



Partie 3. Chapitre 3 - Industrialisation, crise, réindustrialisation

Pierre Mœglin

► To cite this version:

Pierre Mœglin. Partie 3. Chapitre 3 - Industrialisation, crise, réindustrialisation. Pierre Mœglin. L'industrialisation de la formation. État de la question., Centre national de documentation pédagogique, pp.207-247, 1998, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2-240-00606-4. <hal-01387591>

HAL Id: hal-01387591

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01387591>

Submitted on 25 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Partie 3 - Chapitre 3

Industrialisation, crise, réindustrialisation

Pierre Mœglin

Pierre Mœglin est professeur à l'université Paris Nord où il dirige le Laboratoire des sciences de l'information et de la communication (LabSic). Ses recherches portent sur les innovations socio-techniques en communication, les industries culturelles, la convergence des médias et les mutations industrielles de la formation. Il est notamment l'auteur de *Le Satellite éducatif. Média et expérimentation*, 1994.

Dans la situation critique où se trouve la formation, les experts en grand nombre sont appelés à la rescousse ou se portent spontanément au chevet de la malade. Jamais, semble-t-il, les concours n'ont été si empressés, mais jamais non plus une impression commune ne s'est dégagée avec tant de force : celle d'une incompréhension radicale. Celle-ci ne se marque en effet pas seulement, chez les experts en question, par rapport à chacun des ordres, niveaux et composantes de l'enseignement, de manière séparée ; ils l'expriment au moins autant en considération de la disjonction de ces ordres, les uns à côté des autres, les uns contre les autres : formation initiale et continue ; enseignement primaire, secondaire et supérieur ; filières courtes et longues ; école publique et privée ; éducation générale, technique et professionnelle ; universités et grandes écoles, etc. Ainsi tout se passe comme si c'était l'organisation éducative dans son ensemble qui, à leurs yeux, tendait désormais à être incohérente et à devenir opaque. Et qui justifiait ce diagnostic récurrent de crise.

De manière prémonitoire, il est vrai, Michel de Certeau (1974, p.151) parlait déjà de la crise en décrivant, il y a plus de vingt ans, cette organisation gravement affaiblie par le "déboîtement" de ses deux fonctions traditionnelles, économique et culturelle, et agitée du même coup de "mouvements contradictoires [sans] référence à une loi dominante". Plus récemment, Cornelius

Castoriadis (1992, p.18) y observe, lui aussi, une "désagrégation accélérée". Et il impute, pour sa part, à la double crise, des contenus d'enseignement et de la relation pédagogique. De son côté, Luc Carton (1991, p.7) diagnostique semblablement "la décomposition d'un "modèle " (...) ou d'une "forme " scolaire largement en porte-à-faux par rapport aux tendances lourdes des mutations structurelles des sociétés "postindustrielles ". Constatant, à son tour, ce qu'il considère comme un état avancé de paralysie et qu'il tient pour la cause de l'incapacité de l'Université à trouver les voies de sa modernisation entre démocratisation et haute culture, Alain Renaut (1995, p.42) remarque, non sans effarement, que "la réflexion ne dispose plus face à ces questions d'aucun point de repère capable de résister au bouleversement des données mêmes". Sous-entendu celles de la sociologie et de la démographie, qui, sous la pression du nombre, font peser sur l'Université et les structures d'enseignement en général des contraintes sans précédent.

Il ne servirait à rien de multiplier encore les commentaires¹. Ceux-là convergent déjà assez sur l'idée d'une crise profonde de l'éducation. Pour ce qu'en disent leurs auteurs, sa caractéristique serait en effet de viser au cœur, en s'attaquant à ce qu'il y a de systématique dans le système de la formation : ici, l'emboîtement de ses fonctions traditionnelles ; là, la complémentarité de ses composantes ; ailleurs, la centralité de la scolarité et la spécificité du fait éducatif par rapport aux productions de la culture et de la vie sociale ; ailleurs encore, son autonomie relative par rapport aux changements politiques et aux transformations de l'appareil de production.

A chaque fois, revient donc la même appréciation : celle d'une dislocation généralisée. Et ce, quelles que soient par ailleurs les positions des uns et des autres : de la désillusion active d'un Castoriadis aux visées refondatrices de Carton (1991, p.41), recherchant un "point d'entrée, modeste mais indispensable dans une culture de la complexité", à partir de "l'accouchement des conflits producteurs".

Crise de l'appareil de formation

D'où l'ampleur de leur incompréhension. Elle dépasse de beaucoup, on le devine déjà, le constat d'un problème limité ou d'une crise partielle, relevant d'un dysfonctionnement pédagogique, financier ou institutionnel ; elle touche en fait aux fondements mêmes du système. Or, de l'agencement de ses différentes composantes et de leur combinaison en un tout aussi cohérent que possible — l'appareil de formation — ainsi qu'en un ensemble institutionnalisé — le service public éducatif — dépend étroitement la forme moderne de l'enseignement. Cette

¹ Ni, *a fortiori*, d'en rechercher les versions popularisées dans les récents rapports et documents de commande : Fauroux, Méirieu...

forme s'en trouverait-elle du même coup en crise ? Et à travers sa crise, n'assisterions-nous pas en fait à la mise en cause des principes fondateurs ayant conféré à la formation son statut d'appareil ? Telle sont les questions qui sont à l'origine de ce premier point.

Principes fondateurs

Avant d'en préciser le sens et d'en examiner tenants et aboutissants, un rappel s'impose. Si l'on est en droit aujourd'hui de parler d'appareil de formation ou, pour mieux dire, si la formation s'est récemment constituée en appareil², cela est dû à trois principes au moins, aujourd'hui tenus pour évidents mais dont les premières applications ne remontent en fait, dans la plupart des pays développés, qu'à deux siècles au plus.

Premièrement, sauf exception, son fonctionnement pédagogique et sa viabilité économique reposent, de manière interdépendante, sur des modes d'enseignement collectifs et massifiés. En cela, l'école moderne se distingue des formes artisanales antérieures, individualisées et, de ce fait, sur-mesure, comme l'étaient et le sont encore (mais de façon marginale) préceptorat, enseignement coutumier et apprentissage du métier sur le tas. La règle y est en effet que les apprenants — élèves, étudiants ou stagiaires — sont regroupés en des lieux spécialement aménagés où, ensemble et en même temps, ils bénéficient d'enseignements et de prestations standard.

Standardisation, tel est en effet le maître-mot. Y concourent de multiples facteurs, trop nombreux pour être tous mentionnés ici. Contentons-nous d'en rappeler quelques-uns, dans le désordre, tels que mobilisation en masse et emploi intensif d'un personnel enseignant et administratif salarié et spécialisé, codification des contenus de formation et procédures de suivi, évaluation et certification³, organisation uniformisée et planifiée des programmes et rythmes pédagogiques, mécanisation des emplois du temps, quadrillage des lieux et des espaces, enrôlement des élèves, domestication des corps et dressage des esprits dans la confusion systématiquement entretenue entre la discipline et les disciplines⁴.

Certes, historiquement, ces facteurs ont directement conditionné la mise en place des grandes infrastructures éducatives (publiques, laïques et obligatoires), symboles et vecteurs des institutions démocratiques modernes. Si, toutefois, pour les fondateurs de la République en France par exemple, il s'agit (idéalement, sinon réellement) de "travailler à l'universalisation des

² Ce qui, bien évidemment, n'empêche pas des logiques d'acteurs contradictoires de s'y manifester. Pour autant, nous ne reprenons pas ici la position de Pierre Bourdieu (1992, p.78) substituant purement et simplement à la notion d'"appareil" celle de "champ".

³ Où le découpage des disciplines et l'exercice de la discipline se rejoignent ici et se complètent mutuellement...

⁴ Voir, sur ce point, le thème de la "société disciplinaire", chez Foucault, notamment dans *Surveiller et punir*.

conditions d'accès à l'universel", selon la formule de P. Bourdieu (1996, p.77), la mise en œuvre (civique) de ces facteurs n'en est pas moins également contemporaine de la généralisation de l'ordre productif au sein des unités industrielles.

De là vient que les règles qui valent pour l'éducation sont au plus proche de celles de l'industrialisation même, économies d'échelle et rendement croissant jouant sur l'augmentation du nombre des bénéficiaires et la diminution corrélative du coût moyen ainsi que sur les effets d'entraînement cumulatif qui en découlent⁵. Ainsi s'expliquent aussi, malgré les différences de contexte, les parentés entre les trois types d'institutions que sont les écoles de la Révolution française, voulues par Rabaut Saint-Étienne, inspirateur de Jules Ferry, la maison de correction anglaise du XIXe siècle, si bien décrite par Dickens⁶, et l'usine taylorienne ou fayolienne, où règnent division du travail et rationalisation des tâches. Effectivement, aussi dissemblables que soient par ailleurs leurs finalités respectives — en l'occurrence, civique, domestique et productive —, un même modèle de type industriel s'y impose semblablement comme la solution la plus efficace pour mobiliser à grande échelle les ressources nécessaires à la production en masse de citoyens, de main-d'œuvre ou de biens manufacturés. Et ce faisant, tirer tous les bénéfices de la corrélation entre développement et décroissance des coûts. A cet égard, la formation à distance ne fait que prolonger et systématiser des principes forgés avec le présentiel⁷. D'où l'interrogation présidant à ce chapitre et qu'il est dès maintenant possible de préciser. Elle porte sur le fait de savoir si et dans quelle mesure ce ne seraient pas les règles industrielles à l'origine de la constitution politique et de la viabilité économique de l'appareil de formation, lui-même devenu quasi industriel, que la crise actuelle mettrait en question.

Deuxièmement, cet appareil est fractionné en une multitude de types et catégories d'institutions et d'établissements, filières et niveaux, comme autant de micro-mondes distincts et assez souvent étanches. Loin d'entrer en contradiction avec le précédent, ce nouveau principe le renforce au contraire. Il tient en effet à ce que, durant le XXe siècle, le système éducatif a été contraint à la diversification, face aux poussées conjuguées de l'explosion démographique, de l'ouverture élargie de l'école et de l'allongement du temps de scolarité. Division et fractionnement sont donc, en quelque sorte, le prix qu'il lui a fallu payer pour conserver sa capacité à agréger et accueillir les publics les plus vastes autour d'offres pédagogiques elles-

⁵ Incontestablement inspiré par une logique industrielle, le programme de construction ayant, dans les années 60, doté la France d'un réseau complet d'établissements d'enseignement n'en répond pas moins également à une logique d'ordre civique. Simultanément civiques et industrielles sont, semblablement, les motivations ayant conduit à l'adoption de la carte scolaire : reposant sur l'implantation d'établissements identiques, s'y dessine la marque d'une double préoccupation, gestionnaire, en faveur des économies d'échelle et, politique, manifestant l'équité de la puissance publique présente sur l'ensemble du territoire.

⁶ Voir par exemple le début d'*Oliver Twist*. Lewis Mumford (1950, p.162) parle à leur propos de "Maisons de la Terreur".

⁷ Ce qui n'empêche pas d'être d'accord avec P. Guillemet (1994, p.267) lorsque, du présentiel à la distance, il marque encore une différence de plus.

mêmes les plus standardisées possible. Et de fait, force est de reconnaître que ce compromis a fort bien fonctionné, en France et dans tous les pays développés pendant de nombreuses décennies.

De là résulte cependant la complexité qui est celle des cursus et de l'offre de formation, tant à l'échelon du système éducatif en général qu'à celui de chaque établissement d'enseignement. Complexité d'autant plus forte que le processus s'est accompagné d'une décomposition et d'une fragmentation extrêmement poussées des connaissances en disciplines et matières, à un niveau sans pareil de spécialisation et d'atomisation⁸. Probablement est-ce d'ailleurs là que le système atteint aujourd'hui l'une de ses limites, on y reviendra.

Troisièmement, conséquence logique des deux principes précédents, l'efficacité et le rendement du système éducatif, ainsi métamorphosé en appareil de formation et effectivement doté d'un certain nombre des attributs de la mécanique⁹, sont soumis à des contrôles d'autant plus intenses et vigilants que les investissements réalisés en sa faveur et les attentes socio-économiques qu'il suscite sont plus élevés. Répondra-t-on qu'en la matière, évaluations et calculs de rentabilité se révèlent à ce jour d'une utilité et d'une efficacité limitées¹⁰? Il est vrai. Au demeurant, avant d'identifier et d'évaluer les retombées de l'investissement éducatif, ne faudrait-il pas déjà avoir une appréciation un peu précise des coûts eux-mêmes, ce qui est souvent très loin d'être le cas¹¹? Paradoxalement, pourtant, le vague des calculs et le flou des critères accroissent, plutôt qu'ils ne diminuent, la pression sur les acteurs en particulier les enseignants, en première ligne. Régulièrement, ces derniers sont en effet vigoureusement sommés de rendre des comptes.

Sans grand effet, au demeurant, car les résultats sont d'autant plus maigres que les méthodes d'évaluation font elles-mêmes défaut ou sont sujettes à caution. Et ce, dès le stade des évaluations relatives au fonctionnement interne du système éducatif. De fait, quelles normes plus fragiles ou plus aisément manipulables que taux de redoublements ou pourcentages de diplômés? Et quels critères plus subjectifs et délicats à appliquer qu'échelles de compétences et de savoir-faire, pour mesurer l'utilité sociale ou l'efficacité professionnelle d'une formation donnée? *A fortiori*

⁸ Malgré les efforts récurrents, dans l'enseignement initial, des politiques ministérielles successives pour resserrer et alléger les programmes en diminuant, sinon le nombre des disciplines, du moins leur poids dans l'emploi du temps. En fait, il ne manque pas d'experts, notamment à la suite des travaux de P. Bourdieu et P. Champagne, pour considérer l'opacité des filières et du dispositif d'orientation en général comme l'un des moyens utilisés par le système de formation pour gérer de l'intérieur une exclusion qu'il n'est plus en mesure de contenir sur ses marges.

⁹ En particulier, la mise en œuvre du schéma transformateur *input / output* si répandu dans les manières communes (et moins communes) de représenter le processus éducatif.

¹⁰ Voir par exemple les débats suscités par l'utilisation des théories visant à évaluer les performances de l'enseignement en nombre de formés capables d'exercer une activité professionnelle et de contribuer au développement économique. La rentabilité (collective et/ou personnelle) de l'investissement éducatif est alors censée se mesurer par rapport à la société (Theodore W. Schultz) ou par rapport à l'individu valorisant son propre "capital" (au sens de Gary Becker). Le problème est qu'à l'expérience, les corrélations entre investissement et rentabilité, d'une part, et les conditions mêmes de la valorisation, d'autre part, sont plus que délicates à établir.

¹¹ Sur ce point, voir notamment les travaux de Jean Hallak, dans les années 70.

l'appréciation de la productivité externe de l'investissement éducatif est-elle plus complexe encore.

Ces obstacles n'ont cependant pas empêché les tentatives de se multiplier en vue d'augmenter la rentabilité et la productivité du système. Réduction des dépenses (Aktouf et al. 1992) et stratégies de mobilisation des acteurs empruntent, à l'échelle de l'appareil de formation dans son ensemble, des méthodes qui n'ont désormais rien à envier à celles du taylorisme. Ainsi, dans les pays anglo-saxons et sous l'effet d'une compétitivité exacerbée par le marketing éducatif entre établissements et filières¹², en vient-on à intéresser les enseignants aux résultats grâce à des dispositifs modulés de primes et rétributions diverses (Tomlison 1992).

De même, des pans entiers du système — enseignement technique et professionnel, formation continue sous forme de recyclages, etc. — subissent la parcellarisation des contenus et objectifs didactiques. Éducation en miettes pour travail lui-même émietté : l'atomisation pédagogique est explicitement présentée comme appelée à coller d'aussi près que possible aux exigences (supposées) de l'organisation de certaines activités professionnelles d'exécution, elles-mêmes parcellaires et fragmentées à l'extrême.

Surtout, l'impératif productiviste se diffuse si largement dans le système que ses usagers finaux, élèves et étudiants, en sont eux-mêmes très tôt imprégnés. Sans doute l'utilitarisme qu'il alimente est-il en contradiction avec le complexe idéologico-économique présidant au modèle originel. Il n'empêche qu'en portent la trace les pratiques de "consommation d'école", selon l'expression de R. Ballion (1982), et les multiples manifestations de comportements typiquement utilitaristes en classe, dans le choix des trajectoires et cursus et par rapport aux examens.

