

**Anne-Marie Chartier**  
*Service d'Histoire de l'Éducation, INRP, Paris*

## **UN DISPOSITIF SANS AUTEUR : CAHIERS ET CLASSEURS À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Dans le champ de la pédagogie, le terme « dispositif » est souvent utilisé de façon banale pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui sont le cadre d'actions répétibles, conduites pour répondre à un problème récurrent<sup>1</sup>. On dira ainsi que parmi les dispositifs de formation<sup>2</sup>, l'alternance est un dispositif qui diffère du « dispositif classique » organisé autour de cours théoriques. Des « dispositifs de remédiation » ont été inventés pour aider les enfants en difficulté dans les Zones d'Éducation Prioritaire. Pour un professeur de mathématique, une situation-problème est un « dispositif didactique » qui demande de mobiliser ses savoirs antérieurs et de s'en servir dans un contexte nouveau (par exemple, prévoir le coût d'une sortie scolaire), alors que les batteries d'exercices (par exemple, une série de multiplications) sont des « dispositifs d'entraînement » efficaces pour consolider des savoir-faire récents ou entretenir des compétences acquises.

### **Éléments de définition : les dispositifs entre méthodes, techniques et pratiques**

Cet usage du mot « dispositif » est tout à fait compatible avec l'idée technicienne qu'il s'agit de machineries institutionnalisées et finalisées, conçues par des décideurs cherchant à être efficaces et mises en œuvre par des praticiens. Comme l'école publique impose des programmes (contenus de savoirs et curriculum) mais qu'il n'y a pas de méthode officielle, les dispositifs seraient donc le lieu des mises en œuvres inventives, celles qui traitent du « comment faire » et

qui accompagnent les réformes descendantes ou les innovations de terrain. Les pédagogies nouvelles sont ainsi de grandes pourvoyeuses de dispositifs pédagogiques, conçus, rodés et diffusés par des praticiens (qu'on pense à ce que la tradition appelle les « techniques Freinet », l'imprimerie à l'école, le texte libre, le conseil de coopérative, la correspondance scolaire, la méthode naturelle de lecture, etc.). Cette simplicité artisanale (l'instituteur-militant est à la fois concepteur, décideur, utilisateur, propagandiste) est un cas limite. Généralement, un nouveau dispositif est institué sur décision politique et administrative, mais la variété des situations explique que les mots « dispositifs », « techniques », « méthodes » soient souvent traités comme des synonymes. Chacun sent bien pourtant ce qui fait la permanence des écarts. On ne dirait pas que l'alternance est une « technique » de formation, ni l'exercice une « méthode » d'apprentissage, même si la définition donnée (moyens organisés qui sont le cadre d'actions réitérables pour produire un effet attendu) conviendrait très bien. Dans le lexique pédagogique, si on appelle « méthodes » des livres découpés en leçons ordonnées (*Méthode Bosher* pour la lecture ou *Méthode Rose* pour le piano), c'est que l'objet finit par prendre le nom de la conception théorique qui l'organise, métonymie bien classique. La méthode est du côté de la logique d'un discours justifiant ses étapes (qui sont aussi des actions), alors que la technique enchaîne des gestes finalisés et validés par les résultats. Le fait que le mot « méthode » soit aussi lié de façon indélébile à la production scientifique (méthodes analytique, expérimentale, etc.) en fait un ordonnancement intellectuel plus que matériel, où les opérations mentales et l'ordre des raisons comptent plus que les actions pratiques qui les manifestent. Ce n'est pas en observant les gestes techniques de Claude Bernard dans son laboratoire que l'on apprend ce qu'est la méthode expérimentale. En revanche, on peut considérer le laboratoire comme le « dispositif » (ensemble de démarches et moyens techniques et scientifiques, matériels et institutionnels), sans lequel la méthode expérimentale n'existerait pas.

Michel Foucault a donné un statut théorique à ce qui fait la faiblesse catégorielle du terme « dispositif » : c'est une réalité hétérogène, dans laquelle se trouvent entremêlés « des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non dit<sup>3</sup> ». De ce fait, le mot peut désigner des réalités de nature et de dimensions extrêmement variables. Sous l'étiquette « dispositif disciplinaire », on trouve aussi bien une institution comme l'école, une organisation comme la classe, un outil comme le tableau (qui devient au XVIII<sup>e</sup> siècle à la fois « une technique de pouvoir et une procédure de savoir<sup>4</sup> »). Ce faisant, Michel Foucault souligne des aspects que l'usage techniciste du mot oublie ou récuse. Premier trait, tout dispositif est dispositif de contrôle : « c'est ça, le dispositif : des stratégies de rapports de forces supportant des types de savoir, et supportés par eux<sup>2</sup> ». C'est dire qu'on ne peut en rendre compte sans l'inscrire dans une fonction stratégique de domination. Discours en bonne consonance avec l'air du temps (1977) dont ont fait leur miel les contempteurs de « l'école-caserne », plus attentifs à dénoncer les pouvoirs forcément abusifs des « dispositifs de contrôle » (punition, notation, inspection), qu'à s'interroger sur les savoirs

