves, notamment. C'est presque uniquement lors de formations alternées que des professeurs apprennent (par étapes) à les faire fructifier : ils notent alors souvent une atténuation des troubles initialement observés chez certains élèves (passivité, agitation, peur de se tromper, etc.) et comprennent que ces troubles étaient en grande partie réactifs aux vécus d'échecs antérieurs. Mais rares sont ceux qui ont accès à cette compréhension et à ce pouvoir d'agir accrus. Dans bien plus de cas, les visions et les façons d'agir se construisent essentiellement en fonction des expériences ordinaires en situation de classe (qui constitue elle-même un « dispositif », au sens de Foucault) et des conseils d'enseignants plus expérimentés. Or, et surtout dans l'école française où chaque enseignant doit gérer seul un nombre important d'élèves (OCDE, 2016, p. 433), l'expérience ordinaire de la classe incite à n'y pratiquer que de brèves interactions avec les élèves, afin d'éviter toute perte de contrôle du groupe-classe. En conséquence, et si aucun autre dispositif n'est prévu pour identifier et lever les malentendus sous-jacents aux difficultés des élèves (à l'école ou en dehors), celles-ci persistent et s'aggravent. Dans ce qu'ils perçoivent comme le cadre « normal » de leur action pédagogique, les

6 IGEN, IGAENR (2013), *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*, Rapport aux ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n° 2013-009 (accessible en ligne).

enseignants tendent alors à assimiler ces difficultés et troubles croissants à des pathologies relevant d'interventions spécialisées (ou à des répercussions de déficiences familiales)<sup>7</sup>. Cet état des enseignants est donc à rapporter à leur manque de formation, conjugué aux expériences auxquels ils sont réduits dans le dispositif-classe, tel qu'il est prévu en France.

En effet, notre recherche sur la formation et les débuts des PE nous a appris que, durant l'année suivant leur réussite au concours, la plupart d'entre eux adhèrent au principe d'éducabilité et jugent insuffisante l'attention communément accordée aux difficultés des élèves. Ce n'est qu'au cours des années suivantes qu'ils se démobilisent, sous l'effet conjoint de déboires répétés dans les postes assignés aux débutants et du manque d'accompagnement formatif de ces débuts difficiles<sup>8</sup>. Leur intérêt décroissant pour les dispositifs visant « la réussite de tous » est lié à leur perte de confiance en une institution qui leur assigne des objectifs ambitieux, tout en les privant des ressources qui leur permettraient de progresser vers ces objectifs.

**R. G.** Quels dispositifs, proposant quels types de soutiens, sont mis en œuvre en direction des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

**S. B.** Depuis l'entrée en vigueur de la loi de 2005, qui affirme « le droit à une scolarisation pour tous en milieu scolaire ordinaire », les évaluations effectuées relèvent la grande difficulté des enseignants

à identifier utilement les besoins des élèves en situation de handicap, faute de formation, de soutien et de collaboration suffisante avec les professionnels spécialisés<sup>9</sup>. C'est encore le cas dans le rapport de novembre 2016 dirigé par Agnès Florin et Philippe Guimard, qui met en lumière des constats essentiels (faisant écho à nos propres observations), issus d'un large éventail de recherches<sup>10</sup>. Réussir l'inclusion implique de ne pas opposer le groupe-classe et les

“

**des objectifs ambitieux, sans les ressources pour progresser vers eux**

”

dispositifs scolaires spécifiques prévus pour certains élèves, mais plutôt de soutenir la progression de tous les élèves à travers la mise en œuvre de situations d'apprentissage flexibles et variées. Cette gestion de conditions multiples s'avère particulièrement difficile pour les

enseignants dans le cas des élèves en situation de handicap, par exemple, dont ils identifient mal les besoins spécifiques. La présence de ces élèves en classe ordinaire va souvent de pair avec un sentiment d'épuisement corrélé à une diminution du sentiment de compétence et à l'ancienneté des enseignants : d'après les recherches sur ce sujet, entre la période des cinq premières années d'enseignement et celle des dix suivantes, en moyenne, le sentiment d'épuisement double, tandis que le sentiment de compétence face aux élèves à besoins particuliers est divisé par deux. Là encore, les chercheurs en déduisent la nécessité de mieux former et soutenir les enseignants pour limiter cette usure professionnelle précoce. Des dispositifs de recherche-action à visée formative (comme ceux rodés depuis longtemps par Brigitte Belmont et Aliette Vérillon<sup>11</sup>) illustrent par ailleurs d'intéressantes

9 Blanc P. (2011), *La scolarisation des enfants handicapés*, Rapport au président de la république, La Documentation française.