A l'inverse, n'en témoignent d'ailleurs pas moins les attitudes apparemment purement désintéressées et les stratégies "gratuites" que révèlent et traduisent depuis plusieurs années, par exemple à l'entrée à l'Université, les inscriptions massives dans des filières aux débouchés professionnels réputés limités ou inexistant¹³.

¹² Sans que ces établissements ne deviennent nécessairement des centres de profit à part entière, il suffit qu'en récompense de leurs performances (du nombre d'élèves ou d'étudiants qu'ils accueillent par exemple), ils bénéficient d'allocations de ressources directes et indirectes et que ces allocations leur permettent d'investir dans de nouvelles infrastructures ainsi que dans la mise au point de formes pédagogiques plus élaborées et, par conséquent, de développer et d'enrichir leur offre pédagogique.

¹³ Plus généralement, les enquêtes de François Dubet (1994, p.512) éclairent bien les conditions dans lesquelles des sujets construisent leur rapport aux études, alternativement ou simultanément, à partir de l'une ou l'autre des trois fonctions essentielles qu'ils prêtent à l'enseignement, "fonction d'adaptation au marché des qualifications", "fonction de socialisation" et "fonction de création intellectuelle critique". L'on pourrait d'ailleurs prolonger de telles analyses en postulant que c'est justement de leur habileté à se déterminer par rapport à ces fonctions et modèles qu'en bonne part, dépend leur réussite dans le métier d'élève ou d'étudiant.

Ébranlement du modèle (quasi) industriel des origines

Tels sont, schématiquement évoqués, trois des principes originels qui, à des dates récentes, ont contribué dans les pays développés (même si c'est selon des scénarios différents) à faire de l'éducation un appareil de formation. Et, par là, à le rapprocher du mode industriel de fonctionnement qui s'imposait en parallèle dans les usines et d'autres sphères de la société¹⁴.

Il est vrai, comme on vient de le voir, qu'il est arrivé ou qu'il arrive à ces principes de toucher à leurs limites ou de connaître des déviations et perversions. En témoigne le consumérisme, aboutissement logique mais contradictoire de l'exigence productiviste. Il n'en reste pas moins cependant que, tels quels, ces trois principes ont contribué à faire advenir l'appareil de formation tel qu'il est aujourd'hui.

Il n'est malheureusement pas possible d'entrer ici dans les considérations historiques susceptibles d'éclairer les étapes et le résultat d'un tel rapprochement. Tout au plus se demanderait-on dans quelle mesure la naissance de l'appareil de formation, ainsi appelé à devenir quasi industriel, ne se situerait pas assez précisément à l'intersection de deux des cycles de l'"histoire disciplinaire de l'exploitation capitaliste" (de Gaudemar 1982, p.24). Et dans quelle mesure son stade actuel, critique cette fois, ne serait pas lié à la mise en question de ce second cycle.

Commençons par la naissance. De fait, si l'émergence de l'appareil moderne de formation accompagne et prolonge le "cycle de disciplinarisation intensive"¹⁵, elle prépare également le cycle suivant, à base d'objectivation et d'intériorisation de la discipline. A juste titre, de Gaudemar propose d'ailleurs de l'appeler "cycle de discipline machinique" pour indiquer qu'il correspond à la mise en question du despotisme patronal, vers la fin du XIXe siècle, et à la systématisation de la rationalisation machinale du travail. Le système — ou la Machine (au sens de L. Mumford (1950, p.16)¹⁶) — y est en effet doté de la double fonction, disciplinaire et productive, la première étant à la fois objectivée et intériorisée du fait des exigences que la seconde fait prévaloir.

Que se passe-t-il cependant lorsque, comme cela semble être le cas aujourd'hui, discipline et production sont désarticulées? Effectivement, les raisons ne manquent pas pour induire un tel phénomène. La production, par exemple, perd de son importance au fur et à mesure que le marché du travail se montre moins favorable au débouché des "produits" de l'appareil de formation et que l'accord sur la valeur des diplômes devient plus problématique. Dès lors,

¹⁴ Ainsi Max Weber (1963, p.57) parle-t-il, à propos de l'Université allemande, d'une "entreprise ayant à la fois les caractères capitaliste et bureaucratique".

¹⁵ affectant l'ensemble du corps social au moment de l'industrie naissante et des pratiques coercitives directes.

¹⁶ Bien que les grands travaux des Crétois, des Égyptiens et des Romains aient été effectués sur des bases presque totalement empiriques, il est évident que ces peuples possédaient une grande habileté technique. Ils avaient des machines, mais ils ne développèrent pas "la machine".

inévitablement, la discipline se voit privée d'une bonne part des raisons qui la justifiaient. Et d'entraîner dans sa remise en cause celle du contrat pédagogique implicite qui associait traditionnellement des enseignants et apprenants partageant les mêmes objectifs, à défaut d'un idéal identique. Elle l'entraîne d'autant plus aisément que, dans la famille elle-même, les principes traditionnels de l'autorité ne sont plus non plus de mise.

Mais d'autres raisons interviennent également, comme par exemple le fait que les exigences de la production se sont à leur tour modifiées, du point de vue de la discipline. Elles tendent en effet à privilégier l'attitude responsable et autonome des opérateurs, de plus en plus invités à prendre des décisions au lieu de se conformer à des schémas tout faits. S'en trouve discrédité le modèle militaire d'une relation de subordination et d'un ordre disciplinaire imposé et pratiqué en fonction de consignes toute faites et ne souffrant aucune interprétation.

De ce point de vue, les phénomènes que presse et opinion soulignent à l'envi pourraient bien n'apparaître qu'épiphénomènes : malaise des enseignants, absentéisme et abandon des élèves et étudiants, violence à l'école seraient surtout les symptômes et simultanément les facteurs de la crise d'un univers devenant de moins en moins compréhensible par défaut de cohérence. Tout se passe donc comme si à la crise du stade industriel des sociétés développées correspondait la crise industrielle du stade actuel de l'appareil de formation. Autrement dit, la situation de l'appareil de formation serait celle d'un secteur préalablement quasi industrialisé qui, sous l'effet d'une crise, elle-même industrielle, en viendrait à remettre en cause ses modes de fonctionnement et finalités.

Aussitôt surgit l'interrogation suivante : les transformations industrielles affectant la formation ne seraient-elles pas autant (sinon plus) le fait de sa réindustrialisation que celui d'une quasi industrialisation, laquelle aurait au contraire déjà produit et épuisé tous ses effets ?

Crise périodique, crise historique

Liée à l'épuisement qui vient d'être indiqué, la crise de la formation demande à être référée à la conjoncture historique qui la détermine et qu'elle alimente en retour. Or, en esquisser les caractéristiques, serait-ce à grands traits, conduit à opérer immédiatement une distinction entre deux types de phénomènes critiques, de nature fort différente. D'un côté, interviennent en effet ceux qui renvoient à l'état critique actuel de l'appareil de formation ; de l'autre, sont à prendre en compte ceux qui s'inscrivent dans ce que l'on tiendra pour la situation de crise périodique affectant activités et missions éducatives. En l'absence de cette distinction préalable, risque de se perdre ce qu'il y a de spécifique (c'est-à-dire de spécifiquement industriel) dans les transformations en cours de la formation. Comment toutefois repérer une telle distinction,

quand on sait que le thème de la crise de l'École est loin d'être nouveau et original ? Depuis longtemps, il constitue au contraire l'un des classiques du discours sur l'éducation en général. Tout se passe même comme s'il suffisait parfois de proclamer que l'École est en crise pour qu'elle le soit vraiment.

Il se trouve en effet que les auteurs de telles proclamations se posent assez souvent en représentants de l'institution ou de la communauté scolaire ou universitaire. Et, pire (ou mieux) encore, qu'ils le sont assez souvent. Dès lors, un lien de cause à effet ne manque pas de s'établir entre la forme critique de leurs discours et l'objet de ces discours, la crise proprement dite. L'objectivité de la crise ne semble plus tenir qu'à la subjectivité opérante de ceux qui en dressent le constat et qui en tirent les conséquences dans leur action même.

Méfions-nous cependant de ce discours de la crise : l'École est en crise d'abord et surtout parce que ceux qui parlent en son nom jugent et disent qu'elle l'est. Telle est la certitude auto-centrée dont, après bien d'autres, John Searle (1990) s'autorise lorsqu'il déclare en tête de son célèbre essai sur l'Université : "Je ne me souviens pas qu'il y ait eu une époque où l'éducation américaine n'ait été en crise." La crise dont il s'agit en l'occurrence n'est toutefois pas celle du système de formation en tant que tel ; c'est celle de la fonction éducative.

Ce qu'en effet, les auteurs du type de ceux qui viennent d'être évoqués dénoncent a trait au décalage entre la vocation assignée à l'École¹⁷ d'une part, et la réalité de son fonctionnement, d'autre part. Aussi, de ce point de vue, Hannah Arendt (1991, p.223) a-t-elle raison d'évoquer une "crise périodique", dont la récurrence tient à l'irréductibilité même de l'écart entre idéal et réalité. Dans le cas précis, l'écart tient d'ailleurs à ce que les États-Unis sont (ou ont été), comme on le sait, un pays de forte et régulière immigration, où scolarisation et socialisation sont intimement liées. Aussi efficace soit-elle, l'École n'en fait donc jamais assez pour répondre à sa mission intégratrice. C'est un monde nouveau que, de génération en génération, il s'agit de fonder, en en faisant partager les valeurs communes à l'ensemble de la nation. Reprise par Jean-Claude Milner (1984, p.11), l'explication dépasse le contexte américain. Comme la Justice, écrit-il en substance, l'École fait partie de ces institutions dont l'immanence des fonctionnement et résultats est inévitablement en décalage par rapport à la transcendance des principes qu'elles sont chargées de promouvoir : émancipation, citoyenneté, équité, solidarité, etc. De là vient ce qu'il y a d'inéluctable et de permanent dans la situation critique de la fonction éducative.

S'étonnera-t-on que soient toujours déçues des ambitions si hautes, pour ne pas dire exorbitantes ? Il suffit que la pédagogie se veuille "technique sociale autonomisée et spécialisée",

¹⁷ moins par la société en général, d'ailleurs, que par les catégories sociales dominantes.

ce qui correspond effectivement à l'objectif dont elle se réclame depuis la haute époque de la Chine mandarinale selon Jean-Claude Passeron (1972, p.677). Elle se voit alors investie d'une efficacité censée avoir en elle-même "assez de puissance pour fonder, contrôler ou même renverser une organisation sociale, une forme de civilisation ou un pouvoir politique". Vaste projet, tellement vaste qu'il en devient proprement impossible : toujours reconduit et immanquablement voué à l'échec. De ses ambitions et de sa rencontre avec les résistances que lui oppose l'ordre social, résulte ce que l'on sait : extrêmement rares sont les occasions où sa puissance fait durablement sentir ses effets¹⁸ ; d'autant plus fréquentes sont *a contrario* les occasions de renforcer le diagnostic de la crise périodique.

D'ores et déjà en tout cas, se marque ce qui distingue les deux crises en présence. Permanente, la première réactive de fois en fois le tropisme d'une réforme éducative introuvable. Récente, la seconde affecte la formation en tant que système, mettant en cause la cohérence de son organisation *hic et nunc*. Tandis que la première touche à la fonction éducative à partir du décalage entre les missions qui lui sont confiées et les résultats auxquels elle parvient, la seconde est une crise historique de viabilité, menaçant l'appareil de formation en tant qu'appareil. Deux types de phénomènes et, corrélativement, deux positions critiques se font donc face, alimentées respectivement par des argumentaires n'ayant rien à voir.

D'un côté, même si elles sont exacerbées depuis peu par les restrictions financières affectant circonstanciellement l'ensemble des pays, des difficultés semblables se retrouvent, aujourd'hui comme hier, pour mettre sur la sellette une activité pédagogique rituellement accusée de faillir à ses responsabilités d'"ascenseur social", de vecteur d'émancipation ou d'instrument du développement économique. La crise en question est donc celle d'une fonction sociale confrontée à des objectifs qu'elle ne parvient pas à atteindre et n'atteindra de toutes façons jamais vraiment.

De l'autre côté, intervient une crise toute différente : la crise historique d'une institution et d'un appareil de formation redevables au triple contexte de leur invention conjointe — État-Providence, bureaucratie et démocratie industrielle — du régime massifié, hiérarchisé, standardisé et monopolistique qui est le leur à l'époque moderne. La crise en question est donc d'une autre portée. Crise de fonctionnement, elle est en effet aussi, plus fondamentalement, crise de légitimité d'une organisation sociale donnant l'impression de ne plus tirer de son état industriel ou quasi industriel les bénéfices qui avaient présidé à son instauration et à sa structuration.

¹⁸ Au demeurant, ajouterons-nous au passage, il n'est pas sûr qu'il y ait lieu de le regretter en toutes circonstances, à en juger par la violence sociale et politique sur laquelle s'appuie nombre de projets de "Cité savante" ou de "République des Lettres", de Platon à Rousseau.

Le problème de la disjonction des fonctions

Ne nous intéresse, en l'occurrence, que la seconde des deux crises. Mais de celle-ci il ne suffit pas d'appréhender les origines historiques pour en prendre entièrement la mesure. En réalité, ce qu'il y a de critique en elle — et qui renvoie au diagnostic initial de la dislocation ou de l'incohérence des *membra disjecta* —, ce ne sont pas seulement les menaces pesant sur le fonctionnement économique de l'appareil de formation ni les disqualifications idéologiques qui les accompagnent. Est plus fondamentalement en cause la disjonction des deux fonctions économique et politique dont la corrélation était aux fondements du modèle originel. En plus d'en accentuer les crises respectives, leur séparation marque la contestation radicale de ce modèle. Du moins est-ce ce que nous voudrions examiner maintenant. Pour cela, il nous faut considérer complémentaiement les manifestations économiques de cette crise, en termes de contre-productivité, ses déterminations politiques, à travers la mise en question du rôle de l'instance publique, et ses traductions idéologiques, vues du côté de la corporation elle-même.

Contre-productivité

Pourquoi un tel renversement de tendance ? Formulées dès les années 60, plusieurs réponses sont d'autant plus éclairantes qu'elles proviennent de personnalités aussi radicalement opposées qu'Ivan Illich et Peter Drucker et d'autres qui s'y réfèrent respectivement.

Aussi étrange que puisse paraître leur voisinage, ces deux experts, ici réunis pour les besoins de la cause, sont en effet d'accord sur un point. L'un et l'autre dénoncent la contre-productivité de structures éducatives dont ils accusent le morcellement et la rigidité de faire obstacle à la diffusion du savoir et à son exploitation optimale¹⁹. Même si l'on subodore les motifs présidant à cette double dénonciation²⁰, aux deux extrémités du spectre idéologique en fait, il ne nous appartient pas d'émettre de jugement sur sa pertinence ni sur la véracité du diagnostic qui l'inspire. En revanche l'on ne peut manquer de signaler que ce dernier rejoint et conforte des appréciations plus récentes reprenant à leur compte l'idée précédente de la contre-productivité par excès de rigidité de l'appareil de formation. A nouveau, il n'est pas question, pour le moment, de nous prononcer sur le bien-fondé de ces analyses. Il suffit en l'occurrence d'observer qu'elles émanent de voix suffisamment autorisées pour que l'on soit amené à penser qu'elles comptent dans les débats actuels et ont des chances de peser sur les évolutions à venir.

¹⁹ Au demeurant, les analyses du courant dit "du capital humain" ne sont pas sans faiblesses et ont fait l'objet de nombreuses critiques depuis la fin des années 50, adressées au modèle marginaliste qui leur sert de référence.

²⁰ Portée, avec Illich, par une vision anti-institutionnelle ; alimentant, avec Drucker, un projet néolibéral d'alignement de la formation sur les principes de l'économie de marché.

