

Publiciser la recherche. Quand Études de communication aidait à faire connaître le Séminaire « Industrialisation de la Formation »

*Publicizing Scientific Research: When Études de communication Spotlighted
the "Industrialization of Education" Seminar*

Pierre Mœglin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/7669>

DOI : 10.4000/edc.7669

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université de Lille

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2018

Pagination : 175-190

ISBN : 978-2-917562-19-2

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Pierre Mœglin, « Publiciser la recherche. Quand Études de communication aidait à faire connaître le Séminaire « Industrialisation de la Formation » », *Études de communication* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edc/7669> ; DOI : 10.4000/edc.7669

© Tous droits réservés

Publiciser la recherche. Quand
Études de communication aidait
à faire connaître le Séminaire
« Industrialisation de la Formation »

*Publicizing Scientific Research: When
Études de communication Spotlit
the “Industrialization of Education”
Seminar*

Pierre Mœglin

Université Paris XIII et Institut Universitaire de France,
laboratoire LabSic
Pierre.Moeglin@wanadoo.fr

Résumé / Abstract

À trois reprises, *Études de communication* a invité le Séminaire « Industrialisation de la Formation » à coordonner à qualité l'un de ses numéros. Le but n'était pas seulement de permettre à des chercheurs de publier. Il était aussi et surtout de permettre à leur collectif de se faire reconnaître en tant que tel et, en cette occasion, de mettre en débat ses orientations et perspectives. Cet article analyse les trois étapes de la stratégie de publicisation, telle qu'elle a été mise en œuvre : l'annonce du projet, le cadrage du débat, le débordement vers des questions nouvelles.

Mots-clés : Publier/Publiciser, créativité scientifique, industrialisation de la formation.

On three different occasions, the journal Études de communication invited the French "Industrialization of Education" seminar to coordinate a thematic issue. The aim was, of course, to allow members of the seminar to publish some scientific results. But the goal was primarily to ensure that the seminar and its emerging issues and perspectives could be acknowledged by the scientific community. This paper addresses the three steps of the publicizing process: the announcement of the scientific project; the framing of discussion; and the extension of discussion into new topics. We conclude that scientific journals can play a key role in renewing the issues – and ensuring the vitality – of academic research.

Keywords: Publicizing/Publishing, scientific creativity, industrialization of education.

Introduction

Pourquoi les revues sont-elles devenues indispensables aux communautés scientifiques ? Parce qu'elles remplissent l'essentiel des fonctions que, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, elles n'assuraient qu'en complément à d'autres supports : comptes rendus d'académies et de sociétés savantes, conférences, correspondances épistolaires entre chercheurs ou érudits, ouvrages, etc. Certes, leur poids varie selon les disciplines : écrasant en sciences exactes et en médecine, un peu moins en sciences humaines et sociales. Partout, cependant, elles l'emportent sur les ouvrages, les actes de colloques, les prépublications en ligne ou les carnets et cahiers de recherche, qui se contentent le plus souvent de leur faire cortège. Quelles conséquences la domination de la publication en revue a-t-elle sur le contenu de ce qui est publié, sur l'usage qui en est fait pour renouveler les problématiques et entretenir la vitalité de ces communautés ? Telles sont deux des questions dont nous allons traiter ci-dessous, non sans nous efforcer de les préciser au fur et à mesure.

L'importance de la dimension communicationnelle propre à l'activité scientifique n'est plus à démontrer. Y. Jeanneret (1998, 251) a suffisamment signalé, à cet égard, que, par définition, la recherche est « triviale », c'est-à-dire faite pour être communiquée. Il n'est, en effet, aucune donnée scientifique qui ne nécessite d'être énoncée. Or, toute énonciation est acte de communication. Communication destinée aux chercheurs qui produisent ces données en même temps qu'ils en sont les premiers destinataires, puis communication vers d'autres chercheurs, pour qu'ils débattent de ces données, les confirment, les discutent et les enrichissent.

Un autre aspect s'ajoute à celui-là, toutefois. Il tient à ce que, depuis quelques décennies, la publication en revue n'est plus seulement le moteur de la créativité scientifique ; attentivement scrutés par les financeurs et décideurs, le rythme et le volume des publications font partie, avec le nombre de brevets déposés, des critères déterminants pour juger de la créativité et de la productivité des disciplines, chercheurs et équipes. L'on sait, en effet, le rôle central de la publication dans les classements académiques, ainsi que l'importance de la scientométrie dans les politiques publiques (Barats *et al.*, 2018). La masse exponentielle des articles – plus de deux millions et demi par an – témoigne assez de la conscience que les acteurs de la recherche ont de l'impérieuse nécessité qui s'impose à eux de se rendre visibles et crédibles auprès de ceux qui décident des priorités et financements (Latour et Woolgar, [1979] 1988, 205), mais aussi, parfois, auprès du public éclairé et des franges de l'opinion attentives aux avancées de la science dans tel ou tel secteur. Ainsi, via les revues, la valeur-notoriété est-elle désormais inscrite au cœur des manières de dire la science, de la gouverner et, par voie de conséquence, de la faire.