qu'ils supposent ou instaurent. Second trait, beaucoup moins audible à l'époque, la plupart des dispositifs sont sans auteur<sup>6</sup>. Ce qui est difficile à penser, ce n'est pas le pouvoir des puissants (chefs d'états, ministres, juges, policiers, etc.), ni comment ceux-ci en usent, mais le pouvoir des dispositifs qui orientent les conduites et les représentations du seul fait qu'ils sont le cadre d'expériences communes, si communes qu'elles finissent par avoir la naturalité des évidences et restent donc impensées. Un dispositif (son fonctionnement, son efficacité, sa configuration) ne se révèle finalement que dans l'histoire longue : au moment où il est mis en place, réformé ou « désaffecté », les changements induits provoquent toujours de l'événement, des discours, des résistances, de l'imprévu, des conflits. Ainsi, ce qu'on peut atteindre à travers les dispositifs, ce n'est pas « l'épistémé » d'un temps, l'histoire des savoirs discursifs<sup>7</sup>, c'est l'histoire des pratiques sociales.

Laissons provisoirement en suspens le statut du concept (a-t-on intérêt à subsumer sous ce même terme une institution, un rituel, un outil, une technologie ?), pour voir ce que son usage permet d'éclairer quand il s'agit de catégoriser les pratiques scolaires. La définition que Foucault donne du dispositif leur convient parfaitement : la moindre leçon de lecture dans une classe de cours préparatoire peut effectivement être analysée comme une réalité hétérogène qui met en jeu (en réseau, dirait Foucault) textes officiels et règlements, salles de classe et mobilier scolaire, choix de méthode enfin, renvoyant à des énoncés scientifiques, philosophiques, « bref : du dit aussi bien que du non dit ». On voit le changement de point de vue. En considérant la « leçon de lecture en CP » sous l'angle du « dispositif » et non de la méthode, on considère la leçon plus que la lecture, la façon dont elle relie de multiples données de la réalité scolaire plutôt que l'objet d'apprentissage, construit dans sa spécificité, isolé et distingué des autres objets de savoirs.

Les dispositifs ne seraient-ils donc rien d'autres que les pratiques pédagogiques ? Les dictées, les leçons de lecture sont des pratiques ordinaires qui peuvent être analysées comme des dispositifs. Mais les leçons les plus routinières, les plus conformistes, sont aussi imputables à des acteurs et ne se répètent jamais exactement, ne serait-ce que parce qu'il n'existe pas deux situations identiques, que les enfants grandissent et que les enseignants (qui diffèrent entre eux et évoluent) sont chaque matin obligés de faire des choix. Selon le point de vue qu'on adopte, on peut s'intéresser à ce qui change sur le fond de stabilité (ce que font les didacticiens qui regardent les progressions et les apprentissages) ou à ce qui se répète imperturbablement en dépit du nouveau. Dans le lexique de Pierre Bourdieu, on dirait que les pratiques pédagogiques relèvent des dispositions « incorporées » par chaque sujet, des schèmes d'action, des habitus professionnels. Leur acquisition ne relève pas « d'une décision instantanée de la volonté », mais d'un « lent processus de cooptation<sup>8</sup> ». Les dispositifs constitueraient le cadre stable et objectif de ces dispositions et ce sont eux que l'on décrirait souvent, sans y prendre garde, dès qu'on désigne une pratique dans sa généralité (« la » leçon de lecture commence par...), c'est-à-dire lorsqu'on parle de cette pratique idéale ou simplement typique qui n'est imputable à personne, qui est sans auteur, alors même qu'elle n'existe que par ses acteurs, les « praticiens ». C'est bien là l'usage habituel de la notion de dispositif en pédagogie. Décrire un « dispositif de formation » ou de