« L'école assure la vente des "programmes", qui se présentent comme toute autre marchandise, dûment préparés et conditionnés. Avant d'en entamer la production, tout commence, bien entendu, par une "recherche" qualifiée de scientifique ; à partir de cette recherche, les "ingénieurs" en enseignement vont pouvoir établir les prévisions en matière de demande et d'approvisionnement en outillage pour tes chaînes de montage, en tenant compte des restrictions budgétaires et des tabous sociaux. Le "service de vente" est assuré par l'enseignant qui livre le produit fini au consommateur, en l'occurrence à l'élève, dont on relèvera et mettra en fiches les réactions, afin de disposer des données nécessaires à la conception d'un autre produit destiné à remplacer le précédent. Nous aurons ainsi une série de modèles différents, programme "sans système de notation", "adapté", conçu pour un "travail d'équipe", "audiovisuel", regroupé autour de "centres d'intérêt", etc.

« Le résultat de cette méthode de production ne diffère pas des autres produits offerts à la vente. C'est sous un bel emballage un assortiment choisi de définitions calibrées, un choix de valeurs aseptisées, une marchandise dont l'attrait est soigneusement calculé et que l'on peut commercialiser en quantité suffisante pour justifier les prix de revient. On apprend aux consommateurs, c'est-à-dire aux élèves, à ne désirer que ce que l'on peut mettre sur le marché. Ainsi ils se sentiront coupables s'ils n'agissent pas en conformité avec les résultats des analyses de marché et s'ils n'obtiennent pas les notes et les diplômes qui les placeraient dans la catégorie professionnelle définie pour eux, et qu'ils étaient, leur disait-on, en droit d'attendre.

[...] « Mais il faut comprendre que l'école est une industrie, avant de vouloir édifier une stratégie révolutionnaire réaliste [...] Maintenant les jeunes sont pré-aliénés par une école qui les tient à l'écart du monde, tandis qu'ils jouent à être à la fois tes producteurs et les consommateurs de leur propre savoir, défini comme une marchandise sur le marché de l'école. »

Ivan D. Illich, *Une Société sans école*, Paris, Seuil, 1971, pp. 74-75, 83.

Le jugement extrêmement critique porté naguère par la Commission présidée par R. Fauroux à l'encontre du système scolaire et universitaire témoigne de l'influence de ces analyses : les taux d'échec particulièrement élevés dans les formations les plus massifiées montrent que la loi des rendements croissants connaît un seuil au-delà duquel le dispositif perd de son efficacité pédagogique. Et cette perte d'efficacité pédagogique est inévitablement sanctionnée par la

contre-productivité économique de l'ensemble du dispositif. Sans doute serait-il possible de combattre ces échecs en augmentant le taux d'encadrement professoral, c'est-à-dire en démassifiant, mais ce serait alors au détriment de l'équilibre économique du système. Pédagogiquement rentables, de telles mesures deviendraient financièrement insupportables.

Tel est le diagnostic le plus régulièrement émis (mais moins souvent discuté²¹). Le seuil en question, celui à partir duquel le système deviendrait contre-productif, est celui auquel les rapporteurs de la commission Fauroux (1996, p.15) estiment que le système éducatif français serait parvenu : "Il reste que cette révolution a laissé des traces et que l'École s'essouffle à satisfaire les objectifs éducatifs qu'elle s'est elle-même fixée." Probablement la chose est-elle un peu vite dite : entre la spirale inflationniste, effectivement désastreuse, et le refus de tout investissement éducatif supplémentaire (sur lequel débouchent *de facto* les analyses de la commission Fauroux), il y a une marge, où doivent pouvoir se situer des politiques à la fois réalistes et ambitieuses de modernisation du service éducatif.

Le fait est cependant que l'argument de la contre-productivité fait mouche. Repris et largement popularisé, il avait auparavant déjà trouvé par exemple en Jean-Marie Albertini (1992, p.251) un avocat de choix. Selon lui, la seule issue est fatale : "mourir instruits, mais de faim et sans résultats probants". A moins que le système n'effectue lui-même et spontanément la transformation à laquelle il sera de toutes façons obligé de se rallier : rompre avec les principes de l'ancienne industrialisation qui, jusqu'à maintenant, en ont fait l'appareil que nous connaissons, lui-même fondé sur les principes politiques et civiques du service public éducatif. Adopter une solution à laquelle il faudra, de toutes façons, se résoudre : telle est, semble-t-il, la perspective. Perspective des plus limitées et des plus paradoxales, évidemment, mais pourtant de plus en plus communément admise. En témoigne, par exemple, l'insistance avec laquelle les déclarations en provenance de tout un ensemble d'organismes nationaux et internationaux, jusqu'à l'Unesco et aux Communautés européennes, promeuvent des thèmes comme ceux de "l'éducation tout au long de la vie" ou de "l'éducation en juste-à-temps".

Ce sont autant de références, répétées à satiété, à l'idéal d'une "illimitation éducative"²² visant à substituer à l'ordre économique de la production et à celui, politico-idéologique, des pouvoirs,

²¹ Ce qui est particulièrement regrettable, indiquons-le au passage. Par exemple, la notion même d'équilibre économique du système éducatif nous apparaît en soi déjà parfaitement sujette à caution : équilibre par rapport à quel état antérieur ?

²² Par "illimitation éducative", nous entendons la tendance à élargir et à imposer un ordre éducatif aux représentations et au lien social, à l'organisation politique et aux sphères de la production économique. Derrière la référence à une société, devenue toute entière "pédagogique", République des savants ou la Cité des philosophes, se cache, selon nous, la négation des rapports sociaux de production et de pouvoir. Une chose est en effet, avec G. Bachelard (1938, p.252) de revendiquer le droit d'une éducation permanente pour tous : "Il n'y a de science que par une École permanente. C'est cette école que la science doit fonder. Alors, les intérêts sociaux seront définitivement inversés : la Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société" ; une autre chose est, avec Authier et Lévy (1992, pp.91-92), de prôner la dissolution de l'École dans la Société, au point de faire de l'espace

un ordre social différent et irénique, régi par le seul savoir. Complémentairement et au niveau qui nous intéresse, il est difficile d'en interpréter la récurrence sans y déceler également, sous-jacente, une tentative visant à flexibiliser le système en rompant avec les découpages traditionnels, à commencer par celui qui, par principe, sépare formation initiale et continue.

De ce point de vue, l'on ne saurait se faire d'illusions sur ce qui, sans aller forcément jusqu'à la décision mûrement élaborée et concertée, nourrit toutefois certaines des intentions ici présentes. Entre les deux types de formation, c'est bel et bien de concurrence qu'il s'agit et non de complémentarité, et cette concurrence doit servir, dans l'esprit de ceux qui s'en font les avocats, à forcer les établissements traditionnels à aligner leurs modes de fonctionnement sur ceux de la formation ouverte et permanente : "Une université ouverte — écrivent par exemple les rapporteurs de la Commission des Communautés européennes (1992, p.14) — est une entreprise industrielle et l'enseignement supérieur à distance est une industrie nouvelle. Cette entreprise doit vendre ses produits sur le marché de l'enseignement continu que régissent les lois de l'offre et de la demande. Il existe une concurrence permanente avec les établissements traditionnels d'enseignement supérieur et avec les programmes de formation en entreprise". L'on ne saurait être plus clair sur le résultat attendu de l'arrivée sur le marché des universités ouvertes et du principe de compétition généralisée qu'elles vont promouvoir.

En filigrane par conséquent, se profile la vision idéale d'un système éducatif appelé à (re) devenir flexible parce qu'aussi harmonieusement organisé que l'est *a priori* le marché d'Adam Smith²³ : un système souple et sur mesure, ouvert et adapté aux besoins des individus puisque c'est d'eux que les initiatives sont censées venir.

Peu importe que cette vision repose sur de contestables postulats : par exemple, que les conditions d'une véritable concurrence entre les offreurs et possible et que l'existence des individus est suffisamment linéaire et homogène pour qu'ils puissent eux-mêmes anticiper, tracer à l'avance et suivre des trajectoires de formation utilisant complémentirement ou successivement toutes les ressources éducatives disponibles ; ou encore que la connaissance que ces individus possèdent de leurs propres compétences, de l'offre existante et de leurs besoins (Mœglin 1986) est suffisamment précise et, en parallèle, que l'expression des demandes des

du savoir l'espace social même : "A l'échelle de la longue durée, l'ère industrielle n'aura sans doute été qu'une rapide phase de transition entre l'humanité née du Néolithique, organisée par l'espace territorial, et la société pédagogique ou cognitive, pilotée par l'espace du savoir". L'illimitation éducative procède d'une double opération de scolarisation de la société et de sécularisation de l'éducation.

²³ Il convient de noter au passage que les médias éducatifs sont ici appelés à jouer un rôle essentiel de liaison (entre sphère privée et sphère professionnelle, entre formation initiale et formation continue). Ils ne contribuent donc pas peu à faire retrouver à l'appareil de formation l'efficacité qu'il avait perdue par suite de son morcellement.

entreprises et du système économique est suffisamment claire et prévisible pour qu'à grande échelle, offre et demande trouvent à s'articuler rationnellement.

Semblablement, peu importe qu'en l'occurrence, la mise en cause des formes traditionnelles d'enseignement (loin d'être irréprochables par ailleurs) s'effectue au nom d'un individualisme méthodique décalqué trait pour trait de celui qui nourrit l'idéologie du client-roi. Peu importe même que cet individualisme se heurte au fait, incontournable en pédagogie, que l'utilisateur de la formation n'est pas, par définition, un consommateur instruit à l'avance de ce dont, justement, sa formation va devoir l'instruire. En réalité ce qui compte, c'est que de telles appréciations aient pour effet de disqualifier le régime actuel de l'appareil de formation et les principes quasi industriels ayant jusqu'alors présidé à sa viabilité économique.

L'instance publique paralysée

Le problème n'est toutefois pas qu'économique. Non moins important est le fait que l'entreprise de délégitimation réussisse apparemment assez bien à désarmer et à paralyser une instance publique dont on sait pourtant qu'elle a été à l'origine d'un modèle qui, historiquement, lui doit d'avoir aussi et d'abord été dicté par des exigences d'ordre philosophique et politique.

Particulièrement illustratives de la paralysie qui l'a gagnée sont les analyses de Bernard Charlot (1994, p.32) relatives à la succession des trois figures de l'État, éducateur, développeur et régulateur. L'on y voit, pour commencer, de quelle manière le système scolaire des années 70 s'est trouvé privé des grandes distinctions — enseignement primaire / secondaire, éducation / production, école des filles / école des garçons — que l'"État éducateur" avait édictées conformément à l'idéal ferryste. De même, ajouterons-nous à la suite de Pierre Rosanvallon (1981, p.112), se trouve également brouillée "l'équation Keynésienne" du partage entre l'État, synonyme de non-marchand et d'égalitaire, et le marché, synonyme de profit et d'inégalité.

Dès lors, le système s'est laissé gagner par toute une série de confusions et de contradictions : entre gestion centrale et diversité locale, uniformité républicaine et diversité démocratique, combat pour l'égalité des chances et lutte contre l'échec scolaire, etc. Ce sont autant d'options difficilement compatibles, sinon incompatibles, dont la coexistence conflictuelle est imputable à un État qui, pour s'être voulu "développeur", en est venu à transformer la formation en ce que Bernard Charlot qualifie de "zone de concurrence intense".

Ce n'est cependant pas l'État "régulateur" des années 80 et 90 qui parvient davantage à atténuer ces concurrences, en opérant la redistribution des pouvoirs entre centre et périphérie. Au contraire, des versions si opposées traversent à nouveau ses politiques (de territorialisation)

— par exemple, entre autogestion et marketing — que les contradictions se marquent de plus belle et "pourraient bien soit devenir un jour explosives, soit, au contraire, saper souterrainement toute entreprise de modernisation de l'école" (Charlot 1994, p.46).

La menace n'est pas vaine. Veut-on un exemple concret des incidence liées à ces contradictions? A supposer qu'il s'accroisse, conformément à la logique libérale, le désengagement public ne concernera de toutes façons que certains segments de la formation initiale et continue²⁴. Le reste, en particulier la majeure partie de l'enseignement secondaire, se maintiendra forcément hors d'atteinte. N'en sera dès lors que renforcé le risque de ce que Alain Derycke et Denis Lecoq (1994, p.220) appellent à juste titre "des ruptures dans l'homogénéité" du système. De mêmes craintes et un semblable diagnostic peuvent être formulés à propos de l'ébranlement, plus général, de l'État-nation. Si forte est pour Christian Nique et Claude Lelièvre (1993, pp. 257-262) l'indétermination des mutations en cours qu'ils indiquent d'entrée de jeu que prévoir l'avenir de l'école, serait-ce à un horizon de "dix ou vingt ans", "relèverait évidemment de l'art divinatoire". Aussi se contentent-ils d'"imaginer [de] grandes utopies" dont ils "souhaitent" la réalisation. L'"évidence" de leur réserve en dit long sur l'incertitude du projet politique éducatif.

La corporation désorientée

Que reste-t-il alors pour ultime rempart, lorsque, complémentairement, menacent de s'effondrer les piliers économique et politique du modèle originel? A l'intérieur du système, la résistance de ses acteurs eux-mêmes. Mais de quel poids sera donc leur résistance, privée des fondements idéologiques susceptibles de transcender un corporatisme réducteur?

Tiraillée entre des impératifs hétérogènes, contradictoires parfois, la profession a aujourd'hui du mal à trouver ses marques. Au demeurant, est-elle même encore "une"? Exacerbées par les rivalités catégorielles et l'éclatement du système de formation, ainsi qu'en témoignent de multiples études sociologiques sur la question, les différences de statut empêchent de plus en plus les enseignants et autres personnels associés à l'acte éducatif de se réclamer aussi sûrement qu'auparavant de la triple fonction médiatrice qui fondait leurs interventions.

Médiation par rapport à un savoir que sa technicité et sa complexité tendent aujourd'hui à couper des deux grands "Récits" (au sens de Lyotard 1979) que représentent les références au progrès social et au progrès des connaissances. Médiation par rapport aux élèves et étudiants, dans le cadre d'un contrat éducatif dont on vient de voir plusieurs des raisons de

²⁴ Secteurs privilégiés de la formation continue ; enseignement des langues, que l'on achète et vend (Porcher 1994, pp.713-714), etc.

l'affaiblissement récent. Médiation par rapport à (et au sein de) la société, alors que les conditions de manifestation et de mise en œuvre des anciens modèles de lien social deviennent elles-mêmes de plus en plus problématiques.

Aussi réservé que les commentateurs précédents quant à la validité des prévisions, mais bien moins optimiste encore quant aux perspectives d'évolution, Guy Jobert (1995, p.8) leur fait écho du côté de la formation continue. Mais ce qu'il écrit, en dépeignant un secteur marqué par un "contexte global d'incertitude douloureuse", pourrait être dit également et plus largement de l'ensemble du corps enseignant.

Cette incertitude est en effet celle d'une profession, vivant encore sur la référence des métiers classiques et des pratiques traditionnelles, démunie par conséquent face à la multiplication des professionnalités et à la diversification des publics, méthodes et outils qui l'accompagnent, et s'interrogeant du même coup "sur sa fonction sociale réelle, sur les valeurs et l'idéologie qui donnent sens à ses pratiques".

Celles-ci, il est vrai, sont dorénavant travaillées par d'irréductibles clivages. Quelles parentés par exemple entre les formateurs pour qui la formation n'est qu'une modalité parmi d'autres du travail social et de la lutte contre la pauvreté et l'exclusion, ceux qui participent aux dispositifs de requalification en vue de l'insertion ou de la réinsertion professionnelle et ceux qui assurent le développement et le recyclage des compétences? entre ceux qui, restés fidèles aux idéaux de l'éducation, initiale ou permanente, s'attachent aux besoins des personnes ou à "l'être humain dans ses capacités générales" (Chesneaux 1988, pp.140-141) et ceux qui visent l'augmentation des performances du système? ou bien entre ceux qui se veulent encore les "hussards de la République", anciens ou nouveaux, et ceux qui ne se voient plus qu'en tenants d'une variable d'action, ajustant au service de la production la structure qualitative de la main d'œuvre et la composition du marché interne du travail?

Se produisent et s'illustrent ici autant de fractures reflétant l'éclatement de tout un champ professionnel. Nul doute qu'elles suffisent à justifier le désarroi de praticiens et experts confrontés aux disjonctions affectant plus fondamentalement la formation comme système social. Significativement, elles font dire à Éric Delamotte (1993, p.10) que l'un des enjeux les plus vivement ressentis dans la période actuelle est "la production de nouveaux langages" capables de rendre compte d'une situation devenue trop peu transparente.