Le problème est toutefois qu'en se conformant à la mission qui leur est assignée, les revues sélectionnent les articles les mieux à même de rapporter

de la notoriété à leurs auteurs, et, corrélativement, à elles-mêmes. Ce qui, inévitablement, les conduit à se montrer très prudentes dans leurs stratégies de publication : elles ne retiennent que les articles ayant des chances d'emporter rapidement l'adhésion. Elles préfèrent donc ceux présentant des résultats acquis à ceux signalant des travaux provisoires, dont la validation est encore insuffisante. Ce faisant, elles sacrifient la publicisation à la publication.

En quoi les deux fonctions diffèrent-elles ? Publier consiste à porter à la connaissance du public le produit d'une recherche achevée ; publiciser vise à rendre publics, par exemple, le projet d'une recherche, les hypothèses et intentions de ses auteurs, l'état d'une question n'ayant encore trouvé aucune réponse convaincante. La publication se situe donc en aval d'un travail accompli ; la publicisation, en amont d'un travail à accomplir. Si les deux fonctions sont complémentaires et aussi indispensables l'une que l'autre au progrès de la recherche, la difficulté tient à ce que le système favorise la première au détriment de la seconde. Or, pour que la recherche se renouvelle régulièrement, il est impératif que de nouveaux projets soient en permanence signalés aux pairs, que ceux qui les engagent soient identifiables, que leurs prémisses soient soumises à la discussion et qu'à la faveur de cette publicisation, d'autres chercheurs s'y intéressent et les rallient éventuellement. Supprimer la publicisation reviendrait donc à priver la recherche de l'un des deux ressorts de sa créativité, à côté de celui que représente la publication.

Prenant le contre-pied de cette tendance, certaines revues continuent de pratiquer la publicisation. Ainsi, à trois reprises, en 1993, 1996 et 2007, la direction d'*Études de communication* a, en leur confiant la coordination d'un numéro, permis aux membres du Séminaire « Industrialisation de la Formation » (Sif) de faire part du lancement, puis de l'existence de ce séminaire, d'en diffuser les principes et d'inviter d'autres chercheurs à les y rejoindre.

Pourquoi, de la part du Sif, ce choix de la publicisation, non exclusif, au demeurant, de la publication d'articles « ordinaires » ? Parce qu'en l'occurrence, ce Séminaire, fondé conjointement en 1991 par É. Fiches et le signataire de cet article et animé par lui depuis cette date, ne recherchait pas à l'époque – ni n'a recherché jusque récemment – une quelconque reconnaissance institutionnelle. Pas question, autrement dit, de se constituer formellement en unité de recherche, ni d'acquérir l'identité lui permettant, par exemple, de répondre ès qualité à des appels à projets. En revanche, il a besoin de publicité pour se faire connaître, faire connaître ses intentions et orientations et les soumettre au débat, éventuellement à la controverse. La priorité est donc, pour lui, d'afficher collectivement son existence collective, la publication de ses premiers résultats étant conditionnée par la publicisation de son existence.

1.

Naissance d'une notion : l'industrialisation de la formation

Pourquoi le choix d'une indépendance si radicale ? À la fondation du Sif, il y a, de la part de la dizaine de chercheurs du noyau initial, puis de la dizaine d'autres qui les rejoignent chemin faisant, la volonté d'élaborer une problématique inédite autour de la notion d'industrialisation de la formation et des réalités auxquelles elle correspond. Mais leur volonté est surtout de se présenter en porteurs collectifs de cette problématique.

Cette volonté découle de la problématique en question : celle des enjeux éducatifs, sociaux, culturels et économiques de l'industrialisation des manières d'enseigner, d'apprendre et d'organiser l'éducation. Problématique émergente, par conséquent, et qui, du fait de sa nouveauté, a déjà du mal à trouver sa place dans les agendas scientifiques. Mais aussi, et plus fondamentalement, problématique généralement jugée scandaleuse, parce que mettant en cause les principes partagés par la plupart des acteurs du monde de l'éducation. Quels sont ces principes ? Autonomie de l'activité enseignante, primat du savoir sur les conditions techniques et économiques de sa production, de sa transmission et de son appropriation et, surtout, légitimité d'un système dont la construction s'est faite – et se fait encore – dans l'opposition au monde des affaires, de ses valeurs et de ses pratiques. Traiter d'industrialisation et d'industries éducatives revient donc à critiquer une *doxa* dont les chercheurs, qui, souvent, sont aussi des enseignants, ne sont pas les défenseurs les moins actifs.