10 Coudronnière C., Mellier D. (2016), *Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap*. Revue de questions, sous la direction d'Agnès Florin et Philippe Guimard, Contribution au rapport du CNECSCO sur la qualité de vie à l'école (accessible en ligne sur <http://www.cnesco.fr/>).

11 Belmont B., Vérillon A. (2006), « Enjeux d'une formation en équipe dans une perspective d'éducation inclusive », *Le français aujourd'hui*, n° 152, p. 29-39 ; Belmont B., Plaisance É., Vérillon A. (2011), « Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés », « Revue française de pédagogie », n° 174, p. 91-106.

7 Cf. par exemple, à ce sujet, Millet M., Croizet J.-C. (2016), *L'École des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute ; Garcia S. (2013), *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*, Paris, La Découverte.

8 Mierzejewski S., Broccolichi S., Joigneaux C., Sinthon R. (à paraître en 2018), « Apprendre à enseigner à l'école primaire. Une socialisation paradoxale ? », *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 17.

possibilités d'évolutions. Toutefois, les enquêtes réalisées auprès des PE mettent surtout en relief les difficultés ressenties ainsi qu'une allergie croissante à la « paperasse » associée aux démarches d'évaluation et d'élaboration de projet, concernant toutes sortes d'élèves « particuliers »<sup>12</sup>. Les dispositifs existants impliquent en effet de renseigner des documents spécifiant les difficultés, troubles et besoins observés, ainsi que les projets et évaluations envisagés. Les doutes sur l'utilité de ces dossiers viennent aussi des suites tardives qui leur sont données, et qui se révèlent de surcroît souvent peu conformes aux souhaits exprimés (d'orientation ou d'obtention d'AVS). La plupart des PE estimant déjà manquer de temps pour assurer correctement tout le travail quotidien qui s'ajoute à leurs heures de classe (préparations, évaluations, suivis, etc.), ils s'acquittent de ces dossiers comme d'une obligation administrative qui empêche sur leur « vrai travail ».

**R. G.** Bernard Stiegler voit poindre aujourd'hui une nouvelle forme de « travailleurs prolétaires », qui sont cantonnés à des tâches sans en mesurer les enjeux<sup>13</sup>. Ces dossiers, même s'ils apparaissent comme une « obligation administrative », sont pourtant un support d'analyse, et même une manière de prendre le pouvoir, de la part des enseignants, de demander des choses, de les justifier ?

**S. B.** Créer les conditions qui permettraient aux enseignants de se les approprier effectivement comme des outils de travail au service d'objectifs professionnels investis constituerait sans doute un progrès. Mais en l'état,

et de manière plus large, la plupart des enquêtes portant sur les enseignants alertent plutôt sur leur saturation et leur défiance croissantes devant l'inflation de dispositifs, de référentiels et de

“

**une inflation de dispositifs qui embarrasse bien plus qu'elle n'apporte**

”

formulaires qui les embarrassent bien plus qu'ils n'outillent leurs pratiques, comme l'atteste également l'évolution problématique des acquis des élèves<sup>14</sup>. Restaurer la crédibilité des objectifs, des dispositifs et des prescriptions que l'institution tente de promouvoir supposerait de se préoccuper beaucoup plus des conditions de leur réception et de leur mise en œuvre, en prenant en considération les difficultés éprouvées par les professionnels de terrain, en vue de renforcer réellement leur pouvoir d'agir. Des recherches et des expérimentations pourraient y contribuer si elles impliquaient davantage les différentes catégories d'acteurs concernés, dans des concertations permettant de procéder à des ajustements négociés concernant la définition des dispositifs, les conditions de leur mise en œuvre et les formations nécessaires pour surmonter les obstacles identifiés<sup>15</sup>. ■

12 Ce problème est pointé dans la recherche Debarbieux, Fotinos (2012) et les rapports IGEN, IGAEN (2012), cités en note 1.

13 Cf. <https://recherchecontributive.org/>

14 Ce type de défiance et de malaise s'exprime de façon souvent virulente dans des blogs d'enseignants. Cf. par exemple : [explicitementvotre.blogspot.fr/2015/03/le-malaise-des-enseignants-du-primaire](http://explicitementvotre.blogspot.fr/2015/03/le-malaise-des-enseignants-du-primaire) (accédé le 23 octobre 2017). Des évaluations récentes des acquis des élèves indiquent des déclinés et des scores devenus inférieurs aux moyennes européennes (TIMSS).

15 Voir aussi à ce sujet Perrenoud P. (2002), « Réformes scolaires et renouveau de la formation des enseignants : une introuvable synchronisation », in Carbonneau M., Tardif M. (dir.), *Les Réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*, Sherbrooke (Québec, Canada), Éditions du CRP, p. 145-162.