Nouvelles perspectives industrielles

Effervescence

A ce stade, le contraste est frappant entre, d'un côté, l'anémie qui affecte les débats sur le système, sa crise et la paralysie des politiques de formation et, de l'autre côté, l'impressionnante vitalité des projets et tentatives diverses visant à introduire, sans vouloir forcément les généraliser, de nouvelles pratiques éducatives via les technologies d'information et de communication. Ce ne sont donc pas, en tant que telles, des réponses à la crise de l'appareil de formation qui s'esquissent à travers elles : tout au plus, des transformations locales pour tester des réponses industrielles à la crise industrielle. C'est-à-dire pour engager l'éducation sur les voies de sa réindustrialisation.

Sans doute, on l'a dit, ne sont touchés par ces transformations que des secteurs isolés et latéraux d'applications : ceux de la formation continue et du marché domestique de l'autodidaxie ainsi que, mais dans une moindre mesure, ceux de la formation initiale, en particulier à travers les plans nationaux d'équipement des établissements en points d'accès à Internet et aux réseaux large bande. Il n'en reste pas moins que, d'une part, la dynamique de ces projets permet légitimement de supposer que leur développement n'est pas condamné à toujours rester embryonnaire ou marginal²⁵. Et que, d'autre part, leur influence dépasse vraisemblablement d'ores et déjà le cadre de leurs seules réalisations.

Il est en effet déjà apparu ici même, dans le chapitre consacré à la question du self-service, que, jusques et y compris dans les pratiques pédagogiques ordinaires, la référence à Internet contribue à diffuser un idéal (même si tout porte à croire qu'il est illusoire) : celui d'une offre de formation modulaire, agencée en aval par l'apprenant, usager libre et maître de ses choix et par conséquent également seul responsable de ses erreurs et de ses échecs. Il n'est donc pas indispensable que le dispositif technique soit physiquement présent dans toutes les classes pour que l'idéal en question s'y répande. Probablement est-ce même d'ailleurs très exactement l'inverse qui se produit : l'illusion Internet est d'autant plus agissante qu'en sont moins présentes la réalité et les pratiques concrètes, en fait très différentes de cet idéal. Toujours est-il que ce serait donc un tort de sous-évaluer l'importance des mutations qui, dans l'effervescence des expérimentations, en France et à l'étranger, visent à inventer de nouvelles formes industrielles pour l'éducation.

²⁵ Même si, à l'école, la généralisation des nouvelles technologies d'information et de communication relève à l'évidence de l'utopie pure et simple. Ceux qui s'en font les avocats sont victimes de la même illusion qui, dans les années 70, fit croire, un moment, que les ordinateurs allaient remplacer les livres...

A travers les impératifs sans cesse répétés de l'inéluctable substitution du capital au travail, de l'indispensable "illimitation éducative" (au sens défini plus haut) et de la nécessaire contribution de l'éducation au grand projet de l'informatisation sociale²⁶, l'hypothèse est en effet que ce sont en fait des perspectives inédites pour l'éducation qui se forment, s'expérimentent et entrent en concurrence les unes par rapport aux autres. Et qu'elles sont d'autant plus actives — d'autant plus dangereuses, à bien des égards également — que l'on omet de les identifier convenablement.

Derrière elles, de puissantes stratégies industrielles et d'importants enjeux économiques se profilent également, tandis que sont testés des modèles contradictoires de convergence ou de combinaisons entre médias et pratiques sociales. Au point que, même s'il en a été (d'abord) dans l'éducation le premier laboratoire, Internet ne se présente plus maintenant que comme le support technique privilégié de l'un de ces modèles, parmi plusieurs autres. Parallèlement, se fait de plus en plus pressante l'exigence de modernisation d'un appareil de formation dont on ne voit pas pour quelles raisons il serait éternellement condamné à se passer des facilités techniques qui, ailleurs, font leur preuve : dans la vie de tous les jours, au travail, dans les loisirs.

Quelle que soit par conséquent l'opinion que l'on se fait *a priori* des changements en cours, il apparaît nécessaire d'élaborer de ces stratégies et des modèles auxquelles elles correspondent une représentation aussi claire et distincte que possible. C'est ce à quoi vont être consacrées les dernières pages de ce chapitre.

Projet typologique

La difficulté à les cerner tient cependant justement à leur diversité et à l'hétérogénéité des applications technico-pédagogiques qui les concrétisent. Ainsi, quels points communs trouver, pour nous en tenir aux outils et supports dont la mention revient le plus souvent, entre les vidéotransmissions interactives du Centre National d'Enseignement à Distance, la prestation d'un fournisseur d'accès à Internet à des fins éducatives, la banque des programmes téléchargeables de la "Cinq", un cédérom pour apprendre une langue vivante et la gestion par un cabinet de conseil en organisation d'un système d'assistance en "collecticiel", destiné par exemple à la formation permanente des experts-comptables? De ces cinq applications, il en est même trois (les deuxième, troisième et quatrième), éventuellement quatre (avec la cinquième) dont les

²⁶ Nous ne prenons évidemment pas pour argent comptant ces impératifs. Il s'agit simplement de leitmotifs suffisamment récurrents pour que l'on soit en droit de leur attribuer des effets auto-réalisateurs. Il n'en reste pas moins que, par exemple, la référence à la substitution du capital au travail, si présente chez technologues et économistes de l'éducation (J.-M. Albertini) véhicule une représentation implicite et contestable d'une domination du travail vivant par le travail mort, présentée comme "naturelle" et fatale.

implications strictement éducatives ne correspondent en fait qu'à une partie de ce qu'elles désignent.

En outre, quelles parentés établir entre les organismes dont les interventions viennent d'être évoquées ou suggérées ? Un établissement public d'enseignement à distance, un organisme scientifique doté d'un centre de ressources informatisé, une chaîne de télévision éducative, une maison d'édition et un cabinet de conseil en organisation et ressources humaines, auxquels, pour faire bonne mesure et parce qu'ils ne sont pas moins concernés, l'on ajoutera encore une société de services informatiques, une société de production multimédia, une université, l'opérateur public de télécommunications...

Certes, ces organismes partagent tous un objectif identique : acquérir ou développer leur maîtrise sur les trois pôles constitutifs de toute situation pédagogique : contenants, contenus et relation à l'utilisateur²⁷. C'est toutefois également cet objectif qui les divise, car chacun se recommande au départ d'une compétence différente, en fonction de la catégorie à laquelle il appartient. Chacun dans sa catégorie a donc sa propre entrée au sein de la triangulation, dépendant de la maîtrise qu'il a — ou pense avoir — de l'un ou de l'autre de ses pôles. Ensuite, c'est à partir de cette maîtrise et avec les visées qui s'y rattachent qu'il s'efforce d'investir le champ des pratiques éducatives.

Du même coup, n'est-ce pas également de ces compétences et visées propres à chacune de ces catégories ainsi que des interventions qui en découlent respectivement qu'à notre tour, nous avons à partir si nous souhaitons voir plus clair dans les différents projets en cours et leurs enjeux respectifs ? La chose est d'autant plus recommandée qu'à travers les classements qu'autorisent de tels critères, ce sont en effet, plus fondamentalement, des types d'industrialisation qui ont des chances d'apparaître.

Telle est du moins l'ambition de la typologie qui va être proposée. Fruit de recherches portant de manière plus ou moins extensive sur les expériences et réalisations en cours²⁸, mais sans pouvoir être par conséquent ni définitive ni exhaustive, elle vise avant tout à mettre en évidence les tendances, insoupçonnés à première vue, autour desquelles se structurent les utilisations — ou, le cas échéant, les projets d'utilisations — éducatives des nouvelles technologies d'information et de communication. Et ce, aussi diverses et foisonnantes soient-elles (ou seront-elles) par ailleurs.

²⁷ En l'occurrence d'ailleurs, il ne s'agit surtout pas d'exclure les aspects marchands de cette relation, bien au contraire !

²⁸ Essentiellement, en l'occurrence, dans le cadre du Programme intégré franco-québécois (mentionné plus haut) ainsi que dans celui du groupe d'experts "VisioUniversité Île-de-France", au sein duquel nous sommes responsable du sous-groupe "Évaluation et recherche sur les usages".

Quatre types semblent donc susceptibles de regrouper de façon aussi cohérente que possible les réalisations actuelles ou en projet, depuis des applications courantes jusqu'aux développements encore à l'état embryonnaire. Les uns et les autres ont cependant en commun de comporter la mention du service dont la conversion en un bien reproductible ou diffusable est la condition même de l'industrialisation. Dans l'ordre où nous proposons de les examiner, il s'agit donc :

- des réalisations ayant pour objet la délocalisation d'activités d'enseignement sur mesure, réalisées en temps réel et à distance, le plus souvent collectivement et toujours de manière ponctuelle et discontinue. Le type (n°1) auquel elles correspondent sera caractérisé comme relevant de la "production de télé-services".

- des réalisations procédant de la virtualisation²⁹ d'ensembles plus ou moins interconnectés de ressources et services éducatifs standard (mais personnalisables), conçus préalablement et accessibles à distance (éventuellement, pour une faible part, sur place également), de manière individualisée et en permanence. Le type (n°2) où elles s'inscrivent relève de ce que nous proposons d'appeler la "gestion de libres-services".

- des réalisations ayant trait à l'édition et à la mise à disposition (le plus souvent marchande) à l'unité de produits didactiques interactifs et multimédias standard (et non personnalisables), conçus préalablement et disponibles sur site, de manière individualisée ou collective, au coup par coup. Le type (n°3) auquel elles renvoient s'inscrit du même coup dans un processus d'"éditorialisation de produits-services".

- des réalisations visant l'intégration à des activités de travail ou de loisir d'outils standard (mais personnalisables) permettant, pour l'assistance et le tutorat, information, communication et archivage, partagés entre différents sites, utilisables en temps réel ou en différé, de manière individuelle et continuellement. Ce type (n°4) a trait au "développement d'outils-services".

²⁹ Par "virtualisation", nous entendons ici le processus conduisant un opérateur de formation à constituer un "pool" de ressources, créant un environnement pédagogique au sein duquel, selon des trajectoires non nécessairement linéaires, il invite des apprenants à naviguer, sans qu'au terme de la navigation l'ensemble des ressources disponibles n'ait été utilisé par l'apprenant. En cela, comme on le verra, les prestations du libre-service du type n°2 se distinguent des produits-services du type n°3.

		Type n° 1	Type n° 2	Type n° 3	Type n° 4
		Production de télé-services	Gestion de libres-services	Éditorialisation de produits-services	Développement d'outils-services
PRESTATIONS	<i>Finalités</i>	<i>Économies d'échelle</i>	<i>Diversification des ressources</i>	<i>Standardisation</i>	<i>Flexibilité</i>
	Objectifs	Délocalisation d'activités éducatives (enseignement et autres) sur mesure, réalisées en temps réel et à distance, le plus souvent collectivement, de manière ponctuelle et discontinue	Virtualisation d'ensembles plus ou moins interconnectés d'informations et services éducatifs standards mais personnalisables), conçus préalablement et accessibles à distance, éventuellement sur place, individuellement et en permanence	Édition et commercialisation à l'unité de produits didactiques interactifs standards et faiblement personnalisables, conçus préalablement et disponibles sur site et à distance, utilisables de manière individuelle, au coup par coup	Intégration aux activités de travail ou de loisir d'outils d'information-communication standards mais fortement personnalisables, praticables en temps réel ou en différé, individuellement et continûment
	Nature	Administration de cursus : mise en œuvre de la programmation (éventuellement aide à la conception), rationalisation des stratégies pédagogiques, certification, perception des droits d'inscription	Mise en œuvre de dispositifs de formation : fourniture d'une offre automatisée principalement ou exclusivement en ligne, organisation et facturation de l'accès, etc.	Conception de programmes : structuration linéaire des contenus, modélisation des situations d'autoapprentissage ainsi que des interfaces homme/machine, reproduction en séries	Assistance-formation et tutorat <i>in situ</i> : analyse des besoins, suivi personnalisé, mise à disposition de procédures collaboratives, constitution et actualisation de banques de connaissances
	Produits	Enseignement ou autre activité éducative, assuré partiellement ou totalement à distance et en direct, offre non appropriable	Environnements de ressources éducatives (banques de données, exercices, logiciels d'autodiagnostic...), consultables ou praticables de manière non linéaire, offre non appropriable	Programmes de formation édités, proposés en rayons et sur catalogues, éventuellement téléchargeables ou téléconsultables, offre appropriable	Collecticiels et systèmes « experts » en ligne, offre modulaire partiellement appropriable
RELATIONS AVEC LES USAGERS	Modèles pédagogiques sous-jacents	Principalement transmissif (le plus souvent reprise (et, éventuellement, adaptation aux conditions de la distance) des pédagogies traditionnelles, (cours magistraux, travaux pratiques...))	Principalement appropriatif (self-service) (priorité donnée aux métacompétences requises par la navigation et l'accès aux ressources, en fonction de la variété des situations et trajectoires d'apprentissage)	Principalement autodidactique (pédagogie « presse-boutons » éventuellement assortie d'éléments ludiques), sauf en cas d'utilisation comme auxiliaires pédagogiques (type « photocopiés numériques »)	Principalement intermédiation et guidance « sur le tas » (centrée sur la tâche en vue de la résolution de problèmes, aide à la décision, veille technologique et capitalisation d'expériences)

	Dispositifs techniques	Tout dispositif favorisant la communication en direct (de la vidéo-transmission interactive à la TCAO, en passant par l'audio et la visioconférence)	Tout dispositif favorisant la consultation à distance sur un mode non linéaire (Internet, télématique, câble, éventuellement cédéroms)	Tout support favorisant l'accès en local (plus rarement à distance) d'un programme (disquette, cédérom, vidéodisque, mallette, Internet, télématique...)	Tout système d'information-communication synchrone ou asynchrone (Internet, réseau spécialisé, télématique...)
	Degré de participation de l'utilisateur à l'offre de formation	Minimal (participation réduite au respect des consignes et à la réalisation des tâches prescrites, de manière séquentielle)	Important (participation due à la nécessité pour l'utilisateur de composer son menu parmi l'ensemble des ressources disponibles)	Moyen (participation dans le cadre imposé par l'organisation souvent linéaire du programme)	Maximal (participation liée à la position du bénéficiaire, le plus souvent fournisseur et utilisateur des ressources pédagogiques)
	Public prioritaire	Formation initiale et continue	Formation initiale et grand public	Grand public, formation initiale et continue	Formation continue, éventuellement grand public
FONCTIONNEMENT	Mode principal de rémunération	Versement <i>de</i> droits d'inscription (en amont), éventuellement rétribution au coup par coup <i>de</i> services optionnels	Paiement forfaitaire et/ou au temps de connexion ou d'utilisation du terminal (en aval), éventuellement moyennant abonnement ou inscription préalable (en amont)	Paiement à l'unité, à l'achat (en aval), une fois pour toutes	Paiement forfaitaire, à l'achat ou lors de l'implantation (en amont), puis réactualisable au fur et à mesure des interventions (à l'acte)
	Part de la formation couverte par la prestation	Variable (généralement couplée avec des activités en présentiel par enseignants ou tuteurs)	Importante (généralement couplée avec des activités de tutorat médiatisé)	Exclusive (sauf usages en auxiliaires pédagogiques)	Très importante (éventuellement couplée avec des rencontres en présentiel)
	Organisation	Décomposition des tâches et rationalisation des fonctions se rapprochant du modèle de la chaîne de fabrication	Division amont/aval et priorité aux fonctions de médiation, selon les principes de l'industrialisation des services	Organisation des contributions au sein d'une équipe-projet (type « industries culturelles »), entre structure éditoriale et unité de production AV)	Adaptation de la formation aux contraintes du juste-à-temps et du télétravail, selon les modèles néo-industriels de la production flexible
	Acteur principal	Responsable de formation (structure d'enseignement et/ou d'ingénierie <i>de</i> formation, éventuellement hébergée par (ou en partenariat avec) un opérateur télécom...)	Chef de projet de formation (fournisseur de services et accès spécialisé ou non en enseignement, société d'ingénierie pédagogique...)	Éditeur (maison d'édition ou structure éditoriale au sein d'un service de formation, société de production multimédia...)	Structure d'intermédiation (développeur d'applications, conseil en organisation, SSII, entreprise de génie logiciel, management réseau : responsable « assistance » ou « après-vente »)
	Fonction centrale	Gestion du club	Facturation au compteur	Activité éditoriale	Courtage

Précautions méthodologiques

Ainsi, depuis les "télé-services" jusqu'aux "outils-services", en passant par les "libres-services" et les "produits-services", des tendances et objectifs distincts se font-ils jour, caractéristiques de quatre types de prestations éducatives qu'il convient d'évoquer successivement et différenciellement³⁰. Pour cela, toutefois, plusieurs précautions préalables s'imposent, touchant aux conditions mêmes de cette évocation.