Pour évoquer les obstacles théoriques et pratiques rencontrés par le Sif, il faudrait une analyse excédant les limites de cet article. Celle-ci a été menée ailleurs (Mœglin, 2016, dir.). Contentons-nous de relever ici les éléments motivant le parti pris de ses membres : mettre en évidence l'intérêt scientifique de leur problématique en reprenant ce qui, dans la littérature, en consolide la pertinence. Et, parallèlement, toucher d'autres chercheurs susceptibles, sinon de partager leurs thèses, du moins d'en discuter la validité, mais sans chercher à avoir pignon sur rue. Tels sont les deux objectifs initiaux. Ils doivent beaucoup au décalage qui, à l'époque, se constate entre, d'un côté, le très petit nombre de publications scientifiques traitant de l'industrialisation éducative et, de l'autre côté, la masse de celles qui, sans interroger les tenants et aboutissants de cette industrialisation et sans même reconnaître qu'il s'agit d'industrialisation, font pourtant imperturbablement la promotion des techniques et méthodes industrielles dans l'enseignement. Notamment, en se réclamant de l'ingénierie éducative.

Le livre de l'économiste Lê Thanh Khôi, *L'industrie de l'enseignement*, appartient à la première catégorie. L'orientation industrialiste qui lui est sous-jacente n'empêche pas son auteur de poser la question des modalités et conséquences de l'industrialisation dont il analyse les progrès et que, par ailleurs, il appelle de

ses vœux. Selon lui, cette industrialisation passe par le recours à des moyens techniques de production, reproduction et transmission permettant de réaliser des économies d'échelle. Elle passe aussi par la mise en œuvre de pédagogies calquées sur les méthodes d'encadrement en usage dans les usines et par une réorganisation générale du système éducatif en vue d'en améliorer la productivité. Lê Thanh Khôi (1967, 9) met donc l'accent sur la nécessité d'appréhender l'éducation « comme une 'industrie' qui, par une combinaison optimum des 'facteurs de production', doit maximiser sa contribution au développement économique et social de la nation ».

C'est aussi à l'industrialisation que, peu après ce livre, fait référence, sans d'ailleurs en traiter exclusivement, *Une société sans école* de I. Illich (1971, 83). Celui-ci y partage le constat du mode industriel de l'organisation éducative : l'école « assure la vente des 'programmes', qui se présentent comme toute autre marchandise, dûment préparés et conditionnés » (Illich, 1971, 74). Les conséquences qu'il en tire sont toutefois diamétralement opposées par rapport à celles de Lê Thanh Khôi : loin d'être un facteur de progrès, l'industrialisation de l'éducation renforcerait l'autoritarisme et le consumérisme de la société capitaliste. Sur le constat, néanmoins, les deux approches convergent : il y aurait un modèle industriel éducatif, dont – ajoutent ces auteurs – les traits emprunteraient au secteur secondaire. Ainsi, pour Lê Thanh Khôi comme pour I. Illich, un enseignement taylorisé ferait-il passer l'éducation d'un système culturel – visant à introduire des élèves à des valeurs, principes de vie et expériences personnelles – à un système productif, dont la fonction est de transmettre des compétences standardisées, de faire acquérir des aptitudes et savoir-faire et, ainsi, d'enrichir du capital humain. Ces réponses, le Sif les prend en considération, mais, s'il en retient l'idée de la dynamique industrielle en éducation, il doute de la pertinence de la référence taylorienne. *A contrario* son postulat est que l'industrialisation éducative ne relève pas du secteur secondaire, mais des industries de services et des industries culturelles. C'est-à-dire de l'industrialisation du tertiaire.

En dehors de ces deux livres, bien rares sont, à l'époque, les publications à traiter scientifiquement du projet éducatif industriel et *a fortiori* à étudier ses dimensions culturelles et sociétales. En revanche, il y a les innombrables contributions des experts dont, en 1970 et 1980, les plus connus, majoritairement anglo-saxons, sont P. H. Coombs, R. Gagné, W. Schramm, B. F. Skinner, très différents les uns des autres par ailleurs. Leur point commun ? Ils font la promotion de la technologie et de l'ingénierie éducative, disciplines industrielles par excellence, mais ils ignorent ou censurent la moindre mention à un quelconque processus industriel en éducation. Cet impensé de l'industrialisation se constate aussi chez les spécialistes français, lesquels marquent semblablement leur intérêt pour une rationalisation de type industriel, mais qu'ils se gardent bien de qualifier comme telle. Ainsi des auteurs comme H. Dieuzeide, G. Jacquinet et R. Lefranc et, davantage encore, M. Linard prônent-ils technologie et ingénierie éducative tout en se refusant à envisager ce qu'il y a d'intrinsèquement

industriel dans ces méthodes. Comme le remarque avec perspicacité G. Berger (1982, 101), c'est à l'insu des technologues français que « cette technologie éducative a été le vecteur de concepts qui l'avaient précédée aux États-Unis et qui étaient justement ceux de rationalité, qui étaient ceux d'objectifs, de curriculum, qui étaient ceux de la productivité, de l'efficacité ». Qui étaient donc ceux de l'industrialisation.

