



HAL
open science

Partie 1. Chapitre 1 - Une approche pertinente ?

Gaëtan Tremblay

► **To cite this version:**

Gaëtan Tremblay. Partie 1. Chapitre 1 - Une approche pertinente? . Pierre Mœglin. L'industrialisation de la formation. État de la question., Centre national de documentation pédagogique, pp.39-59, 1998, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2-240-00606-4. hal-01387535

HAL Id: hal-01387535

<https://hal.science/hal-01387535>

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 1 - Chapitre 1

Une approche pertinente ?

Gaëtan Tremblay

Gaëtan Tremblay est professeur de communication à l'université du Québec à Montréal et codirecteur du Gricis. Ses travaux portent sur la socio-économie de la culture, la câblodistribution, la convergence des médias notamment dans l'éducation, et sur les théories sociales de la communication. Il est l'auteur de nombreuses publications dont, avec J.-G. Lacroix, *Télévision Deuxième Dynastie*, 1991 et *The Information Society and the Cultural Industries Theory*, 1997.

L'analyse des transformations qui agitent le champ éducatif en termes de marchandisation et d'industrialisation constitue-t-elle une approche pertinente et utile à l'explication des turbulences actuelles, d'une manière analogue à l'analyse élaborée par la théorie des industries culturelles pour rendre compte des bouleversements qui affectent les secteurs de l'information, de la culture et des communications? Ainsi pourrait être formulée, me semble-t-il, l'une des questions fondamentales à l'origine de la démarche, amorcée au début des années 90 (Mœglin 1991) par les membres du Séminaire sur l'industrialisation de la formation et qui a déjà donné lieu à un certain nombre de publications.

Une seconde question s'est imposée rapidement en complément de la première. Elle tient à la nature de l'éducation, qui se présente d'emblée davantage comme un ensemble de services que comme un stock de produits. De ce fait, elle est réfractaire, pense-t-on, à une analyse en termes d'industrialisation. Dans ces conditions, la théorie de l'économie des services peut-elle fournir un cadre d'analyse complémentaire ou substitutif à celui de la théorie des industries culturelles ?

Ces deux questions hantent encore les textes de cet ouvrage. Les réponses varient selon les auteurs, bien sûr, et comme le consensus n'est pas encore réalisé, la poursuite de la discussion s'impose. Aussi en débattrai-je, moi aussi, dans le présent chapitre, de l'un à l'autre des cinq points suivants.

- Toute tentative d'évaluation de la pertinence d'une problématique de marchandisation et d'industrialisation de la formation doit évidemment au préalable avancer une définition des termes "industrialisation" et "marchandisation". Ces précisions conceptuelles feront l'objet de mon premier point, que j'achèverai en proposant une approche qui reconnaît à la fois la continuité et la différenciation, situant les transformations du système éducatif dans le contexte du mouvement général qui caractérise nos sociétés industrielles avancées, tout en faisant ressortir la spécificité du champ éducatif.

- L'extension des logiques marchande et industrielle ne s'effectue cependant pas en terrain inhabité, dans le champ de l'éducation. Elle y affronte une logique de service public bien enracinée. Mon deuxième point sera donc consacré à la confrontation des logiques marchande et de service public.

- Je poursuivrai, en un troisième point, par une analyse des caractéristiques propres au secteur éducatif pour montrer comment elles interdisent de concevoir le mouvement d'expansion des logiques marchande et industrielle comme une simple transposition des mécanismes développés pour l'industrialisation des biens matériels.

- Je consacrerai mon quatrième point au rôle central que jouent les technologies de l'informatique et des télécommunications dans le procès de marchandisation et d'industrialisation du secteur de la formation, l'unissant encore plus étroitement aux secteurs de l'information, de la culture et de la communication.

- Je terminerai en évoquant la nécessité de pousser plus loin l'analyse des logiques et des stratégies des différents groupes d'acteurs en cette phase de transition et de mise en place de nouveaux paramètres organisationnels dans la prestation des services de formation¹.