« médiation », c'est décrire un cadre à la fois abstrait et normé, potentiel plus que réel, dont les contenus (quelles activités, quel programme ?) et les modalités de mise en œuvre (combien d'heures, avec qui, où ?) n'existent que si ce cadre est investi « pratiquement » par ceux qui en ont la charge, et qu'il installe dans la durée. On connaît des dispositifs interdits par les autorités de tutelle et qui perdurent avec entêtement (par exemple, les devoirs du soir à l'école primaire) et d'autres, projetés ou même décrétés mais restés « sur le papier » (par exemple, le tutorat pédagogique sous le ministère d'Alain Savary). Tous les textes prescriptifs dont l'histoire de l'école regorge décrivent des dispositifs de ce type, mais il faut enquêter sur les pratiques de classe pour savoir s'ils sont ou non devenus des dispositifs réels. Oubli fréquent, à lire les histoires de la pédagogie obnubilées par les écrits des grands pédagogues. Pestalozzi a beau avoir été un éducateur inventif et célèbre dans toute l'Europe, l'inspiration qu'il a puisée dans Jean-Jacques Rousseau a certainement moins changé la vie de millions d'élèves que l'invention anonyme du couple « dictée-questions ». Un tel exercice a transformé la relation de tous les petits Français à leur langue, au point de rendre toute réforme ultérieure de l'orthographe sacrilège<sup>9</sup> (ce qui n'était pas un effet prévu). Pour qu'un dispositif fonctionne, il faut donc qu'il ait été « assimilé » par l'institution, c'est-à-dire par des individus et qu'il soit en permanence « pratiqué » : travail à perpétuité, car il y a toujours de nouveaux élèves et de nouveaux professeurs.

Un dispositif assimilé est donc une réalité intérieure autant qu'extérieure, subjective autant qu'objective, représentée autant qu'instituée. On s'y réfère sans y penser. Par exemple, le cursus scolaire (aujourd'hui, en France) est une expérience si partagée que les parents à qui on demande l'âge de leurs enfants répondent souvent « il est en seconde », ou « au CP ». Une telle équivalence entre l'âge biologique et la classe n'a évidemment jamais été « voulue ». Pourtant, cette retombée de la scolarisation de masse structure aujourd'hui toutes les représentations de la vie juvénile. La classe, c'est à la fois un lieu, un groupe, un niveau d'étude et un âge. Il est d'ailleurs difficile d'imaginer comment est pensée l'échelle des âges dans les pays où elle ne se confond pas avec un « dispositif curriculaire » de ce type, qui est pourtant très récent et a mis plus d'un siècle pour se constituer sous cette forme. Ce sont de tels empiétements imprévus qui font la force (le pouvoir) des dispositifs, en rendant solidaires des réalités a priori disjointes, situées dans des lieux différents de la réalité sociale. En attirant l'attention sur ces solidarités, la notion de dispositif possède une valeur heuristique. Elle permet par exemple de disjointer politique éducative et action politique. Les politiques éducatives se testent dans la durée (elles se « poursuivent » malgré les alternances politiques et les changements de ministres) alors que l'action politique vit dans le temps présent, celui des projets à transformer en prise de décision. De ce fait, l'action politique réussit ou échoue dans le court terme, selon que les projets en cours peuvent ou non être « actés », c'est-à-dire transformés en décision, une fois consultés/affrontés les partenaires habituels des négociations. Mais comment un nouveau dispositif, décrété et institué, va-t-il être « administré » dans la durée ? Il peut rester à l'état de « gadget » ou devenir « une usine à gaz ». Il peut trouver sa place dans le système de façon formelle (on adopte de

nouveaux sigles pour désigner de vieilles réalités), si bien que « plus ça change, plus c'est la même chose ». La difficulté n'est donc pas d'inventer du nouveau (en imaginant que chaque problème doit être « réglé » par un dispositif adéquat qui enrichit l'organigramme) mais d'anticiper la mise en réseau (pratique et non politique) des nouveaux dispositifs avec ceux qui existent déjà. La notion de dispositif permet en revanche de mettre à jour des « inventions » pratiquées mais non décrétées explicitement, instituées sans que la hiérarchie s'en soit mêlé, celles dont on peut dire qu'elles ont été produites de façon anonyme par « les pratiques ». C'est ce que nous voudrions montrer en présentant brièvement un exemple, avant de revenir sur la valeur d'usage d'un tel concept.

## **Étude de cas : les productions écrites des élèves à l'école primaire**

Pour illustrer ces remarques, nous partirons d'une recherche en cours sur la polyvalence des enseignants du primaire<sup>10</sup>. Un des volets de l'enquête cherche à décrire la semaine de travail d'un écolier. Comment recueillir aisément un maximum de données ? Les circonstances ont conduit à retenir la procédure suivante : l'observateur séjourne une semaine entière dans la classe, à deux périodes de l'année, pour tenir une chronique de la totalité des activités prévues à l'emploi du temps. Parallèlement à ses propres prises de note<sup>11</sup>, il recueille chaque jour des productions d'élèves, sans recourir à des photocopies<sup>12</sup>. On a proposé aux enseignants une procédure mise au point à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par certains inspecteurs<sup>13</sup>. Au lieu d'écrire dans son propre cahier, un enfant chaque jour différent consigne toutes ses productions dans un « cahier de roulement », où elles seront normalement corrigées. Un seul cahier permet ainsi de consulter, ordonnées chronologiquement, toutes les activités qui ont laissé une trace écrite. Un tiers extérieur peut y lire d'un seul regard les rituels journaliers d'écriture, le déroulement hebdomadaire, les progressions sur l'année, les corrections du maître. Il peut aussi y voir les performances graphiques de chaque enfant, avoir des indices sur les écarts entre eux. Dans le cadre de la recherche, on a proposé aux enseignants de recueillir chaque jour les productions écrites d'un quart de la classe (grâce à six ou sept cahiers), de façon à avoir des traces de tout le monde en fin de semaine. La formule leur a paru facile à mettre en place, peu perturbante (chaque enfant serait privé des traces d'une journée seulement) et ils ont proposé d'utiliser les cahiers habituels de l'école pour faire les relevés, de façon à ce que les supports (format, quadrillage, marge) soient familiers aux enfants.