Deux experts, il est vrai, font exception. L'un, J. Perriault, appelle explicitement à l'industrialisation éducative et assume pleinement son point de vue industrialiste : « L'industrie de la connaissance devra satisfaire des demandes de savoirs, d'expertise sous toutes ses formes : aide à la décision, dépannage en temps réel, informations stratégiques, économiques, industrielles... » (Perriault, 1995, 114). L'autre, l'Allemand O. Peters (1989, 197), se montre plus réservé à l'égard des bienfaits à attendre de l'industrialisation, mais il reconnaît, lui aussi, que la technologie éducative en est le vecteur : « J'ai décrit le rôle exact que la technologie éducative avait dans l'industrialisation éducative ». Ces deux exceptions confirment la règle : la question industrielle est absente ou occultée.

Dans ce contexte, l'on comprend les raisons pour lesquelles il est impossible au Sif de chercher, à ses débuts, à inscrire son projet dans les cadres existants de la recherche : incongrue aux yeux de la très grande majorité des collègues et censurée par les autres, la problématique de l'industrialisation éducative ne saurait être explorée, prise en compte et promue que par un groupe « irresponsable ». À quoi s'ajoute le fait que ses membres ont des appartenances disciplinaires et institutionnelles et des localisations géographiques disparates. En plus des représentants – majoritaires – des sciences de l'information et de la communication et des sciences de l'éducation, y interviennent des chercheurs en linguistique, économie, sociologie et informatique. Un peu plus du tiers est localisé à Paris (mais en différentes universités et centres de recherche) ; un peu moins d'un tiers, dans le Nord – Pas-de-Calais (sur quatre sites), le dernier tiers provenant d'autres universités en région. En outre, tous appartiennent à des équipes reconnues, qu'ils n'ont évidemment pas l'intention d'abandonner au profit du Sif. Inconcevable est, dans ces conditions, l'idée d'une institutionnalisation.

Pourtant, pour lancer ce Séminaire, en appliquer le programme et mettre en chantier journées d'étude, colloques et publications, il faut de la stabilité, de la régularité et de la discipline. Mais il faut surtout de la visibilité. Privé des échanges avec d'autres chercheurs et des débats qui en résultent, le Sif risque, à court terme, d'adopter le fonctionnement rassurant, mais solipsiste d'une amicale, dont les membres ne s'imposeraient aucune contrainte, ne possèderaient aucune identité collective et ne chercheraient pas à en acquérir. C'est au moment où cette menace se fait sentir qu'intervient *Études de communication*. De l'une à l'autre des trois occasions que la revue lui offre de publiciser son projet, nous allons voir quelle stratégie le Sif met en place.

2. Première étape de la publicisation : l'annonce

La première occasion est due à la préparation du numéro 14, qu'en 1993, la direction de la revue lui confie. Quelles en sont les circonstances ? Une première version du projet vient d'être formulée (Mœglin, 1991) et l'urgence est d'y rallier d'autres chercheurs. Un colloque est donc programmé (Séminaire Industrialisation de la Formation, 1994), à partir duquel un ouvrage collectif verra le jour (Mœglin, dir., 1998). Auparavant, toutefois, il faut annoncer le programme et en justifier les raisons. C'est ici que, très opportunément, la direction d'*Études de communication* s'adresse au Sif.

Ce numéro est significativement intitulé « Éducation, Formation... Le temps de l'industrialisation ». Et il n'est pas moins significatif que, sous le titre « L'industrialisation de la formation : émergence d'un champ d'investigation », l'avant-propos en soit signé collectivement : « Les membres du séminaire ». Y est formulé l'objectif : « Rendre public l'état de la réflexion ». Nous sommes donc bien, grâce à une revue, dans l'ordre de la publicisation. À ce numéro contribuent sept membres du Sif, dont les articles sont préparés au cours d'après discussions durant les réunions précédant la sortie du numéro et lors d'un mini-colloque en mai 1992. À ces sept contributions, et pour y réagir, cinq autres s'ajoutent, extérieures au Sif. Elles émanent de L. Carton, A. Mayère et G. Jacquinot, sollicités pour l'occasion, et, sous une forme plus brève, de Y. Minvielle et J.-P. Le Goff (dont les propos, lors des réunions préparatoires du Sif, sont reproduits en extraits).