J'expose bien sûr un point de vue tout au long de ce texte : la marchandisation et l'industrialisation doivent être définies en termes stricts. Du moment que l'on s'entend sur les termes, les questions pertinentes, d'un point de vue analytique, sont de savoir dans quelle mesure

¹ Je tiens ici à remercier Pierre Mœglin pour deux raisons. Premièrement, il a ravivé mon intérêt pour le champ de la formation, il y a de cela déjà trois ans. Deuxièmement, il a contribué, par ses commentaires, à une sensible amélioration de la première version de ce texte. Il va sans dire que je demeure entièrement responsable de la version finale.

ce procès est effectivement à l'œuvre, comment il progresse, quels obstacles il rencontre et quelles transformations on peut en attendre.

Je soutiens le point de vue selon lequel les autoroutes de l'information — métaphore à la mode pour parler des réseaux à large bande et grande vitesse — constituent le cœur de la dernière stratégie en date pour marchandiser et industrialiser le champ de la formation. Mais si puissants soient les intérêts derrière cette stratégie, il n'est pas évident, compte tenu des particularités de l'activité d'apprentissage, que la bataille — parce que bataille il y a — soit remportée d'avance. La marchandisation et l'industrialisation de la formation gagneront sans doute du terrain avec la mise en place des autoroutes de l'information. Il n'est pas sûr qu'elles parviennent à la soumettre totalement aux exigences de leur logique. Pourquoi ? C'est ce dont ce texte discute.

Pertinence de l'approche

À chaque période de crise ou de transition sociale d'importance, le système d'éducation est interpellé, sommé de rendre des comptes et de se transformer pour répondre à de nouvelles exigences. Processus normal somme toute, si l'on considère le rôle-clé que joue l'éducation en matière de socialisation et de formation des membres de la société, considérés à la fois comme citoyens, travailleurs ou consommateurs. L'exercice n'est donc pas nouveau. Mais quelles formes prend-il cette fois-ci ? Quels sont les problèmes évoqués et les lacunes montrées du doigt ? Quel sens donner aux transformations attendues du système d'éducation ?

Risquons tout d'abord un résumé du diagnostic le plus fréquemment entendu et qui, à défaut d'unanimité, semble faire largement consensus dans les milieux politiques et administratifs, même si ceux-ci ne sont pas unanimes : en ces temps difficiles, où le chômage fait rage et où l'endettement public est endémique, le changement technologique et l'évolution économique nous confrontent à des défis de taille qui constituent de sérieuses menaces, certes, mais représentent aussi autant d'occasions à saisir pour assurer notre développement. Notre système d'éducation doit se transformer pour faire face à la situation. Le taux de décrochage scolaire est trop élevé. Nos méthodes sont inadaptées et inefficaces. Il faut donc tout revoir pour rendre le système plus performant, moins coûteux et mieux adapté aux nouvelles exigences économiques et sociales. Fort heureusement, les progrès réalisés par les technologies de l'information et de la communication permettent d'entrevoir des solutions novatrices à ces problèmes. L'utilisation adéquate de ces nouvelles technologies va rendre le système d'éducation plus efficace et plus

performant, pour peu qu'on veuille s'en donner la peine et s'adapter aux changements nécessaires.

Ce diagnostic place la technologie au cœur de nos difficultés mais il en fait aussi la clé des solutions appelées à y remédier. Si l'innovation technologique cause les transformations économiques et provoque les adaptations sociales nécessaires, c'est également elle qui constituera le pivot de la réorganisation à laquelle doit procéder le système d'éducation. Par une plus large utilisation et une meilleure intégration de la micro-informatique, du multimédia, de l'Internet et autres innovations télématiques, il faut amorcer la réforme des méthodes d'enseignement et la rationalisation du processus d'apprentissage.