Premièrement, cette typologie différencie et ordonne des applications et non des politiques ou des stratégies éducatives.

Il est fréquent en effet qu'un même organisme cherche et réussisse à être présent sur deux ou plusieurs de ces tendances à la fois, au cours ou au sein d'un seul et même programme. Est-ce pour autant que ces tendances n'en existent pas de manière différenciée? Certainement pas, puisque l'on ne prend au contraire la pleine mesure de tels hybridations, cohabitations, confusions ou chevauchements qu'en identifiant les éléments qui y entrent en interaction. D'où l'intérêt d'y distinguer des types aussi clairement spécifiés que possible, ainsi que l'on va essayer de le faire.

Deuxièmement, les applications en question ne sont qu'une partie des actions de formation où elles s'insèrent. Autrement dit, elles ne correspondent le plus souvent qu'à des sous-ensembles au sein des ensembles que forment les activités au service desquelles elles sont mises. Au demeurant, la proportion des réalisations faisant appel aux technologies de communication varie considérablement selon la nature de ces organismes, les types d'activité qu'ils développent et les circonstances où ils les développent. Par exemple, il n'existe pas à notre connaissance de cursus d'enseignement délivré uniquement en visioconférence. En réalité, il y a toujours, sous une forme ou sous une autre, regroupement en présentiel des étudiants avec des tuteurs ou des enseignants. Dès lors, le type n°1 ne caractérise que la proportion médiatisée (plus ou moins importante, selon les cas) des activités propres aux organismes produisant des télé-services. En revanche, sauf exception, l'intervention d'un éditeur de cédérom éducatif destiné au grand public se limite évidemment à la vente de ce cédérom, sans autre prestation de service du type enseignement en présentiel ou à distance.

Troisièmement, comme cela a été indiqué précédemment, il ne convient pas de mettre sur le même niveau les applications correspondant à chacun des quatre types, même si, comme c'est inévitable, leurs colonnes sont juxtaposées les unes à côté des autres. Rien de comparable, par

³⁰ Voir le tableau ci-joint présentant la synthèse des principales caractéristiques des quatre types.

exemple, du point de vue des publics, chiffres d'affaire et investissements entre l'industrie des cédéroms ludo-éducatifs et le marché encore balbutiant des systèmes de téléconférence.

Semblablement, au sein du seul système éducatif, des niveaux très différents sont concernés : sauf en langues, les cédéroms éducatifs touchent assez peu l'enseignement supérieur, lequel, à l'inverse, dispose d'une quasi exclusivité sur la visioconférence. De même, pour les prestations du type n°3 (produits-services) et dans une moindre mesure du type n°2 (libres services), relevant potentiellement ou réellement de marchés de masse (et segmentés), combien de prestations (correspondant aux types n°1 et n°3) ne s'adressant qu'à des marchés spécialisés et par définition extrêmement limités ! Tous ces éléments confirment que la juxtaposition des quatre types, telle qu'elle va être pratiquée dans les présentations et analyses ci-dessous, ne saurait signifier la mise sur le même plan des prestations qui en relèvent respectivement.

Quatrièmement, les critères à retenir pour établir la typologie envisagée doivent être évidemment à la fois exclusifs et susceptibles de caractériser le plus grand nombre possible de traits des applications concernées. Et ce, sans reprendre des distinctions d'ordre technique qui n'ont pas d'utilité ici, du type de celui qui marque l'opposition entre système à distance / sur place³¹ ou la différence entre les modes audio, scripto ou visuels. Ce qui compte en effet, c'est que les critères permettent de caractériser les conditions de la conversion du service éducatif concerné (quel qu'il soit) en un bien reproductible, diffusable ou généralisable. Autrement dit, l'objectif est de mettre en évidence, à travers ces critères, les caractéristiques de chacune des applications du point de vue de leur éventuelle industrialisation et des facilités et obstacles que sa mise en œuvre peut rencontrer aussi bien chez les prestataires de ces services que chez leurs bénéficiaires.

Ainsi les sept critères suivants (parmi d'autres, que l'on retrouvera en cours de route mais qui sont moins déterminants) méritent-ils d'ores et déjà être signalés à l'attention du lecteur.

- Le caractère appropriable ou non de la prestation introduit une distinction importante. En effet, lorsque la prestation est matérialisée (par exemple, sous la forme d'un cédérom, comme pour le type n°3, ou d'un logiciel d'accès à une messagerie de groupe, comme pour le type n°4), l'utilisateur en est personnellement ou indirectement propriétaire. A l'inverse, les types n°1 et n°2 correspondent à des applications où le destinataire reçoit des programmes (en vidéo-transmission, par exemple) ou accède à des services (informations archivées en banques de données) sans que

³¹ Par exemple, il est parfaitement indifférent à l'apprenant que le didacticiel dont il se sert se trouve tout entier, *in situ*, dans le cédérom inséré dans son micro-ordinateur, ou bien tout entier conservé dans une banque de données à laquelle il accède à distance par modem et câble interposés, ou bien encore, selon une organisation mixte, partagé entre une localisation *in situ* et une localisation à distance.

sa prestation ne soit, en l'état, incorporée sur un support physique susceptible d'en marquer ou d'en concrétiser la propriété³². Cette différence a évidemment beaucoup d'incidences sur la nature des relations (y compris financières) associant prestataire et destinataire.

- L'exercice en temps réel ou non de la prestation permet de distinguer les applications où la prestation est simultanément conçue et produite, comme c'est le cas pour les enseignements délocalisés du type n°1 ou (mais dans une moindre mesure) les tutorats dits "électroniques" du type n°4. Au contraire, les applications des types n°2 et n°3 sont asynchrones, puisque la banque de données ou le cédérom ont fait l'objet d'une conception bien antérieure à leur consultation. A nouveau, cette distinction a une grande importance sur la manière dont s'organise et, éventuellement, se rétribue le service, puisqu'elle détermine la nature et le degré d'implication du prestataire dans la prestation elle-même.

- Symétriquement, la part d'initiative laissée à l'utilisateur ou requise de sa part dans la mise en œuvre du service joue un rôle considérable par rapport à la prestation concernée. Ainsi, entre la participation minimale de l'auditeur d'un cours en visioconférence, du type n°1, (quels que soient par ailleurs son attention et son engagement intellectuel) et la participation maximale du correspondant d'un réseau d'assistance et de tutorat en collectif (type n°4), les deux points extrêmes d'une échelle bipolaire se dessinent-ils, sur laquelle il est alors possible de placer également les types n°2 (importante) et n°3 (moyenne).

- Semblablement (et cette fois du double point de vue du prestataire et du bénéficiaire), le fait que la prestation soit ponctuelle (comme le sont les cours ou autres activités éducatives du type n°1), occasionnelle ou au coup par coup (type n°3), permanente ou continue (types n°2 et 4) n'est évidemment pas sans influence sur l'organisation générale du service et, notamment, les conditions de la rétribution des prestataires.

- Du point de vue de la rémunération justement, le critère (à la fois déterminé et déterminant) est celui des conditions dans lesquelles la rétribution des prestataires s'effectue, selon qu'elle intervient en amont, lors du versement de droits d'inscription (type n°1), ou de manière forfaitaire, en amont mais réactualisable au fur et à mesure des prestations (type n°4), ou bien en aval, lors de l'achat du cédérom (type n°3), ou encore au fur et à mesure, selon le temps de connexion par exemple (type n°2).

- Quant au critère touchant à la nature de la prestation (critère lui aussi à la fois déterminant et déterminé), la distinction entre le sur mesure (ainsi que c'est le cas pour les applications du

³² Ce qui, comme cela sera indiqué plus bas, n'interdit pas, évidemment, l'enregistrement de parties ou de la totalité de la prestation, celle-ci perdant cependant alors ses traits originaux et faisant du même coup passer l'application concernée du type n°1 au type n°3 (avec tous les changements organisationnels, économiques et pédagogiques afférents).

type n°1 et n°4), le standard (type n°3) et le personnalisable (type n°2), permet également d'établir des distinctions importantes de l'un à l'autre des quatre types concernés.

- Enfin la proportion plus ou moins grande réservée aux usages développés à partir de l'application au sein de l'ensemble de l'activité de la formation constitue un critère non moins déterminant, en particulier pour le potentiel industriel que cette application comporte par rapport au reste du système. Ainsi pourra-t-on raisonnablement avancer qu'auto-suffisant, un didacticiel d'apprentissage des langues (utilisable en auto-formation complète) a plus de chances d'introduire un facteur d'industrialisation qu'un système d'enseignement à distance, qui suppose le maintien des activités traditionnelles de correction de copies, de suivi et de tutorat, y compris lors de phases en présentiel.

De ces sept premiers critères, d'autres dérivent bien entendu, tels que la dimension plus ou moins collective de l'activité de formation, la forme pédagogique privilégiée, le type de public principalement visé, l'objet de la prestation et la manière dont les prestataires s'organisent autour de la fonction centrale, tenue pour stratégique. Mais ces critères ne se manifestent qu'en seconde position, plus déterminés (par les sept critères qui viennent d'être relevés) que déterminants à leur tour. Nous en observerons les manifestations et l'incidence au fur et à mesure de l'évocation des quatre types de prestation.

Prestations différenciées

Ces précautions étant prises, l'on peut maintenant s'attacher aux différences que ces qualifications cherchent à désigner en examinant tour à tour chacune des prestations auxquelles elles correspondent. Cet examen permettra de préciser brièvement les types de réalisations dont il s'agit à chaque fois et d'indiquer également au passage la nature des interventions mises en œuvre, selon la catégorie des organismes concernés.

Au type n°1, celui de la production de télé-services³³, correspond tout cursus assuré partiellement ou totalement en télé-enseignement et en direct, à l'initiative d'organismes étant — ou assumant occasionnellement les fonctions de — responsables de formation.

³³ La définition ici proposée de la notion de "télé-services" est plus précise et plus restrictive que celle de T. Breton (1994, p.80), même si nombre des exemples pris par ce dernier lui correspondent parfaitement : "C'est dans ce contexte qu'on peut imaginer qu'une université ouverte d'enseignement à distance aurait un réel impact sur le développement du télé-enseignement. En France, le CNAM est actuellement le seul opérateur d'enseignement supérieur public qui, sans être une université et sans se définir comme un établissement d'enseignement à distance comme le CNED, dispense une formation ouverte au sens de l'Open University britannique. Enfin, au sein même des centres d'enseignement présentiel comme les universités, il paraît intéressant d'envisager le développement d'un accès à de l'enseignement à distance qui, entre autres avantages, permettrait de favoriser l'accès à des programmes de formation rares et, consécutivement, concourir à l'aménagement du territoire en évitant le déplacement de populations étudiantes."

Par exemple, qu'il soit assorti ou non d'autres activités pédagogiques (évaluation, tutorat, etc.), un cours, dispensé simultanément en face à face (ou susceptible de l'être, s'il ne l'est pas réellement), est déporté à distance. Ou bien, plus fréquemment³⁴, sans ce cours (lui-même dispensé ou non, en d'autres circonstances et par d'autres voies), les activités pédagogiques qui viennent d'être mentionnées sont effectuées de façon médiatisée.

N'est donc compromise, pour la présentation en temps réel du cours ainsi que pour la réalisation des autres activités pédagogiques, aucune des conditions, sur mesure et (le plus souvent) collectives, propres à toute relation pédagogique de ce type, en présentiel. Bien au contraire, il s'agit de réalisations ponctuelles et discontinues, comme le sont les prestations normales d'enseignement. Elles ne valent en effet que le temps de ces prestations (dans leur durée réelle ou à peu de choses près³⁵) et quelles que soient les formes qu'elles revêtent : depuis la conférence point à point ou multipoints³⁶ jusqu'au cycle d'enseignements réguliers, cours magistraux, travaux dirigés ou pratiques.

De telles prestations délocalisées³⁷ se rencontrent de plus en plus couramment, en particulier pour les formations universitaires multi-sceaux³⁸. Semblablement, il n'est pas rare que des thèses se soutiennent à distance (avec des membres de jury dispersés géographiquement)³⁹, de même que se déroulent fréquemment des séminaires scientifiques dits "éclatés". Pour de telles réalisations, les systèmes sollicités vont de la vidéotransmission⁴⁰, en passant par l'audio et la visioconférence⁴¹, jusqu'aux téléconférence assistée par ordinateur⁴², via Numéris ou, plus rarement, Internet. Peu importe, au demeurant, quelles sont les capacités techniques de ces systèmes (sur la gamme des possibilités audiovisuelles), du moment qu'ils favorisent une communication en temps réel et qu'ils ont pour conséquence de rendre l'offre de ces programmes non appropriable (puisque non matérialisée). De fait, l'utilisateur accède aux informations qui lui sont destinées ou aux conseils qui lui sont prodigués, et il en jouit sans

³⁴ Nombre d'expériences ont montré que les cours proprement dits se prêtent souvent assez mal à de telles délocalisations. Ce n'est pas le cas en revanche des activités de tutorat et concertation, du type de celles mises en œuvre couramment par le Cnam, via ses "télésites".

³⁵ Dans le cas du programme du Cnam, déjà cité, et dans d'autres du même type, un système de messagerie permet à des étudiants de s'adresser à leurs enseignants qui leur fournissent la réponse en direct ou en léger différé, selon les cas.

³⁶ Ainsi, depuis plusieurs années, le Muséum d'Histoire naturelle propose-t-il tout au long de l'année, à destination des lycées et des universités équipés de salles de visioconférence, des cycles de conférences interactives.

³⁷ Voir notamment les activités du Cnam, de l'Afpa ainsi que des universités dépendant de la Fied (Fédération Interuniversitaire d'Enseignement à Distance).

³⁸ Par exemple, pendant près de trois ans, une licence-maîtrise d'informatique a été dispensée conjointement entre l'Université de Marne-la-Vallée et l'Université de Reims. De même, depuis 1998, une licence-maîtrise en "Génie des procédés" est elle ainsi assurée entre l'Université Paris Nord et l'Université de Marne-la-Vallée.

³⁹ Très régulièrement par l'Université Paris VI, par exemple.

⁴⁰ Par exemple, par le Centre National d'Enseignement à Distance

⁴¹ Par exemple dans le cadre du réseau implanté par Citcom, filiale de France Télécom Multimédia. Parallèlement, France Télécom développe dans l'ouest de la France le programme "Oxalys", destiné à plusieurs établissements universitaires (Rennes, Lannion) ainsi qu'à ses propres centres de formation. En 1997, six universités d'Ile-de-France et plus d'une vingtaine en province étaient équipées de tels dispositifs.

⁴² A partir de terminaux dits "Visio PC".

disposer d'aucun support matériel où ces informations et conseils sont enregistrés et dont il serait (individuellement ou collectivement) le propriétaire⁴³.

Quant aux activités des organismes impliqués dans la production de ces télé-services, elles se rapportent à toutes les fonctions liées à l'administration de cursus, au sens large : mise en œuvre de la programmation, éventuellement aide à la conception, ainsi que rationalisation des stratégies pédagogiques et, évidemment, délivrance de la certification et perception des droits d'inscription. Il arrive d'ailleurs, comme c'est le cas avec les enseignements de la Télé-Université du Québec, que cette rationalisation soit extrêmement poussée, au point d'induire une décomposition des tâches, une codification des processus⁴⁴ ainsi qu'une planification et une répartition des fonctions se rapprochant du modèle de la chaîne de fabrication propre à la grande industrie⁴⁵.