Commençons par quelques remarques sur le recueil de données dans une des classes observées. Il s'agit d'un cours moyen première année, dans une école socialement hétérogène, encadré par deux institutrices à mi-temps, la première étant la directrice de l'école (déchargée)

et l'autre une collègue titulaire. La première est chargée du français, de l'histoire et de l'éducation civique, la seconde des mathématiques, de la géographie, des sciences et des arts plastiques. L'emploi du temps prévoit par ailleurs trois intervenants extérieurs réguliers (pour l'éducation physique, l'allemand et la musique) ou irréguliers (un père d'élève bénévole pour des ateliers d'informatique le samedi matin). La directrice a expliqué le principe de l'expérience aux élèves. Le premier jour, les six élèves concernés prennent les cahiers neufs, inscrivent leur nom en haut de la page et le premier travail écrit est, comme chaque lundi matin, une dictée de mots préparés (les mots en /-er/, le déjeuner, le boucher, le pommier, etc.), suivie d'un texte dicté. Après le contrôle et sa correction, certains enfants ont une première hésitation en entendant la consigne : « Ouvrez vos classeurs à la partie orthographe d'usage et copiez la nouvelle règle » (des mots féminins se terminant en /-aie/, suivie des mots à apprendre). Les six élèves interrogent la maîtresse qui leur indique de continuer sur le cahier de roulement. Tous tournent alors la page pour se trouver sur une page blanche où, comme leurs camarades, ils écrivent la date à gauche et en grandes capitales OU (pour orthographe d'usage) à droite. En fin de séance, la maîtresse donne le travail à préparer pour la semaine suivante (le texte de la dictée à préparer). Pendant que la classe sort les cahiers de textes, les élèves du petit groupe se concertent pour savoir s'il faut noter les exercices à préparer « comme d'habitude » ou sur le cahier de roulement. C'est ce dernier parti qu'ils finissent tous par prendre, appliquant la consigne à la lettre (« Aujourd'hui, tout ce que vous écrivez d'habitude dans vos cahiers, vous l'écrirez sur le cahier neuf »).

Les hésitations des enfants témoignent que toute situation inédite est déstabilisante, mais leurs difficultés ne sont pas aléatoires. En mettant un cahier de roulement entre leurs mains, on leur demande de se servir d'un outil perturbant : alors qu'il est matériellement identique à ceux dont ils ont l'habitude, il se révèle « fonctionner » sur un autre modèle, archaïque, celui du cahier du jour<sup>14</sup> qui réunissait chronologiquement les traces de toutes les activités « notables » en un seul lieu<sup>15</sup>, sur le modèle du livre de raison ou du journal de bord. Le rituel de la mise en page fait partie des mémoires d'hier et d'aujourd'hui, puisque, sur ce point, rien n'a changé, même pas les manies des enseignants : date du jour « en haut à droite » (ou à gauche), intitulé de l'exercice « cinq carreaux à la marge, souligné en rouge » (ou en bleu), mise au propre de l'exercice (« appliquez-vous à l'écriture »), ou écriture sous dictée, relecture, soulignages divers. Ensuite, on s'en remet au tribunal de l'encre rouge. On sait ce que l'acquisition de ces routines coûte d'énergie persévérante au maître et aux enfants, même si on sent que s'appliquer à la mise en page, séparer les activités entre elles, les désigner par un titre, tout cela ne relève pas seulement d'une attention à la forme. Mais sous cette permanence, autre chose s'est déplacé plus fondamentalement, dans la façon de gérer les cahiers d'aujourd'hui.