En cette première étape du processus de publicisation, se retrouvent donc les trois ingrédients de l'annonce : formulation des attendus du projet, affichage de l'équipe et de ses orientations, délimitation d'un périmètre et esquisse d'assignation de leur place aux contributeurs endogènes, aux alliés exogènes et aux contradicteurs. Ainsi le décor est-il planté. Alliée exogène, G. Jacquinot (1993, 77) débute sa contribution par des propos pleins d'humour : « Si j'ai bien compris la demande de mes collègues [du Sif], je suis censée jouer un peu le rôle du dinosaure de la communication éducative ». Sur quoi, elle détaille ce qui l'intéresse dans la problématique de l'industrialisation. Extérieur, lui aussi, mais contradicteur, L. Carton (1993, 15-16) écrit : « On comprend *a priori* l'intérêt de l'hypothèse – proposée au Séminaire – d'une industrialisation de la formation. Mais la notion d'industrialisation de la formation nous paraît d'emblée avoir un statut de mot-valise ou de métaphore... ». Quant aux contributeurs du Sif, ils tiennent leur rôle : É. Delamotte (1993, 61) interroge les « limites du système de pré-supposés sur la base duquel fonctionnent le principe et le processus d'industrialisation » ; Y. Combès renchérit en évoquant ce qui, derrière les mutations industrielles de l'éducation, a trait à la « redéfinition des rapports du système éducatif et de la société » (Combès, 1993, 37). C'est-à-dire à ce

que, pour sa part, É. Fichez (1993, 118) nomme la « complexité des rapports de l'économique et du culturel ». En somme, l'annonce, première étape du processus de publicisation, oriente les développements à venir dans le sens imaginé par les porteurs du projet.

3. Deuxième étape de la publicisation : le cadrage

S'il est normal et nécessaire de commencer par ouvrir des perspectives en annonçant le projet et en sollicitant réactions et contradictions par rapport à lui, la suite ne peut continuer selon ce régime contraint et prescriptif. Plus exactement, pour que naissent et se développent librement des points de vue divergents ou complémentaires, les incitations restent nécessaires, mais il faut maintenant que ces points de vue trouvent un cadre où s'inscrire et des balises entre lesquels se positionner. Vient donc le temps des pistes de recherche et des questions sur lesquelles cristalliser les débats, des interrogations mobilisatrices, de la clarification des termes sur lesquels chacun se retrouvera et des procédures pour passer d'un problème à l'autre, sans perdre la mémoire des acquis. Toutes ces opérations de balisage relèvent de l'étape du cadrage.

Caractéristique est, à cet égard, la manière dont, grâce à *Études de communication*, le Sif s'y prend, en 1996 – soit trois ans après l'annonce portée par le premier numéro – pour mettre en œuvre ce cadrage. L'occasion est celle du numéro 19, dont la coordination est confiée à A. Payeur, accompagné d'É. Fichez, au nom du Sif. Si la thématique « Formation et espaces d'innovation » y est mise en avant, c'est parce que ces « espaces d'innovation » sont l'un des premiers objets auxquels le Séminaire s'est consacré et qu'en outre, les enquêtes qui y ont été menées consolident l'hypothèse de l'industrialisation éducative. Ces espaces sont les « nouveaux lieux de formation », c'est-à-dire ces institutions où, en dehors de l'école, mais à destination de publics scolaires, sont assurés des enseignements et d'autres activités liées à l'éducation comme l'orientation et le soutien scolaire : centres de ressources, espaces langues, salons étudiants, journaux spécialisés, centres de culture scientifique et technique, parcs à thèmes, etc.

Le constat qui saute aux yeux dès les premières enquêtes qui y sont menées est qu'au schéma traditionnel d'un parascolaire en position ancillaire se substitue un autre schéma : celui d'un parascolaire imposant au scolaire ses temporalités et logiques propres. Par exemple, la visite des élèves à l'Aquarium Nausicaa – Centre national de la mer, à Boulogne-sur-mer, ne vient pas illustrer ou compléter l'enseignement de Sciences de la Vie et de la Terre qu'ils ont reçu en classe ; désormais, cet enseignement prépare – ou est censé préparer – la visite de l'Aquarium et, après coup, il en prolonge les acquis. Les enseignants

eux-mêmes sont formés à la visite selon les consignes du Service pédagogique de l'Aquarium ; aux élèves des livrets sont distribués à l'avance par ce Service et, à la fin de l'année, il recueille en classe leur évaluation. Ce qui se joue donc dans cette inversion des hiérarchies entre scolaire et parascolaire, ce n'est pas seulement une transformation des manières d'enseigner et d'apprendre. C'est aussi l'enrôlement de l'institution scolaire par des organisations régies par les impératifs du marketing et du profit. Ce qui – au passage – ne veut pas dire que toutes les institutions parascolaires, les musées, bien sûr, mais aussi l'Aquarium de Boulogne-sur-mer lui-même, sont régies par la seule exigence de rentabilité financière.