A peu de choses près, les interactions entre enseignants et apprenants sont cependant les mêmes que celles du présentiel : souvent transmissive, l'activité pédagogique, par exemple, est simplement adaptée aux conditions de la distance. Ainsi multiplie-t-on le recours à des documents visuels (à visée illustrative) de manière à stimuler l'attention des élèves ou des étudiants, moins concentrés qu'en face à face. Leur participation à la mise en œuvre de l'offre de formation reste cependant du même type que lors des enseignements habituels : l'initiative dépend presque exclusivement de l'enseignant en amont, chargé de distribuer les tâches et d'organiser le déroulement des séances.

Aux destinataires ne restent alors que le respect des consignes, la réalisation des travaux prescrits et, comme le dit bien la formule, l'obligation de "suivre" l'enseignement qui leur est destiné. Le moins que l'on puisse dire, dans les termes de la théorie de la "servuction" (Eiglier, Langeard 1987), est donc qu'avec ce type de prestation, l'activité est extrêmement faible.

Tel n'est pas le cas, en revanche, des prestations relevant du type n°2, celui de la "gestion de libres-services". Ces prestations sont essentiellement le fait de fournisseurs de services et d'accès à des médiathèques, centres de ressources et bases de données professionnelles, travaillant à la

⁴³ Cette disposition ne lui interdit évidemment pas, comme indiqué plus haut, d'enregistrer et éventuellement de réutiliser pour son propre compte les prestations qui lui sont adressées. Une telle opération suppose cependant en règle générale une activité postproductrice, éventuellement la mise en place d'un autre dispositif, convertissant l'offre de téléservices en offre de produits-services (médiathèque à distance), ce qui la fait basculer du côté du type n°3.

⁴⁴ Des rédacteurs sur commande se conforment à une grille d'écriture toute prête. Sur ce point voir Guillemet (1994).

⁴⁵ Encore convient-il de ne pas exagérer la portée des consignes et contraintes diverses en provenance des "technologues" de la Téluc. Nos propres enquêtes nous ont montré que les professeurs savent "en prendre et en laisser", selon l'expression de l'un d'eux. Il n'empêche que, non sans laisser percer une certaine irritation, Gilles Pronovost (1994, p.280, qui a l'avantage d'avoir fait l'expérience de la conception d'un cours à la Téluc, souligne que "l'une des particularités "organisationnelles" de l'enseignement à distance est d'introduire une division très poussée du travail intellectuel, très proche de la taylorisation. Une fois le contenu académique établi, une armée de spécialistes de la pédagogie prennent le relais. On relit les documents produits par le professeur, en se permettant des remarques sur le contenu, la forme, etc. On introduit des notes et commentaires. On propose une nouvelle structuration du contenu académique. On construit des activités d'appropriation du savoir, on prend en charge l'encadrement des étudiants, on s'occupe de l'évaluation des apprentissages et ainsi de suite".

mise en œuvre de dispositifs de formation, à partir de la constitution, de l'agencement en réseau et de la mise à disposition d'environnements pédagogiques plus ou moins intégrés (ou homogènes)⁴⁶, selon les principes de la virtualisation telle que définie plus haut et dans la perspective d'une diversification des ressources éducatives.

Y correspond la mise en œuvre d'ensembles d'informations (spécialement conçues pour l'éducation ou non) et services éducatifs ("exerciseurs", simulateurs, logiciels d'aide au diagnostic et de bilan de compétences, par exemple), juxtaposés et proposés à des usagers sans organisation linéaire ou hiérarchique spécifique, dans des conditions telles que ce sont eux qui ont la charge de définir et de respecter par et pour eux-mêmes les buts et les modalités de leur démarche d'information ou de leur parcours de formation.

A ce titre, l'intervention principale des organismes concernés relève donc principalement d'une double activité : conversion d'informations en ressources pédagogiquement exploitables pour la création d'environnements et, évidemment, facturation.

L'exemple le plus caractéristique (mais pas nécessairement le plus développé) de ce type de prestation est celui des "plateformes"⁴⁷ pédagogiques faisant accéder l'utilisateur (de formation continue principalement) à des banques de données et archives numérisées, documents infographiques ou séquences vidéo, etc, au sein desquels il est invité à "naviguer", de manière non linéaire. Ces ressources peuvent donc être consultées ou pratiquées sur un ou plusieurs supports, séparément ou complémentaires, tels que câble, télématique, Internet et même cédéroms. La situation la plus fréquente reste néanmoins celle où elles ne figurent que sur l'un de ces supports, Internet notamment, accessible par un protocole d'accès grand public. L'accès et la navigation s'en trouvent alors également favorisés par le recours à des passerelles de type hypertextuel.

De manière moins sophistiquée, les usages relevant des livres-services se traduisent aussi par des actions de simple consultation à distance de documents ou de références, dont des élèves par exemple se servent pour nourrir les dossiers ou les travaux de recherche qu'ils ont à réaliser dans

⁴⁶ Entre "homogènes" et "intégrés", la différence tient simplement à ce que, dans le premier cas, les ressources sont archivées et accessibles selon des modes normalisés au départ, alors que, dans le second, l'intégration décrit l'action par laquelle l'utilisateur établit des passerelles entre des types de ressources disparates. Le propre de ces environnements est de classer par simple juxtaposition des ressources en nombre indéfini.

⁴⁷ Cette expression est communément utilisée en informatique pour désigner l'association ou la sédimentation de fonctions différentes sur un même dispositif. Une plateforme informatique comprend un certain nombre de "couches", des niveaux physiques (caractéristiques mécaniques, électriques et fonctionnelles) aux niveaux logiques (protocoles d'acheminement, structure du dialogue, présentation, etc.). La notion de plateforme est ici partiellement empruntée à A. Derycke (1997, p.8) évoquant des "plateformes d'intermédiation" ainsi qu'à Y. Combès (ici même) et à Y. Bonizec (1997, p.90), qui mentionnent cependant plutôt des "plateformes éditoriales virtuelles". Or, cette expression est ici de nature à introduire une confusion avec les prestations du type n°3, relevant, elles, de la logique éditoriale. Aussi lui préférons-nous l'expression de "plateforme pédagogique" ou d'"environnement pédagogique".

le cadre de leurs cursus⁴⁸. Les interconnexions sont alors d'autant plus lâches que le principe de la non-linéarité s'en trouve renforcé. Toutefois, les réalisations les plus significatives à ce jour sont rarement exclusives d'un type de prestation : le plus souvent, la fonction "libre-service" est assurée en complément d'une autre fonction, télé-service ou produit-service⁴⁹.

Il arrive que les notions relativement floues de "formation ouverte" ou de "campus virtuel" soit employée pour désigner ce qui apparaît pourtant davantage comme une sorte de "supermarché". De fait, comme pour ce mode de commerce, l'intervention des organismes concernés ne porte pas (ou presque pas) sur la conception et la production des ressources offertes, lesquelles ont en règle générale été produites préalablement, éventuellement sans visées pédagogiques et, en tout cas, sans que, pour leur conception, les règles industrielles ne s'y soient forcément appliquées. C'est au contraire sur les conditions de leur mise à disposition, éventuellement sur leur agencement et sur les liens créés des unes aux autres que se concentre l'intervention des organismes de formation. Et c'est sur ces fonctions que se cristallise également ce qu'il peut y avoir d'industriel dans leur intervention.

Sans doute serait-il exagéré, dans ces conditions, d'affirmer qu'en situation de libre-service, les usagers sont entièrement laissés à leur propre initiative. Plus exactement, si c'est le cas, pour l'activité d'apprentissage elle-même, ce ne l'est pas pour la conduite même du parcours de formation, assortie le plus souvent de procédures d'encadrement, sur place ou relayées par courrier électronique, qui évitent aux institutions fournissant l'accès aux services de perdre le contact avec ceux à qui elles destinent leurs environnements⁵⁰. Au demeurant c'est aussi à eux que, directement ou indirectement, elles facturent l'utilisation qu'ils font du dispositif, le plus souvent selon la durée de leur connexion. Reste cependant que la relation entre usagers et fournisseurs de services ne va pas jusqu'à une véritable fonction de guidance, du type de celle que l'on va retrouver avec les outils-services, du type n°4.

A cet égard, la référence à la "bibliothèque universelle", pour désigner parfois les pratiques relevant du type n°2, ne doit pas masquer ce qui se passe réellement en situation de libre-service : l'utilisateur ne jouit ni de la liberté, ni non plus de la solitude qui sont celles du familier des bibliothèques. Un signe en est que les pédagogies mises en œuvre, de type appropriatif, sont

⁴⁸ D'après ce que l'on sait des pratiques d'Internet dans les établissements scolaires américains, c'est cet usage qui revient le plus souvent, précédant de loin les échanges à distance d'information et la correspondance scolaire.

⁴⁹ Ainsi que c'est le cas pour un cours sur la mondialisation réalisé en 1996-97 au Québec, dans le cadre du Fonds des autoroutes de l'information, en partenariat entre plusieurs constituantes de l'Université du Québec (Hull, Trois-Rivières) et la compagnie Cogeco, n°2 du câble au Québec, via des modems câble fournis par le câblodistributeur. L'étudiant passe sans transition du cours lui-même, sur le site spécifique, à des séquences vidéo (plus d'une centaine, en l'occurrence) disponibles localement ou à distance, puis à d'autres sites Internet, ne dépendant ni de l'Université du Québec, ni de Cogeco, mais qu'il est invité à aller visiter dans le cadre même du cours.

⁵⁰ Situation qui les ferait alors évoluer vers le type n°3, celui des produits-services, édités et commercialisés une fois pour toutes.

essentiellement axées sur la capacité des destinataires des services à y accéder et à en user en fonction de leurs besoins. Ainsi donnent-elles la priorité à l'acquisition des savoir-faire, sortes de métacompétences, que, chez ces destinataires, requiert la formation en self-service : compréhension des modes et langages d'accès permettant d'opérer des choix et de prendre des décisions de façon aussi autonome que possible.

De là vient aussi que le degré de participation à l'offre de formation est particulièrement important pour ce type de situations, sans qu'il soit pour autant permis de parler de véritables activités de coproduction. En effet, la personnalisation des services n'empêche pas qu'ils sont et restent standard. Enfin, comme pour les prestations du type n°1, l'offre ne se traduit pas sous forme matérialisée — même si certains éléments de l'environnement pédagogique peuvent être prélevés et occasionnellement enregistrés séparément —, ce qui a pour conséquence qu'en tout état de cause, elle n'est pas appropriable (au sens indiqué plus haut).

S'agissant du type n°3, les produits-services sont aussi standard que le sont les environnements pédagogiques précédents. Ils sont d'ailleurs souvent au départ le résultat d'un processus de conversion de prestations immatérielles (un cours, un dispositif de correction) en production matérialisée (un didacticiel, un système d'auto-diagnostic). Et ce, même si, comme le cas s'en rencontre parfois surtout en formation continue, tel ou tel d'entre eux est au départ conçu en vue d'une application précise, pour répondre aux besoins concrets d'une situation donnée. Rapidement, toutefois, même dans ce cas, le sur-mesure (re) devient souvent prêt-à-porter ; il suffit pour cela que l'utilisation du produit-service dont il s'agit soit élargie à d'autres contextes d'utilisation que ceux où (et pour lesquels) il a été réalisé, dans l'entreprise même, puis dans d'autres éventuellement⁵¹. Ces produits relèvent d'ailleurs de l'activité d'éditeurs (au sens large), spécialisés dans la conception de programmes et leur reproduction sur des échelles plus ou moins importantes.

A fortiori les produits-services commercialisés auprès du grand public (didacticiels de toute nature) sont-ils plus standard encore, si c'est possible. Cette caractéristique leur vient en effet de ce que leurs contenus ont été réalisés préalablement et que c'est par conséquent à l'utilisateur d'en retenir ce qui l'intéresse. Reste que sa marge de manœuvre est relativement faible, car les démarches d'apprentissage induites par ces produits-services sont linéaires (sauf exception) et du même coup relativement figées, contraintes et déterminées par des procédures d'interaction fixées *a priori*.

⁵¹ Il n'est pas rare qu'ayant mis au point pour leur propre compte des produits de formation, certaines entreprises cherchent ensuite à les commercialiser auprès d'autres entreprises susceptibles d'être concernées par les mêmes objectifs. Il va de soi, cependant, que les produits ainsi exportés n'ont pas de valeur stratégique.

En outre, le processus de formation n'est réputé achevé, en règle générale, qu'après que l'ensemble de la trajectoire d'apprentissage a été parcouru, ce qui marque encore une autre différence d'importance par rapport aux prestations du type n°2. De fait, contrairement à ce qui y vaut, l'utilisateur est invité à suivre le cheminement qui lui a été fixé, sur un mode linéaire ou hiérarchisé, sans qu'il ait réellement la possibilité de s'en écarter. De là vient que les produits-services sont faiblement ou pas du tout personnalisables.

D'où, en contrepartie, l'importance que revêtent les fonctions de modélisation des situations et trajectoires d'auto-apprentissage, en vue de la mise en œuvre de "scénarisations" idoines. Ces scénarisations sont en effet les conditions *sine qua non* permettant au dispositif de se plier, autant que possible, à la singularité des situations et besoins d'apprentissage.

En tant que produits, ils sont le plus souvent édités et incorporés sur des supports matériels tels que disquettes, cédéroms ou disques vidéo, éventuellement sous forme de mallettes pédagogiques⁵². Aussi correspondent-ils, au même titre que tout autre bien culturel édité, à une offre appropriable et susceptible de (sinon appelée à) faire l'objet d'une acquisition privée, de la part des particuliers ou des entreprises (auxquelles il arrive toutefois d'en réaliser également elles-mêmes, pour leur propre formation continue)⁵³.

Il se produit cependant que, pour des raisons d'ordre pratique⁵⁴, ces contenus soient disponibles à distance⁵⁵. Le principe en reste toutefois le même puisque les usages des uns comme des autres sont proches de ceux des livres, manuels en classe ou ouvrages de vulgarisation à la maison. Comme eux, ils sont d'ailleurs le plus souvent commercialisés à l'unité (par où ils se distinguent à nouveau des environnements pédagogiques du type précédent). Ce sont également des dispositifs interactifs (et multimédias), ce qui justifie, à leur propos, la mention de "services". Avec les services ils partagent en effet le fait qu'ils entretiennent avec l'utilisateur une relation de coproduction, aussi limitées que soient ses initiatives par rapport à la structuration préalable des contenus. Conçus au coup par coup de manière non personnalisables par conséquent, ces produits-services sont disponibles sur place, le plus souvent de manière individuelle mais dans cadre d'échanges collectifs. En règle générale⁵⁶, le modèle pédagogique sous-jacent à la conception des contenus de ces produits-services est inspiré par les méthodes valant pour la réalisation de produits autodidactiques (ce que ceux-ci sont d'ailleurs assez

⁵² Mais l'on peut également les trouver disponibles sur le réseau, sous forme téléchargeable ou non. Il convient de noter à cet égard que, pour certaines catégories de produits-services, se généralise le recours à des dispositifs d'actualisation via Internet.

⁵³ La diffusion de ces produits-services peut toutefois échapper à toute marchandisation. C'est le cas lorsque les services multimédias intégrés d'une entreprise en réalise pour elle, sans que n'en intervienne aucune exportation.

⁵⁴ par exemple, taille des mémoires requises excédant les capacités locales

⁵⁵ Voir par exemple la BPS de la Cinq.

⁵⁶ Sauf lorsque ces produits-services sont délibérément destinés à servir d'auxiliaires pédagogiques, comme le sont par exemple les polycopiés numériques destinés à illustrer l'enseignement via des procédés du type "PowerPoint".

souvent). La priorité y est en effet donnée aux mécanismes simples, sinon simplistes, de la pédagogie "presse-boutons", plus ou moins compensée par le recours à des procédés susceptibles de motiver et stimuler l'utilisateur, au besoin par le recours à des techniques ("ludo-éducatives") empruntées aux jeux vidéo ou à l'audiovisuel d'animation (personnages se déplaçant sur l'écran, sonneries, clignotements...). Il est vrai que l'attention de l'utilisateur est d'autant plus difficile à capter que sa participation est plus limitée, conditionnée comme elle l'est par le cadre d'interaction et l'organisation des contenus.

Les outils-services (type n°4) ont, entre autres, cette particularité, qui les distingue des prestations des trois types précédents, de relever principalement (au moins au départ) de l'industrialisation des contenus.