Combien les élèves de cette classe ont-ils de cahiers ? Deux classeurs et six cahiers, dit la directrice qui finira par en répertorier huit (en rajoutant cahier de textes et cahier de liaison), puis neuf (un cahier d'écriture calligraphiée, commencé dans l'enthousiasme et plus ou moins en sommeil à la date de l'observation). Le classeur de français est subdivisé en sept sous-parties : orthographe d'usage (abrégée OU, elle a lieu chaque lundi), orthographe grammaticale (OG,

chaque mardi), grammaire (G, chaque jeudi), conjugaison (C, chaque vendredi), expression écrite (EE, tous les quinze jours ou trois semaines), contrôles (notés, dans toutes les activités) et méthodologie (tous les mois). Une même activité oblige à naviguer d'un espace à l'autre. Ainsi, le lundi matin, après avoir rangé les deux dictées dans la partie « contrôle », les enfants prennent une feuille dans la partie « orthographe d'usage » pour copier la règle et les mots de la leçon du jour. Le classeur de mathématiques sépare Géométrie et Arithmétique, cette dernière étant subdivisée en « Opérations » et « Problèmes ». Les autres cahiers s'intitulent Sciences et technologie, Histoire, Géographie, Instruction civique, Musique, Poésie. Une des activités essentielle des élèves est donc de sortir le bon cahier au bon moment ou de savoir rapidement s'orienter dans les sous-parties des classeurs et de bien y classer les feuilles volantes sur lesquelles ils écrivent, grâce aux intercalaires et aux onglets de couleur. « C'est une gymnastique, mais c'est pour les habituer » ; « C'est comme le cahier de textes, au début, ils sont perdus, mais ils apprennent assez vite », disent les deux institutrices.

En effet, l'ancien modèle du cahier du jour est une chronique des travaux et des jours qui met en représentation la culture primaire, comme un patchwork unique de savoirs, où les écrits de chaque jour sont cousus avec patience à ceux des jours précédents, dans l'engrenage ritualisé des écritures quotidiennes et le retour cyclique des matières prévues chaque semaine. En revanche, les supports d'écriture actuels ont pour modèle la spécialisation disciplinaire du second degré. Les maîtres polyvalents du primaire montrent ainsi à leurs élèves de façon « pratique » que l'école est le vestibule du collège, que les savoirs sont organisés « par famille » et que le B A BA du métier d'écolier est de classer (matériellement et intellectuellement) ce que l'on fait. On comprend dans cette logique le rôle des photocopies collées avec abondance et qui constituent souvent la seule trace d'une activité, sous un titre écrit à la main : elles rapprochent le cahier du manuel, elles introduisent des schémas, des cartes, des tableaux et des textes imprimés entre les exercices manuscrits, surtout dans les matières scientifiques. Les dispositifs d'écriture que les maîtres ont spontanément adoptés (on les retrouve peu ou prou dans toutes les classes) distribuent ainsi l'emploi du temps et les tâches scolaires entre les parties des classeurs ou les différents cahiers, en sous-ensembles à la fois matériels et conceptuels. C'est ainsi qu'on apprend en même temps à « tenir ses affaires en ordre » mais aussi à se représenter les savoirs et leur catégorisation, sur le mode de l'évidence. Cependant, comme aucune directive autoritaire ne régit cette pratique, les formes qu'elle adopte varient d'une classe à l'autre. Elles tiennent du bricolage fonctionnel plutôt que d'une stratégie intellectuelle raisonnée. Chaque enseignant s'interroge pour savoir jusqu'où multiplier les objets à manipuler (« 7 cahiers, pour des enfants de neuf ans, c'est peut-être trop »). En passant d'un maître à l'autre, les élèves pratiquent des systèmes de classements « à géométrie variable », où l'on retrouve à la fois la tendance générale de l'institution et les choix personnels du maître, mixte sur lequel personne ne se pose de question. Dans ces manipulations quotidiennes, les élèves apprennent par la force des choses une classification implicite dont les supports constituent seulement l'étayage matériel et la désignation métonymique commode<sup>16</sup>. Certains maîtres font cependant de notables efforts pour

la rendre visible. « C'est pour ça que je leur fais écrire les initiales (OU ou OG) en haut de chaque page, c'est pour qu'ils sachent bien dans quelle partie ils sont, où ils doivent ranger ensuite leur feuille », argumente la directrice<sup>17</sup>, sensible à la nécessité d'explicitier les règles. La représentation (et non la définition) que chaque élève se fait de l'activité et/ou du savoir concerné est ainsi construite empiriquement, par ressemblance et différence, du fait du cumul des tâches. On apprend le sens du concept « grammaire » ou « technologie » comme on apprend sa langue naturelle, par l'usage et non par principes, en contexte et non par des définitions<sup>18</sup>.