En est-ce assez pour parler d'industrialisation ? Au sein du Sif, deux interprétations sont en lice, nourries des questionnements de B. Miège (1989), dans son ouvrage sur *La Société conquise par la communication*. La première met l'accent sur la dimension industrielle des mutations en cours. A. Payeur (1999, 13) s'en fait l'écho, lorsque, dans son éditorial, il écrit : « On peut en effet se demander si les Nouveaux Lieux de Formation ne pourraient être pris comme des nœuds, des points complexes de convergence, à la rencontre de logiques portées par un mouvement structurant, un mouvement d'industrialisation ». Une autre interprétation, ajoute-t-il cependant, voit également le jour : celle d'un « projet communicationnel [centré sur] la modernisation des apprentissages, l'ouverture sur le monde (ici, de l'entreprise, là, de la cité), l'accessibilité des savoirs ». En formulant l'alternative « tendance à l'industrialisation » versus « circulation d'un projet communicationnel », c'est-à-dire en balisant le champ et les débats, A. Payeur (1999, 14) procède à une opération de cadrage.

Rétrospectivement, ce cadrage se révèle suffisamment efficace pour que, repris ensuite par les membres du Sif et des chercheurs extérieurs, il suscite de leur part des réponses oscillant entre l'une et l'autre des deux balises. G. Tremblay (2003), par exemple, montre que le tropisme partenarial des grandes institutions publiques, à commencer par celles de l'enseignement, emprunte la voie de la modernisation pour introduire des manières industrielles d'organiser le travail et la société. Le juriste F. Canard (2002, 204) observe, lui aussi, que les mutations en cours tournent le dos à une authentique modernité pour rabattre l'éducation sur « l'application stricte de modèles développés dans l'industrie ». En revanche, D. Mormiron (2011, 74) caractérise la modernisation du système éducatif comme une « logique qui ébranle plus qu'elle ne construit, et cela au nom de la lutte contre l'immobilisme ».

Ces exemples – et beaucoup d'autres qui pourraient s'y ajouter – montrent qu'à travers l'identification des deux scénarios – celui de la logique industrielle et celui de la logique rénovatrice – et leur mise face à face, l'opération de cadrage a produit les résultats attendus : non seulement le débat est lancé, mais encore ceux qui y interviennent s'y repèrent et positionnent aisément. Ces exemples montrent aussi qu'au service de la publicisation d'une question scientifique, il n'y a que la revue pour réaliser un tel cadrage. Trop large est en effet l'espace du colloque ; trop limité, celui du livre.

4. Troisième étape de la publicisation : le débordement

Comme au rugby – dont le cadrage-débordement est la séquence de base –, le débordement succède au cadrage. Si celui-ci circonscrit le débat en le fixant sur un nombre restreint de points clés, celui-là l'élargit, au contraire, à des interrogations de moyenne et grande portée. En cela, il n'est pas moins nécessaire que le cadrage à la publicisation d'une problématique émergente.

C'est à ce travail de débordement que se prête la troisième coordination proposée au Sif d'un numéro d'*Études de communication*. Il s'agit, en l'occurrence, de celui paru en 2007 sous l'intitulé « L'intégration du numérique dans les formations du supérieur » et qui juxtapose les deux volets de la publication et de la publicisation. Pour la première, dix membres du Séminaire présentent les résultats de la recherche qu'ils ont menée au sein d'un programme centré sur les « Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques ». Quant à la publicisation, elle n'est pas moins présente dans le numéro. Ainsi, dès l'éditorial, É. Fichez et J. Bal (2007, 8) expliquent-elles qu'il s'agit d'interroger « la communication éducative à partir de l'hypothèse d'une industrialisation du champ de la formation ». Mais, ajoutent-elles, « le titre retenu pour le numéro indique que les préoccupations se sont élargies à une problématique plus générale, celle de l'intégration du numérique » (Fichez et Bal, 2007, 7).

Cet élargissement à la problématique « plus générale » du numérique relève du débordement. Il n'est pas surprenant que F. Thibault (2007, 18), principale instigatrice de la politique ministérielle en matière de campus numériques, soit la première à la pratiquer. Selon elle, en effet, « travailler sur l'introduction de techniques dans la société impose [...] d'avoir pour horizon des temps suffisamment longs pour permettre l'observation des changements organisationnels ». L'inscription qu'elle préconise dans la longue durée des changements organisationnels marque donc un élargissement significatif de la perspective. À sa suite, d'autres auteurs pratiquent, eux aussi, ce débordement, insistant à leur tour sur des enjeux du programme « campus numérique ». Celui-ci en vient alors à apparaître comme un simple épiphénomène révélateur ou porteur des logiques de fond – technologisation, rationalisation, idéologisation – qui structurent l'industrialisation de l'éducation. Ce qui n'empêche pas F. Thibault de signaler contradictoirement que les « Tic se retrouvent, dans le monde de l'enseignement supérieur, rapidement réduites au rôle de simples indicateurs de la modernité » (Thibault, 2007, 40). Autrement dit, lorsqu'il en va de leurs intérêts, les décideurs ou d'autres acteurs savent eux aussi utiliser à leur profit la référence au temps long, serait-ce pour jouer une modernité dont ils n'ont que les attributs.