La partie la plus visible de leur prestation consiste en effet en la fourniture d'outils (le plus souvent à usages professionnels, mais pas exclusivement) assurant des services transactionnels d'assistance, de tutorat et d'archivage, sur Internet, Intranet ou tout autre réseau du même type, ainsi qu'à partir de logiciels de messagerie, de serveurs et bases de données⁵⁷, en mode synchrone ou asynchrone. La responsabilité en revient à des structures d'intermédiation, sortes de "courtiers" en formation, exerçant des fonctions de développeurs, d'assistance ou de conseil en organisation, dans les contextes éducatifs, mais non exclusivement⁵⁸. Ce serait toutefois une erreur de limiter l'intervention de ces prestataires à la simple fourniture d'outils : en se posant en gestionnaires des besoins de formation d'entreprises ou d'individus, ils assurent en fait une fonction autrement complexe d'articulation entre transactions et informations : par leur intermédiaire, les secondes se nourrissent du produit des premières, tandis que les premières sont suscitées par l'existence des secondes. Cette articulation est d'ailleurs la même que celle qui préside, sur une échelle plus réduite, au développement des bases de données relationnelles.

De ce fait, cependant, l'appartenance des outils-services et de leurs utilisations aux pratiques et aux champs de la formation pose problème. Il est vrai que les "collecticiels", par exemple, assurent toutes sortes d'activités collaboratives (gestion, conseil, concertation, partage de tâches, prise de décision, veille technologique) et ne répondent donc pas exclusivement — loin de là ! — aux seules visées formatrices ou auto-formatrices. Comment, cependant, exclure les prestations qui en relèvent bel et bien sans amputer sérieusement le champ d'application des nouvelles technologies dans les secteurs de la formation ?

⁵⁷ Il s'agit donc, pour reprendre les terminologies en usage, d'infrastructures de collaboration électronique (dites, dans le secteur de l'entreprise, "groupware"). Les utilisations d'Internet, pour le grand public et en entreprise, en font partie. Toutefois, les logiciels les plus fréquents consacrés aux applications professionnelles sont Groupwise de Novell et Lotus de Notes ainsi que, plus récemment, Exchange de Microsoft.

⁵⁸ Même s'il ne correspond pas entièrement au type n°4, l'exemple d'un cabinet comme celui de la Cegos (à travers ses récentes évolutions) en fournit néanmoins une intéressante illustration. Voir les analyses de Y. Combès ici même.

En réalité, la confusion des genres est significative de l'extension des fonctions en jeu : la formulation d'une demande globale de conseil et d'assistance, en provenance d'une entreprise, ne porte évidemment pas uniquement sur des problèmes de formation, mais également sur des questions d'organisation, de gestion des ressources, de système interne de communication, etc. C'est en sachant traiter tous ces problèmes à la fois que les structures d'intermédiation⁵⁹ dont il est question ici prennent pied sur le marché de la formation. Le parti à prendre, en bonne méthode, — du moins celui qui a été pris ici — est donc de retenir la catégorie d'outils-services dans son ensemble, pour la dimension des applications éducatives qui leur revient et en considération de la difficulté qu'il y aurait à isoler ce qui, en eux, relève de l'éducatif.

Ainsi que leur nom l'indique, ces outils-services proposent principalement des procédures informatisées servant à l'information, à la communication, éventuellement à l'archivage de données consultées et produites, le cas échéant, conservées à des fins éducatives, intégrées dans des activités de loisir, plus souvent de travail. Partagés entre différents sites, ils ont donc des fonctions d'assistance et de concertation (forums de discussion, partages de dossiers, etc.) et ils se prêtent également à la constitution de banques de connaissances (notamment sous forme de "bases de données relationnelles"⁶⁰).

En cela, et bien que n'étant pas directement appropriables, ils servent néanmoins à produire des ensembles informatifs modulaires, éventuellement constitués en "briques" ajustables les une aux autres⁶¹, et à ce titre susceptibles d'être enregistrés et matérialisés. Par conséquent, ils sont individuellement ou collectivement appropriables. En tant qu'outils d'autre part, ils sont bien évidemment standard, mais ils n'en sont pas moins fortement personnalisables (et personnalisés), les utilisateurs les adaptant à leurs situations et les configurant en fonction des tâches qui leur sont propres. Difficile également, à leur propos, de parler de pédagogie *stricto sensu*. Plus exactement, ce qu'il y a de formateur dans les processus d'information et de communication ainsi mis en œuvre relève de ce qu'en référence (lointaine) à Dewey l'on peut caractériser comme un principe de "learning by doing".

En l'occurrence, cette pédagogie de la "guidance", mise en œuvre à partir des "cas" qui se rencontrent sur le terrain, renvoie aussi, plus prosaïquement et malgré toutes les images autrement valorisantes que cherche à susciter la rhétorique suscitée par l'évocation de telles

⁵⁹ Éventuellement composées de différents centres de ressources ou d'activités en réseau.

⁶⁰ C'est-à-dire constituées au fur et à mesure des interactions et de ces interactions mêmes.

⁶¹ Sur ces "briques de base de connaissances", voir les analyses de Y. Combès, ici même.

applications⁶², aux techniques d'une formation "sur le tas", centrée sur la tâche, le plus souvent à partir du poste de travail et en tout cas sur les lieux mêmes de l'activité laborieuse.

Susceptible d'intervenir à tout moment, chaque fois que l'occasion s'en présente, la formation directement liée à l'activité de production retrouve donc les principes du "juste-à-temps" propres aux modes de production flexible. Quant à l'implication de l'utilisateur dans la mise en œuvre de son auto-formation, elle est évidemment maximale, puisque le bénéficiaire de l'outil-service en est à la fois fournisseur et utilisateur : simultanément partie prenante et destinataire des informations produites et transitant grâce à lui⁶³.

Enjeux

Ainsi esquissée dans ses grandes lignes, cette typologie n'a pas pour seul intérêt d'offrir une manière relativement efficace d'ordonner la réalité foisonnante des pratiques actuelles de formation faisant appel aux nouvelles technologies d'information et de communication. Elle nourrit aussi une réflexion susceptible de susciter des analyses ultérieures, touchant aux sens et incidences des mutations en cours, dans la perspective de l'industrialisation à venir et par rapport à ses enjeux.

Les quatre tendances que l'on vient de voir témoignent d'un potentiel industrialisant variable de l'une à l'autre. Toutefois, en ouvrant la voie à la reproduction du service, à sa diffusion, à son enregistrement ou à sa généralisation par d'autres moyens encore, elles sont autant de tentatives visant à réindustrialiser la formation et, ce faisant, à porter remède à ce qu'il y a de critique dans le fonctionnement déjà industriel (ou quasi industriel) de son appareil.

Certes, elles ne se posent pas en réponses globales. Cantonnées à des applications pionnières, les réalisations qui s'essaient à les concrétiser en sont encore, pour la plupart, au stade expérimental (exception faite pour les produits-services qui, dans la filiation des manuels et autres matériels didactiques, donnent lieu à d'importantes applications depuis plusieurs années). Pour autant, aussi embryonnaires qu'elles soient pour la plupart, les applications dont il s'agit laissent quand même entrevoir des scénarii dont on aurait tort de sous-estimer la portée et l'impact pour l'avenir.

⁶² Voir sur ces points les thèmes de "l'entreprise apprenante", Ce sont d'ailleurs, semble-t-il, surtout les PME et les petites structures artisanales qui, pour le moment, se montrent les plus intéressées par ce type d'applications. En l'occurrence, elles remplacent les stages auxquels leurs personnels n'ont pas les moyens d'assister. Toutefois, il est significatif que la Cegos ait fait l'un de ses mots d'ordre du principe de "la formation par et dans l'action" (voir le chapitre de Y. Combès, ici même).

⁶³ Ces ambivalences conduisent parfois des observateurs (aussi différents que Zarifian et Lévy) à retrouver dans le statut du bénéficiaire des outils-services quelque chose du travailleur ou du sujet collectif. Plus réservé, pour notre part, nous nous contenterons d'évoquer l'intégration de la dimension communicationnelle dans les activités de travail et de loisir.

Leurs effets risquent d'ailleurs effectivement de se faire sentir non seulement dans les secteurs directement concernés, en formation continue et, dans une moindre mesure, en formation initiale, mais ailleurs également, même là où il n'est pas fait appel aux nouvelles technologies. Partout en effet où il faut de nouveaux modèles de fonctionnement et de développement, elles sont susceptibles d'exercer une certaine influence. Par exemple, ainsi que cela a déjà été indiqué précédemment, la référence au self-service n'a eu besoin ni de réseaux ni de serveurs pour être promue au rang de modèle pédagogique à part entière... Dans ces conditions, il n'est pas prématuré d'identifier dès maintenant quelques-uns des enjeux dont, par rapport à la formation et à son avenir, cette réindustrialisation polymorphe est porteuse. Cinq points seront plus particulièrement mis en avant dans la perspective critique qui sera la nôtre pour conclure.

Le premier découle des considérations précédentes et du constat qu'elles induisent touchant à la diversité des tendances en présence.

De l'un à l'autre des quatre types qui viennent d'être mis en évidence, transparait en effet l'extrême variété des formes industrielles, elles-mêmes imputable à l'hétérogénéité des situations éducatives, interventions pédagogiques et modalités d'apprentissage. Tantôt, par exemple, l'enseignant reste présent mais sous une forme médiatisée (tutorat "normal" en présentiel ou à distance), tantôt il disparaît complètement, mais au profit d'une forme de tutorat automatisé, à partir de cas-types. Parfois, le processus pédagogique est linéaire, régulièrement entretenu du début jusqu'à la fin ; parfois au contraire, il emprunte les cheminements d'une consultation non entièrement prévue. Le moins que l'on puisse dire à cet égard est donc que la réindustrialisation de la formation n'emprunte pas une voie unique et toute tracée à l'avance. D'où peut bien lui venir une telle diversité ?

Il est probable qu'à un premier niveau, elle fait écho à la variété des contextes où se pratique et se décline la formation aujourd'hui, à l'école, dans les entreprises, à la maison. Entre ces lieux et dans chacun d'eux, des activités n'ayant pas grand chose en commun se parent pourtant semblablement du même qualificatif de "formation". Quels rapports y a-t-il toutefois, par exemple, entre le juste-à-temps d'un apprentissage *in situ*, caractéristique du type n°4, et la délocalisation d'une prestation éducative, propre au type n°1 ? Ou entre la navigation sur Internet à des fins plus ou moins éducatives (type n°2) et l'apprentissage journalier à domicile d'une langue vivante via un cédérom (type n°3) ? Aucun, bien évidemment, même si, de l'autodidaxie à domicile à l'apprentissage sur le lieu de travail ou de la formation initiale à la formation continue, des liens de plus en plus étroits se tissent.

En soi, ce double processus d'éclatement/interdépendance mérite déjà d'être relevé. Il témoigne en effet de ce qu'au schéma industriel univoque qui a été à l'origine de la constitution historique de l'appareil de formation et qui en a marqué l'histoire succède une pluralité de perspectives hétérogènes, liées les unes aux autres évidemment mais néanmoins distinctes.

Inévitablement, s'en trouve alors confirmé et accentué le morcellement dont, au début de ce chapitre, l'on a fait remarquer qu'il est l'une des causes — sinon la cause essentielle — de la crise historique de l'appareil de formation. En découle cette conséquence importante : à la fois vecteurs et résultats de la crise de cohérence qu'elles étaient primitivement censées devoir aider à résoudre, les solutions réindustrialisantes contribuent surtout à aggraver les manifestations et l'ampleur de l'incohérence initiale.

A un second niveau, l'on est toutefois amené à se demander également si la variété en question n'est pas aussi le fruit de la multiplicité des options complémentaires ou contradictoires que, tour à tour et séparément, les promoteurs de l'industrialisation de la formation entreprennent de mettre à l'épreuve. Si c'est le cas, intervient alors une situation qui n'est pas rare en semblables circonstances : à la recherche des voies optimales pour la valorisation de leurs investissements, les acteurs impliqués dans le développement des nouvelles technologies à usage éducatif font au départ systématiquement jouer la concurrence entre différentes options. Au bout du compte, ils mettent bon ordre à l'effervescence et ils abandonnent celles des applications qui, à moyen ou long terme, se sont révélées les moins faisables ou les moins rentables. Très caractéristique à cet égard du processus de sélection et d'élimination en cours, le développement actuel des expérimentations est en fait loin de répondre aux visées générales et généreuses qu'affichent les discours officiels sur la modernisation éducative. En réalité, l'on s'aperçoit aisément qu'en dépit des bonnes intentions, les critères de l'utilité et de l'efficacité pédagogique n'y ont plus vraiment cours.

Le deuxième point met *a contrario* l'accent sur les finalités présidant à ces types de prestations. Une constatation s'impose à leur propos : d'ordre essentiellement économique, les tendances qu'elles suscitent auront pour incidence, si elles se réalisent, de transformer la formation, dans les secteurs où elles interviennent (ou interviendront), en une pure et simple variable instrumentale dont il s'agira d'optimiser fonctionnement et retombées et où il faut aussi optimiser l'utilisation des technologies mises en œuvre.

Tel est le sens des priorités propres aux quatre types qui ont été relevés : économies d'échelle (type n°1), diversification des sources (type n°2), standardisation (type n°3) et flexibilité (type n°4). Si, de par leur disparité même, ces finalités confirment la réalité du principe de concurrence

indiqué précédemment, elles ont aussi et surtout pour effet de mettre en évidence le phénomène majeur en quoi consiste la double inscription de la formation dans la sphère économique : à la fois comme vecteur ou instrument de la productivité des activités laborieuses (surtout types n°1 et n°4) et, en soi, comme objet et champ de valorisation (surtout types n°2 et n°3).

Cette double inscription est d'autant plus remarquable qu'elle est à l'origine de la rupture dont ces tendances néo-industrialisantes sont porteuses par rapport à la conjonction antérieure, associant et combinant visées industrielles et visées philosophico-politiques. A l'idéal d'un service public éducatif empruntant les voies de la standardisation et de l'uniformisation pour répondre à ses missions démocratiques et républicaines s'oppose désormais un idéal que l'on serait tenté de qualifier de postmoderne : celui d'un système éducatif avant tout préoccupé d'alléger le poids financier (près de 20 %) dont il grève les budgets publics⁶⁴.

L'objectif n'est autre alors que de centrer tout entier l'appareil de formation sur les conditions de sa rentabilité économique en général et de celle des différents acteurs qui y interviennent et sont, du même coup, mis en concurrence les uns par rapport aux autres. Mais l'incidence de l'inversion de l'ordre des moyens et des fins qui en résulterait, elle-même liée à la disjonction du politique et de l'économique, serait de priver l'ensemble de l'édifice de ses fondements idéologiques et, du même coup, de l'en fragiliser grandement.

Le troisième point prolonge l'analyse précédente, en mettant l'accent sur un aspect propre à renforcer le constat relatif au processus d'instrumentalisation de la formation. Il tient à ce qu'à la double inscription économique de l'appareil de formation concourt un autre phénomène dont l'importance ressort elle aussi assez clairement de l'analyse typologique précédente : appropriables ou non, les prestations concernées par le processus de réindustrialisation font de toutes façons appel à des équipements et à des logiciels — terminaux, logiciels, procédures d'accès, etc. — qui sont, eux, passibles d'une acquisition ou d'une location. C'est pourquoi, même lorsqu'elle ne s'opère pas directement, c'est-à-dire par la rémunération directe et en aval du produit éducatif, selon le schéma valant pour la logique éditoriale (type n°2), l'ouverture de la formation au marché s'effectue néanmoins du fait de la nécessité à laquelle sont confrontés les destinataires du service (ou les instances qui les représentent) d'accéder sur une base marchande aux équipements et logiciels.

Cet accès prend, certes, des formes différentes selon les types : il se réalise en aval et de manière indirecte (pour les libres-services) ou en amont, directement ou indirectement (types n°1

⁶⁴ Ce qui n'empêche pas ensuite les responsables politiques de rappeler les missions républicaines et démocratiques dévolues à l'École. Simplement, ces préoccupations passent après la priorité que constitue la limitation des dépenses publiques.

et n°4), via les inscriptions ou l'acquisition forfaitaire d'un service d'assistance, par exemple. Toujours est-il que médiatisée ou matérialisée comme elle l'est, la prestation éducative trouve dans ces droits d'entrée que constituent abonnement, location ou acquisition autant d'occasions d'une rémunération complémentaire, parfois exclusive. Surtout, les usagers peuvent être sollicités individuellement, en contradiction avec les règles présidant au fonctionnement des biens collectifs.