Qu'est-ce que les enfants apprennent dans l'usage permanent, imposé, sans cesse rappelé (mais ni justifié ni conceptualisé) de ces « dispositifs » d'écriture ? Trois choses, essentiellement. Premier point, il existe une hiérarchie indiscutable entre les disciplines : le Français et les Mathématiques sont « évidemment » les plus importantes, puisque les classeurs (seuls à être utilisés tous les jours, à être corrigés et notés systématiquement) sont plus importants que les cahiers. Les disciplines qui ne laissent pas de trace écrite (et n'ont pas droit à un cahier) sont encore moins importantes. Dans cette classe, par exemple, certains enfants interrogés ne savent pas si la lecture « fait partie » du Français ou est « à part » puisque les fiches de lecture faites sur les livres de bibliothèque sont libres, non notées et « hors cahiers ». L'éducation physique, pratiquée avec régularité et enthousiasme, fait-elle partie des « savoirs de l'école » ? Les avis sont partagés : c'est « obligatoire d'en faire » mais « c'est au gymnase, avec un prof de sport ». Cette hiérarchie indique des « rapports de force entre des savoirs », du point de vue non de leur valeur intrinsèque ou subjective (les enfants adorent « la gym ») mais de leur valeur dans et pour l'institution. Deuxième point, il existe une hiérarchie d'autorité entre les intervenants, qui est en relation directe avec leur pouvoir de gestion des dispositifs d'écriture. Dans cette école (mais l'usage semble répandu), les intervenants extérieurs ne sont responsables d'aucune trace sur un quelconque cahier. Il existe ainsi un cahier de musique qui ne relève pas de l'intervenante spécialisée (elle fait du rythme et des jeux chantés), mais de la directrice (une séquence d'écoute musicale par quinzaine, précédée ou suivie d'un texte sur le musicien et l'œuvre, copié sur le cahier). Troisième point, la désignation des activités scolaires constitue une liste référentielle qui définit un monde de savoirs scolaires légitimes, peut-être même le monde des seuls savoirs qui méritent ce nom. Tous les élèves de France et de Navarre, même ceux qui n'apprennent jamais leurs leçons, même ceux qui sont les plus gravement en échec, savent qu'aucune discipline ne s'appelle Religion, qu'aucune non plus ne s'appelle Morale, ni Connaissance de la Patrie. Pas davantage Cinéma, ni Télévision (hypothèse qui les fait beaucoup rire).

À regarder les cahiers d'élèves comme des dispositifs scripturaux, on a pu constater comment s'y manifestaient des solidarités pratiques entre des éléments « hétérogènes » (savoirs, autorité, institution, outils), pour reprendre l'expression de Foucault. Ils sont bien des dispositifs de contrôle, insérés dans des « stratégies de rapports de forces supportant des types de savoirs, et supportés par eux ». Ils montrent non seulement ce que les élèves apprennent ou échouent à apprendre, mais aussi comment l'école change lorsque les rapports de forces se déplacent : changements dans le temps long (opposition entre le cahier du jour « primaire »



ancien et le cahier-classeur « secondaire » actuel), aussi bien que changements en cours (division du travail entre enseignants et intervenants extérieurs). On peut ainsi donner une signification concrète à ce que les maîtres énoncent comme un constat d'évidence, généralement déploré comme une perte de pouvoir : le primaire se « secondarise ». Ce qu'on a vu, c'est qu'ils ont eux-mêmes inventé des modalités efficaces de cette secondarisation, en concevant autrement leur métier et en conduisant autrement le travail de leurs élèves. Ils sont ainsi les acteurs (et non les agents) d'une transformation qui reste sans auteur, c'est-à-dire anonyme et, pour une bonne part, tacite et invisible à leurs propres yeux. Aurait-on pu parvenir à la même conclusion à partir d'un corpus de cahiers donnant un bon échantillon des écrits d'hier et d'aujourd'hui, sans observer directement le fonctionnement des supports (cahiers vs classeurs) et le « mode de production » des produits dans la classe ? Du strict point de vue de l'analyse du dispositif, du repérage de ses caractéristiques et des dispositions professionnelles qui y correspondent, sans aucun doute. En revanche, nous n'aurions pu saisir l'effort constant requis par sa mise en place, aussi bien pour les maîtres que pour les élèves. En effet, une fois institué, un dispositif est comme une machine qui fonctionne toute seule, ou plutôt qu'on fait fonctionner « sans y penser ». Or, dans l'école, le dispositif le mieux rodé est toujours à instituer et les savoirs qu'il soutient et suppose, à construire, puisqu'on est en face d'enfants « qui ont tout à apprendre ». La vigilance doit donc être sans défaillance et la persévérance, obstinée : un labeur à perpétuité. Dans l'exemple retenu, on se trouve de surcroît sur une « invention » récente du système, dont les modalités pratiques sont encore peu fixées, varient d'une classe à l'autre. Cet espace de liberté individuelle permet les initiatives et les remises en question mais se paye cher, puisqu'il renvoie les maîtres à leurs choix propres c'est-à-dire à leurs incertitudes et oblige les élèves à de constants réajustements. C'est pourquoi le travail des maîtres et des élèves ne peut se « routiniser » aussi aisément qu'avant. Il est donc d'autant plus fatigant et les débutants sont stupéfaits de constater que la mise au travail coûte parfois d'autant d'énergie que le travail lui-même.