Comme la contribution de F. Thibault, celle de A. Bal et Y. Combès (2007, 166) part de « l'hypothèse que les campus numériques marquent un moment particulier du temps long de l'innovation ». Et de signaler que « sont perceptibles diverses tendances relatives [...] à une industrialisation qui affecte moins l'amont de la chaîne pédagogique (conception, production) que l'aval (accès à des connaissances par l'utilisateur »). Dès lors, l'industrialisation éducative apparaît comme un « fait social total », au sens de M. Mauss ([1923] (1973)) : par-delà les phénomènes de transformation des organisations éducatives, c'est la question de la transformation numérique des modes de production et de diffusion des savoirs et des connaissances qui est posée.

Conclusions

Au terme de cette évocation de la collaboration entre *Études de communication* et le Sif, il nous faut encore exprimer trois vœux. Premièrement, celui de ne pas avoir excessivement simplifié la réalité, en attribuant après coup à la genèse du second une linéarité à laquelle sa trajectoire ne s'est pas forcément conformée. Deuxièmement, celui de ne pas avoir exagérément grossi la contribution de la première au développement d'un projet scientifique qui, sur d'autres supports, a trouvé d'autres occasions de publicisation. *Distances et Savoirs*, devenue *Distances et Médiation des Savoirs* a aussi beaucoup compté à cet égard. Troisièmement, nous espérons que le lecteur aura pris ce bref aperçu pour ce qu'il est : la relation d'un petit nombre de faits n'ayant aucunement la prétention de formuler une théorie de la publicisation. Tout juste s'agissait-il de décrire la manière dont, dans la succession des trois étapes qui viennent d'être identifiées – annonce, cadrage, débordement – le Sif a pu, grâce à *Études de communication*, faire connaître son existence et sa problématique.

Quelles leçons tirer de ce cas, si modeste et limité soit-il ?

La première est que, si la proximité de plusieurs membres du Sif avec P. Delcambre, M. Gellereau et J. Mouchon, chevilles ouvrières de la revue à l'époque, a évidemment facilité la collaboration, il n'en reste pas moins que, de l'une à l'autre des trois circonstances où le Sif a eu la chance d'en coordonner un numéro, la stratégie de publicisation a été efficace et a produit les effets attendus. En témoignent rétroactivement, entre autres, la labellisation du Sif par la Société française des sciences de l'information et de la communication, dès 1994, puis la mention explicite de cette problématique lors de plusieurs appels à communication lancés par cette Société pour ses congrès nationaux, ainsi que l'organisation de séances ouvertes du Sif dans le cadre de ces congrès. En témoigne plus généralement le fait qu'aujourd'hui, la question de l'industrialisation éducative n'est plus une question tabou. Ce sont autant d'indices propres à convaincre que la publicisation a bien fonctionné.

La deuxième leçon est que la temporalité de la revue est favorable à la publicisation de problématiques émergentes et pas uniquement à la publication

de résultats. De fait, les communications à des colloques, même consignées dans des Actes, ont un impact et une durée de vie relativement limités. En outre, les colloques ne sont généralement pas propices à l'affichage d'un ensemble cohérent de thèses adressé à des chercheurs exogènes. Les réseaux et plateformes scientifiques, pour leur part, servent à la prépublication de résultats, comme y servent également les ouvrages. Ils sanctionnent donc l'aboutissement de recherches de longue haleine et qui ne nécessitent plus aucun concours extérieur. Par contraste, le cas d'*Études de communication* et son rôle en faveur du Sif montrent que la publication en revue peut concilier cohérence et ouverture. Autrement dit, qu'elle est le vecteur privilégié de l'enrichissement et du renouvellement des idées et des thématiques. À quoi s'ajoute le fait que son format se prête mieux que celui de tout autre support à l'affichage d'une démarche collective, serait-elle informelle, comme l'était celle du Sif.