Ce phénomène a au moins deux conséquences importantes sur le fonctionnement de la formation. La première tient à ce qu'en profitant de la dissociation contenants/contenus, des acteurs industriels jusqu'alors étrangers aux champs de la formation sont amenés à y prendre pied et sont même parfois décidés à y jouer un rôle dominant. A l'instar de Citcom (filiale de France Télécom), les opérateurs de télécommunication, par exemple, se constituent alors en centres de formation⁶⁵, jouant, pour la rémunération de leurs prestations, sur trois tableaux à la fois : celui des revenus que leur procurent les inscriptions aux cours, celui des profits que leur fournit la location ou la vente des infrastructures techniques d'accès à ces cours (salles et équipements de visioconférence), suivi de celui des bénéfices liés au trafic et la facturation des lignes servant à acheminer les cours et autres prestations. S'appuyant sur la circularité des programmes et des matériels, ils jouent, depuis plusieurs années maintenant, un rôle moteur dans le développement des services éducatifs industrialisés et marchandisés. Et ils ne sont pas les seuls, puisque les développeurs, sociétés de services informatiques, cabinets de conseil en organisation et constructeurs font de même.

La seconde conséquence a trait aux conditions du financement dans la durée de telles prestations. Si l'on prend pour exemple le cas de l'équipement⁶⁶ des collèges et lycées en micro-ordinateurs et accès aux réseaux, tel qu'il est envisagé ou amorcé en France et dans la plupart des pays développés, l'on s'aperçoit en effet qu'en plus des investissements considérables, pris normalement en charge par l'État et les collectivités, d'importants fonds de roulement sont (ou vont être) nécessaires au fonctionnement de ces infrastructures. Or, les budgets publics sont difficilement mobilisables pour les dépenses courantes liées à ce fonctionnement (entretien, mise à jour, location des lignes, etc.).

Inéluctablement se pose donc — et se posera de plus en plus — la question de savoir quelles autres sources financières solliciter. A côté du mécénat d'entreprise (de toutes façons, d'une portée limitée), les familles elles-mêmes apparaissent — ou tout du moins sont désignées avec de

⁶⁵ En faisant appel, par exemple pour la constitution de leurs "euromastères", aux ressources pédagogiques des universités et des grandes écoles.

⁶⁶ dont la généralisation est envisagée, à l'heure où ces lignes sont écrites.

plus en plus d'insistance — comme des contributeurs idéaux, surtout depuis que la décentralisation des établissements a rompu avec le principe traditionnel de péréquation des budgets au niveau national. La solution s'est d'ailleurs déjà imposée aux États-Unis⁶⁷, où elle ne laisse cependant pas de soulever des problèmes sociaux et politiques, dus aux inégalités qu'elle met à jour.

Ces problèmes ont toutes les chances d'être plus aigus encore en France. Difficilement tolérables y seront en effet les situations d'inégalité inévitablement induites par de telles dispositions : inégalités d'un élève à l'autre, en fonction des revenus familiaux, ou d'un établissement à l'autre, selon le niveau socio-économique de la population concernée. Et moins admissible qu'ailleurs encore serait la perspective d'une privatisation de l'éducation. Quelle que soit par conséquent la réponse finalement apportée à cette question de financement, une nouvelle disjonction s'en trouve en tout cas déjà réalisée et confirmée, entre projet politique et visées pédagogiques. De fait, dans le nouveau schéma industriel, il apparaît clairement que l'efficacité des secondes s'oppose aux principes présidant au premier. En est encore davantage accentuée la mise en question de la synthèse qui servait de clé de voûte au modèle républicain de l'appareil de formation.

Le quatrième point concerne la double particularité des tendances industrielles en présence. Celles-ci portent en effet de manière contradictoire la marque d'un ancrage renforcé dans les secteurs de la culture et de la communication et celle d'un rapprochement de plus en plus visible par rapport aux modèles de fonctionnement qui sont ceux des secteurs économiques en général. Entre ces deux appartenances apparemment opposées, comment résoudre la contradiction ? Culturelles, ces tendances le sont à coup sûr, en un premier temps du moins. Club et compteur correspondent bien en effet aux modes d'organisation qu'adoptent respectivement aujourd'hui la câblodistribution lorsqu'elle se met à attirer les abonnés par la gamme des services offerts (Tremblay, Lacroix 1991) et les systèmes télématiques d'information et de transaction, éventuellement de télévision à la demande, quand ils facturent l'accès du service à la durée de connexion (Miège, dir. 1990). Quant à la fonction de courtier, les missions d'intermédiation que servent à assurer les outils-services⁶⁸ la font, elle aussi et presque par définition, correspondre à un mode de fonctionnement culturel. A certains égards, l'on peut même dire qu'elle participe du processus général d'intellectualisation du travail.

⁶⁷ Soit directement par l'investissement financier ou en temps de bénévolat auquel sont conviés les parents, soit indirectement par le biais des structures associatives contribuant financièrement au fonctionnement des établissements, soit, plus indirectement encore, par l'acquisition de matériel à domicile et réutilisable à l'école.

⁶⁸ (ne trouvant pas dans l'organisation du club ou dans la facturation du compteur, trop rigides, les modalités adaptées à des accès plus ponctuels et moins structurés)

Pourtant, en un second temps, aucun de ces modes organisationnels — à l'exception, bien sûr, de la configuration éditoriale, propre au type n°3 — n'apparaît non plus spécifique des industries culturelles. Comme leur nom suffit déjà à l'indiquer, club, compteur et courtier rapprochent à l'évidence les pratiques de formation de celles des secteurs économiques "ordinaires".

Et au-delà des noms, d'autres indices portent la marque d'un tel alignement. Ainsi retrouve-t-on, derrière la décomposition des tâches et la planification stricte des fonctions caractérisant l'organisation des structures du type n°1, quelque chose du fonctionnement de la chaîne de fabrication. De même, la division amont/aval et l'accent mis sur les fonctions de médiation qui caractérisent le mode d'organisation des organismes opérant dans la gestion de libres-services (type n°2) n'est pas très éloignée de celle qui vaut dans l'industrialisation des services de restauration par exemple. De même encore, les activités du type n°4 correspondent tout à fait aux pratiques de juste-à-temps qui sont à l'origine de la flexibilisation des processus productifs.

Plus radicalement, les fonctions centrales propres à chacun des types (à l'exception de l'activité éditoriale du type n°3) renvoient en réalité à des secteurs d'activité qui ne sont pas spécifiques de la culture et de la communication. L'administrateur de cursus (type n°1), par exemple, assure l'organisation des prestations et l'interface avec les destinataires du télé-service de la même manière que le responsable d'un club sportif agence de manière cohérente l'offre disponible et recueille les adhésions de ses membres. De même, le fournisseur de services et d'accès (type n°2) veille à la facturation par le système des compteurs, comme le fait n'importe quelle compagnie de gaz ou de téléphone, et la seule évocation de la fonction centrale d'intermédiation propre au courtier (type n°4) suffit à indiquer que le mode de rémunération des outils-services et de leur mise en œuvre s'apparente à celui qui vaut pour toute intervention de structure de conseil, d'assistance, de service après-vente ou même de "broker" en informatique.

Toute la question est alors de savoir comme peuvent se concilier les deux rapprochements en question, vers les industries culturelles d'une part, vers les autres secteurs industriels d'autre part. C'était la question posée au départ par le constat de la double appartenance des tendances industrielles.

En réalité, la contradiction n'en est pas vraiment une. Du moins peut-elle se résoudre à travers le fait qu'au même titre que les autres activités relevant des industries culturelles, la formation connaît des mutations qui, tout en la faisant évoluer (et parce qu'elles la font évoluer) dans le sens d'une intégration à ces autres activités, l'alignent aussi sur des formes organisationnelles plus larges. La question de la spécificité des activités de formation en est alors

déplacée et débouche sur celle des activités culturelles en général. Par ce questionnement, intervient celui de la viabilité d'un secteur tout entier partagé de longue date entre la nécessité d'adopter les modes de fonctionnement des autres secteurs industriels et l'obligation de préserver, comme condition même de son fonctionnement, les traits spécifiques liés aux particularités de son objet.

La situation n'est pas originale, mais ce qu'il y a de nouveau tient toutefois à deux éléments pesant dorénavant d'un poids considérable. D'une part, cette double contrainte est désormais également imposée à la formation ; d'autre part, elle prend aujourd'hui un tour exacerbé.

Le cinquième et dernier point porte sur ce qui, rétrospectivement, apparaît à la fois comme la conséquence la plus immédiatement décelable et, probablement aussi, comme l'une des limites majeures des tendances en cours : l'oubli, dont, pour la plupart, elles portent la marque, du travail concret d'acquisition de connaissances et de formation, constitutif de tout apprentissage.

Si l'on recherche en effet, à partir d'observations *in situ*, quels sont les principaux modèles pédagogiques sous-jacents aux réalisations correspondant respectivement à chacune des quatre tendances en présence⁶⁹, l'on s'aperçoit que les unes et les autres révèlent ou trahissent semblablement des représentations le plus souvent extrêmement réductrices du processus éducatif, de ce qui s'y passe, du rôle que les enseignants ont à y jouer et de la mise en forme auxquelles, pour être éducatives, les ressources doivent être soumises. Or, il y a là, nous semble-t-il, plus qu'un simple effet régressif, une menace pour la viabilité même des réalisations envisagées.

Ainsi, s'agissant des télé-services, assiste-t-on bel et bien, y compris dans les expériences les plus novatrices⁷⁰, au retour des formes les plus transmissives d'une pédagogie magistrale que l'on aurait cru dépassée depuis longtemps⁷¹. La même dérive s'observe également avec les libres-services et les produits-services : se recommandant vaguement et plus ou moins explicitement des méthodes actives (Debon-Thesmar 1994, p.427) ou des "centres d'intérêt", selon une référence lointainement empruntée à des théories du type de celle de Decroly, les pratiques d'enseignement auxquelles ils donnent le plus souvent lieu apparaissent rudimentaires et caricaturales⁷². Calquées par exemple sur des formules autodidactiques simplistes, elles confondent volontiers le ludo-éducatif et ses procédés avec les principes d'une véritable méthode

⁶⁹ Sans pour autant sous-estimer la marge de manœuvre dont, localement, disposent les acteurs.

⁷⁰ Par exemple, le programme d'enseignement de l'informatique en licence, entre les universités de Marne-la-Vallée et de Reims entre 1994 et 1996, via Télé-Amphi.

⁷¹ Et c'est bien, en bonne part, pour avoir abusivement cru aux vertus d'une pédagogie transmissive et magistrale que les promoteurs d'un programme comme "Europace", adeptes de la "télévision candide" (c'est-à-dire de la caméra simplement placée face au professeur) ont été obligés de l'abandonner après quelques mois de fonctionnement.

⁷² Voir sur ce point un certain nombre des "Espaces-langues" étudiés par B. Albergo et V. Glikman (1996).

pédagogique. Quant à la formation par la "guidance sur le tas" du type n°4, l'on imagine aisément qu'elle ne constitue évidemment pas davantage une grande avancée dans le domaine pédagogique.

Sans doute n'y a-t-il pas lieu de céder à une vision excessivement déterministe : le recours à la technique n'implique pas nécessairement la régression pédagogique et des réalisations mériteraient d'être invoquées qui en apportent le démenti, où de véritables procédures d'assistance à la formation sont mises en œuvre, où des écritures multimédias originales s'inventent. Il n'empêche qu'en même temps que ce recours tend souvent à prévaloir l'illusion selon laquelle toute la médiation serait assurée par les médias et qu'en conséquence, il n'y aurait plus rien d'autre à faire pour favoriser l'accès de l'utilisateur aux informations mises à sa disposition.

Cet oubli du pédagogique n'est donc probablement pas à mettre sur le compte du hasard ou de l'improvisation dans laquelle sont engagées et développées les opérations relevant de l'une ou l'autre des quatre tendances considérées. Il est imputable au processus plus fondamental de contestation de la valeur d'usage de la formation, dans le contexte de délégitimation⁷³ des grandes finalités éducatives, traditionnellement liées aux principes de la connaissance recherchée pour elle-même ou mise au service du progrès culturel et social. Sans doute, il est vrai, la considération de l'utilité n'a-t-elle jamais totalement été absente de la démarche éducative. Mais c'est d'autre chose qu'il s'agit maintenant : l'utilitarisme officiel vise à réduire toute formation à l'instrumentalité d'une transmission de connaissances, depuis un émetteur jusqu'à un récepteur, sans autre dimension. En réalité, sous couvert de simplification, les choses ne font que devenir plus complexes.

Et c'est à cette complexité qu'est soumise aujourd'hui l'appareil de formation, avec une virulence toute particulière. Certes, il n'est pas douteux que la mise en question de la valeur d'usage des connaissances correspond à des mutations dépassant de loin les objets dont il est question ici. Il n'empêche que, dans le cas présent, elle éprouve et retrouve une contradiction du même type que celle qui vient d'être signalée à propos de la spécificité culturelle : banalisée et alignée sur une pure et simple prestation de services, la formation satisfait aux obligations de sa commercialisation. Dès lors, elle se soumet aisément aux principes du régime général de toute l'industrialisation des services. Si c'est le cas cependant, elle risque en contrepartie de perdre, avec sa spécificité, sa propre raison d'être et les conditions de sa viabilité. Il n'est pas exact par exemple qu'il suffise que des ressources éducatives soient disponibles pour qu'elles fassent *ipso facto* l'objet d'une véritable appropriation ; il n'est pas vrai non plus qu'il y ait une demande de

⁷³ Au sens de J.-F. Lyotard (1979)

formation préformée par rapport à laquelle une offre adéquate ne demande qu'à être ajustée. Et il est tout aussi inexact que l'autonomie de l'apprenant puisse être posée au départ du processus éducatif, comme sa condition préalable, alors qu'elle en est le terme, le résultat éventuel, lorsque ce processus a été conduit avec succès et grâce aux médiations dont le postulat de l'autonomie initiale prétend justement se passer. Complémentairement, il est plus que douteux que médiation et autonomie soient antinomiques⁷⁴, alors que la seconde n'est probablement jamais aussi effective que quand la première joue pleinement son rôle. Quant à la partition entre des enseignants chargés des fonctions de conception et de création et d'autres (la plupart) cantonnés à des charges d'exécution et de suivi, elle n'est pas seulement pédagogiquement irréaliste ; elle est aussi socialement irréalisable.

En somme, la formation a ceci d'irréductible qu'elle engage toujours — aussi peu que ce soit — bien davantage qu'une simple acquisition de compétences. Avec elle, il s'agit toujours plus ou moins de la construction d'une personnalité, de la définition d'une identité sociale et professionnelle et, en fin de comptes, de la manière dont une société s'organise et réfléchit sur cette organisation. C'est-à-dire d'un processus éminemment complexe que la fonctionnalité d'une éducation instrumentalisée ne saurait entièrement prendre en charge.

Telle est la contradiction à laquelle le système éducatif est confronté à l'heure de sa réindustrialisation. Rentabilisé, marchandisé et aligné sur des modes de fonctionnement qui lui sont étrangers, il se voit doté, au moins en certains de ses segments, d'incontestables facteurs de relance et de modernisation. Mais la menace est que ce soit au prix de la déréalisation des processus d'apprentissage, du travail concret de l'enseignant et de l'apprenant et de la négation de ce qui fait que la formation est la formation. A des tensions de ce type sont traditionnellement soumises les industries culturelles en général. Pour le meilleur et pour le pire, c'est désormais également le lot de l'éducation.

La bibliographie fait l'objet d'un dépôt isolé :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01387355>

⁷⁴ Voir par exemple, C. Debon-Thesmar (1994, p.427) : "En cela [les nouvelles technologies de formation] sont véritablement moyens pour les apprenants, construites pour supprimer la médiation de l'enseignant ou du formateur et susceptibles d'assurer une véritable autonomie des apprentissages".