## **Conclusion : transmission des savoirs, dispositifs pédagogiques et travail scolaire**

Les écrits pédagogiques contemporains s'intéressent surtout aux « nouveaux » dispositifs, ceux que les responsables politiques décident de mettre en place pour répondre à des urgences multiples (échec scolaire, violence, nouvelles technologies, etc.) en mobilisant administration, enseignants et autres partenaires. Leur apparition fait écrire et parler (commissions, rapports, émissions ou articles dans la presse), que le dispositif soit ou non appelé à s'installer « réellement » et à durer. En revanche, les enquêtes dans l'école font percevoir des dispositifs là où on ne les attend guère, installés dans le temps lent, celui des rodages, des usages et des banalisations.

On peut même penser que pour les élèves, les dispositifs les plus forts sont ceux qui leur paraissent inscrits dans le temps immobile des choses toujours là, des évidences premières. Grâce à eux, « rien ne survient qui ne soit, d'une manière ou d'une autre *déjà* familier<sup>19</sup> ». Ils fournissent des espaces de jeu, des repères d'orientation et des règles d'action qui fonctionnent « naturellement », sans justification. Foucault s'est intéressé aux « dispositifs de surveillance », Emmanuel Belin propose de considérer aussi les « dispositifs de bienveillance » (ce sont parfois les mêmes) qui rendent le monde habitable, prévisible, sûr, en ce qu'ils nous habitent autant que nous les habitons. C'est grâce à eux que le monde que chacun porte en soi peut être un monde partagé et que les expériences singulières (de l'accord et du conflit, de la réussite et de l'échec, de la domination et de la soumission) sont des expériences communes.

Deuxième remarque, les utilisateurs des dispositifs les plus familiers ne les perçoivent que si quelque chose vient en perturber le fonctionnement habituel. On comprend ainsi pourquoi des dispositifs nouveaux, a priori bien conçus et même séduisants, peuvent « ne pas prendre », et les innovateurs déçus d'énoncer rituellement l'immobilisme routinier des enseignants. Dans l'exemple cité, c'est la concurrence de deux supports d'écriture qui a joué comme un révélateur du dispositif « classeurs-cahiers » installé dans la classe. Celui-ci était parfaitement connu de ses utilisateurs, mais personne (ni les expérimentateurs, ni les enseignants) n'avait pour autant anticipé le porte à faux qu'allait créer le « cahier de roulement », tant les continuités et les similitudes entre supports anciens et actuels paraissaient l'emporter sur les différences. En fait, le dispositif « classeurs-cahiers » fait partie des innovations anonymes qui, un quart de siècle après la loi Haby, manifestent silencieusement une lente secondarisation du primaire qui a adopté de façon « pratique » les catégorisations disciplinaires du secondaire, mais non sans aménagements. On trouverait sans doute dans le collège obligatoire des dispositifs « primarisés » qui n'ont été imposés par aucune décision institutionnelle.

Ceci conduit à une troisième remarque sur le concept de dispositif. Si l'on peut envisager de désigner sous ce terme aussi bien l'école que la classe ou les cahiers, c'est que le dispositif n'est pas une catégorie conceptuelle construisant des classes d'objets emboîtés. Étudier les réalités « comme des dispositifs », c'est s'interroger sur leur valeur d'usage dans des contextes et des conjonctures, c'est-à-dire dans des espaces et des temps très diversement délimités. En regardant les cahiers comme des dispositifs, nous n'avons pas cherché à les spécifier comme manuscrits (à rapprocher/distinguer d'autres supports d'écriture, personnels sans être intimes : livres de raison, livres de compte, carnets, agendas, correspondances, etc.) ; ni à analyser leurs messages (répertoire des contenus, typologie des écrits, évaluation des performances, etc.), ce qui est nécessaire par ailleurs. Nous avons plutôt cherché comment ces outils ordinaires fonctionnaient, ce qui a permis de voir qu'ils mettaient en relation des acteurs (maîtres et intervenants), des savoirs (des disciplines scolaires), des institutions (primaire et secondaire), puisque les élèves, en écrivant selon les « habitudes » de la classe, c'est-à-dire sous l'injonction des maîtres, construisaient empiriquement ces mises en relation. Ce faisant, nous avons été conduit à déplacer notre regard et à voir que les cahiers jouaient un rôle central dans une « économie du travail » scolaire,

qui articule de façon opaque le « faire » (des élèves) et le « faire faire » (des enseignants). En effet, derrière le flou des termes multiples à travers lesquels sont désignés les « faire » scolaires (démarches, procédures, méthodes, techniques, etc.) étayés par les dispositifs, ce qui est jeu, c'est la définition même de ce que, dans l'école, on appelle travail.