Troisième leçon, le système des revues est partagé entre publication et publicisation. Souvent, la course à la publication relève du phantasme quantophrénique de la comptabilisation des articles, citations et signatures. Ce faisant, ce système accélère l'éclatement et la dissémination des domaines et équipes, l'exacerbation de la concurrence entre disciplines et au sein de chaque discipline. Et ce, dans un contexte marqué par le renforcement de la dépendance financière de l'activité scientifique en général. En résultent la préoccupation obsessionnelle du « *publish or perish* » et le poids énorme d'un marché mondial de la publication de 25 milliards d'euros, dominé par l'oligopole Elsevier – Springer – Wiley. Parfois, en revanche, la publication en revue favorise l'émergence de problématiques nouvelles, la mise en circulation de questionnements inédits, leur transformation et leur recomposition au fur et à mesure des échanges, d'un numéro à l'autre. Dans ce cas, qui est exactement celui qui vient d'être évoqué, le système des revues contribue à alimenter le vivier des chercheurs et des recherches à venir et il favorise d'authentiques collaborations entre chercheurs, seraient-ils d'équipes différentes. L'exemple d'*Études de communication* confirme donc qu'ajoutant à sa fonction de publication, il est permis à une revue de ne rien perdre de son statut scientifique, tout en exerçant avec efficacité son autre fonction, celle de publicisation, qui n'est pas moins vitale.

Bibliographie

- Bal A. et Combès Y. (2007). « Campus numériques : des tendances innovantes au croisement d'enjeux pédagogiques, industriels et institutionnels ». In *Études de communication*, n° spécial, p. 151-171.
- Barats C., Bouchard J. et Haakens-tad A. (2018). *Faire et dire l'évaluation. Regards des sciences sociales sur les fabriques contemporaines de l'évaluation dans l'enseignement supérieur et la recherche*, Paris, Presses de l'école des Mines.
- Berger G. (1982). « Technologie et behaviourisme. Une rencontre essentielle et malencontreuse ». In *Actes du colloque Les formes médiatisées de la communication éducative*, Paris, ENS Saint-Cloud, p. 94-105.
- Canard F. (2002). « Marchandisation et industrialisation de la formation : le caractère ambivalent des démarches qualité ». In Baunay Y., Clavel A. (dir.), *Toute la vie pour apprendre. Un slogan ou un véritable droit pour toutes et pour tous ?*, Paris, Nouveaux regards et Syllepse, p. 201-220.
- Fichez É., Bal A. (2007). « Préface : l'intégration du numérique dans les formations du supérieur ». In *Études de communication*, n° spécial, p. 7-15.
- Illich I. D. (1971). *Une Société sans école*, Seuil, Paris.
- Jeanneret Y. (1998). *L'affaire Sokal ou la querelle des impostures*, Paris, PUF.
- Latour B. et Woolgar S. [1979] (1988). *La vie de Laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte.
- Les membres du Séminaire (1993). « Préface : L'industrialisation de la formation : émergence d'un champ d'investigation ». In *Études de communication*, n° 14, p. 7-13.
- Lê T. K. (1967). *L'industrie de l'enseignement*, Paris, Minuit.
- Mauss M. [1923] (1973). « Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques ». In *Sociologie et Anthropologie*, PUF, p. 149-279.
- Miège B. (1989). *La Société conquise par la communication*, Grenoble, PUG.
- Mœglin P. (1991). « L'industrialisation de la formation : dispositifs technologiques et enjeux économiques ». In CLEMI/SFSIC, *Moyens d'information et enjeux éducatifs : pour une approche critique*, Paris, Iresco-CNRS, p. 81-93.
- Mœglin P. (dir.) (1998). *L'industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, Centre national de Documentation Pédagogique.
- Mœglin P. (dir.) (2016). *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée 1913-2012*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

Mormiron D. (2011). « Illusion, malentendu et confusion : la vraie vie des inspecteurs ». In Berchtold-Rognon É., Lamarche T. (coord.) (2011), *Manager ou servir. Les services publics aux prises avec le nouveau management public*, Paris, Syllepse, p. 69-74.

Payeur A. (1999). « Préface. De la formation de nouveaux lieux de formation ». In *Études de communication*, n° 19, p. 7-15.

Perriault J. (1995). « Esquisse d'une industrie de la connaissance ». In de Noblet J. (1995), *Penser le futur*, Paris, Edition PSA Peugeot Citroën, p. 108-117.

Peters O. (1989). « The iceberg has not yet melted: Further reflections on the concept of industrialization and distance teaching ». In Keegan D. (1994), *Otto Peters on Distance education. The industrialization of teaching and learning*, London, New York, Routledge, p. 195-209.

Séminaire Industrialisation de la Formation (1994). *La Notion de bien éducatif. Services de formation et industries culturelles*, Roubaix, IUP Infocom Lille 3, SFSIC.

Thibault F. (2007). « Campus numérique : archéologie d'une initiative ministérielle ». In *Études de communication*, n° spécial, p. 17-48.

Tremblay G. (2003). « Les partenariats : stratégies pour une économie du savoir ». In *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 2, p. 191-208.

Références *Études de communication*

Études de communication, Dossier Education, formation : le temps de l'industrialisation ?, n° 14, 1993.

Études de communication, Dossier Formation et espaces d'innovation, n° 19, 1996.

Études de communication, Dossier L'intégration du numérique dans les formations du supérieur, Numéro spécial, 2007.