NOTES

1. Dans le *Livre des résumés* du 3<sup>e</sup> Congrès international d'actualité sur la recherche en éducation (28 au 28 juin 1999, université Victor Segalen, Bordeaux), le mot dispositif apparaît dans 12 % des (239) communications, les trois occurrences les plus fréquentes étant dispositif de formation, d'apprentissage (didactique, pédagogique, d'appropriation des savoirs, d'enseignement, etc.) et d'aide (tutorat, moniteurat). Les autres occurrences concernent les dispositifs d'évaluation, d'analyse, de socialisation, d'aménagement du temps de l'enfant, d'intervention, etc.. Les rares cas où le mot dispositif est employé absolument renvoient soit à des objets (logiciels, appareils scientifiques, machines) soit à des situations fixées qui sont le cadre d'actions diverses.
2. Dispositif de formation : ensemble de démarches et de moyens mis en œuvre et organisés de manière à réaliser un plan de formation : R. Bourdoncle et M.- A. Orsoni (sous la dir.), *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs*, INRP, 1997, p. 87. (base de données EMILE 4).
3. Michel FOUCAULT, *Dits et écrits*, III, Paris, Gallimard, 1994, p. 299.
4. Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1976, p. 150.
5. Michel FOUCAULT, *Dits et écrits*, III, p. 300.
6. Ce qui produit cette phrase lapidaire « le pouvoir, ça n'existe pas » (*ibid.*, p. 302).
7. « Dans *Les Mots et les Choses*, en voulant faire une histoire de l'épistémê, je restais dans une impasse », *ibid.*, p. 300.
8. Pierre BOURDIEU, *Le sens pratique*, Paris, Le Seuil, 1980, p. 114.
9. André CHERVEL et Claire BLANCHE-BENVENISTE, *L'orthographe*, Paris, Maspéro, 1969 ; André CHERVEL et Danielle MANESSE, *La dictée*, Paris, Calmann-Lévy, 1989.
10. Recherche conduite par l'INRP sur « la polyvalence des maîtres et la formation des professeurs d'école » (1997-2000), responsables scientifiques Anne-Marie CHARTIER, Claudine LARCHER et Catherine TAUVERON.
11. Dans un premier temps, les critères d'observation sont centrés sur le déroulement chronométré des activités et les interactions orales maître-élèves. On cherche mettre au point un protocole utilisable de façon internationale, de façon à permettre des comparaisons sur les pratiques « ordinaires » d'enseignement. Ce protocole est actuellement testé à Prague (Milos Kucera et Marketa Kubakova, Faculté de Psychologie, Université Charles) et à Sofia (Elena Satchkova et Tsvetelina Petkova, Faculté de Pédagogie, Université St Kliment Ohridski), dans des classes de niveau équivalent, avant d'être fixé et proposé dans d'autres pays.
12. On ne peut emporter les cahiers sur lesquels les enfants travaillent, les photocopier sur place est impossible dans de nombreuses écoles. Pour avoir un protocole stable, nous y avons renoncé.
13. Une circulaire du 19 janvier 1895 fait du cahier de roulement « le journal de la classe fait pour la classe elle-même ». Cf. Armelle SENTILHES, « Note sur la collection des cahiers de roulement du Musée national de

l'Éducation et répertoire de ces cahiers », Rapport d'études (convention n° 95), remis à la Direction de l'Évaluation et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale, novembre 1995. La pratique se diffuse dans l'entre-deux-guerres. Les cahiers conservés montrent que certains maîtres n'y laissaient pas écrire leurs mauvais élèves ou pas directement (le cahier était la « vitrine » de la classe) alors que d'autres jouaient loyalement le jeu.

14. Christiane HUBERT, Jean HÉBRARD, « Fais ton travail ! », *Enfances et Cultures*, 2, 1979, Paris, Fernand Nathan, p. 46-59.
15. La circulaire du 14-5-1962 institue les cahiers de devoirs mensuels, réservés à l'évaluation, alors qu'ils sont déjà une pratique courante. Ils doivent suivre l'élève tout au long de sa scolarité. Les anciens usages connaissent aussi le cahier de brouillon et le cahier de poésies et chansons.
16. À un enquêteur qui lui demande la différence entre biologie et technologie, une fillette de CM1 répond « les feuilles vertes, c'est pour la biologie, les feuilles blanches, c'est pour la technologie » (Enquête Polyvalence/INRP, Joël Lebeaume, 1998, dactylographié).
17. Effectivement, « contrôles » et « méthodologie » qui sont des parties du classeur mais ne sont pas des « parties » de la discipline appelée « Français », ne sont pas abrégés par leur initiale en haut de page.
18. Cet écart est superbement traduit par les propos d'une élève de sept ans, à qui l'enquêteur demande de définir ce qu'est la technologie : « On fait de la technologie. Moi, je ne sais pas ce que c'est, la technologie, pourtant, moi j'en fais plein, de la technologie » (Joël Lebeaume, *id.*).
19. Cf. Emmanuel BELIN, « Pour une sociologie des espaces potentiels : dispositif et bienveillance », *supra*. p. XX.