Par rapport à ce diagnostic, mon approche est légèrement différente. Sans nier l'importance des nouvelles technologies de l'information et de la communication, et tout en reconnaissant que le discours dominant y trouve la source et le but de ses interrogations sur le système d'enseignement, je pense qu'il faut resituer l'innovation technologique — y compris en matière d'informatique et de télécommunication — dans le contexte des processus plus larges de la marchandisation et de l'industrialisation croissantes de la vie sociale.

Je pose donc l'hypothèse suivante : les transformations en cours résultent d'une autre crise structurelle dont nos sociétés capitalistes tentent de se sortir une nouvelle fois, selon la logique qui les fonde par une extension et un approfondissement du procès de marchandisation et d'industrialisation. Et les pressions qui s'exercent sur le système d'éducation visent à l'intégrer encore plus étroitement à ce processus, bien sûr comme creuset de formation du capital humain — fonction assumée depuis l'instauration de l'instruction obligatoire — mais aussi, et c'est plus nouveau, comme champ de mise en valeur spécifique du capital et comme lieu de préparation à long terme de la demande sociale. On pourrait donc parler d'une accentuation du procès de marchandisation et d'industrialisation de la formation. Pour juger de la valeur d'une telle hypothèse, il faut bien sûr au préalable s'entendre minimalement sur ce que désigne la notion de procès de marchandisation et d'industrialisation.

Industrialisation et marchandisation

Je ne rappellerai pas ici l'origine du mot industrie ni les diverses acceptions qu'il a revêtues au cours de l'histoire. Je n'ai rien à ajouter aux mises au point dont d'autres se sont acquittés avec compétence récemment (Delamotte 1993, Gadrey 1994). Je m'en tiendrai au sens qu'il a acquis au XIXe siècle, qu'il conserve de nos jours, et qui renvoie à la production à grande échelle à l'aide de machines. Évoquer le procès d'industrialisation, c'est donc faire référence à ce mouvement de

rationalisation, à cette tendance à la recherche constante d'efficacité, qui consiste à produire des biens et services mécaniquement et en grande quantité.

La production industrielle se distingue de la production artisanale en ce qu'elle nécessite des capitaux importants, utilise des machines plutôt que des outils et produit à grande échelle, ce qui implique la collaboration de travailleurs organisés selon des principes de division du travail. On peut donc juger du degré d'industrialisation d'un secteur de production économique par l'importance des capitaux qui y sont nécessaires, du rôle qu'y jouent les machines et de la complexité de l'organisation du travail. Un secteur qui s'industrialise, ou à l'intérieur duquel l'industrialisation s'approfondit, enregistre des progrès selon l'un ou l'autre de ces trois critères (Tremblay 1990). Les termes industrialisation et marchandisation sont souvent utilisés côte à côte, sinon l'un pour l'autre. Ils ne sont pourtant pas synonymes, même si les progrès des réalités qu'ils désignent sont souvent concomitants.

L'industrialisation, nous venons de le voir, est une forme d'organisation de la production. La marchandisation, quant à elle, fait référence au processus qui transforme objets et services en marchandises, en les soumettant aux lois du marché, c'est-à-dire en en faisant des produits dotés tout à la fois de valeur d'usage et de valeur d'échange. Les prix sont déterminés par le jeu de l'offre et de la demande, dans un marché qui obéit, idéalement, aux règles de la concurrence. En réalité, les marchés où les producteurs et les consommateurs sont suffisamment nombreux et où l'information est largement et équitablement partagée, pour assurer une véritable concurrence ne s'établissent pas, loin s'en faut, dans tous les secteurs de la vie économique. L'oligopole, voire le monopole, se substituent souvent au marché concurrentiel. Mais, quel que soit le degré de concurrence réelle, chaque vendeur cherche à maximiser son taux de profit, cette recherche constituant sa motivation principale, sinon exclusive.

La marchandisation constitue donc un processus différent de l'industrialisation et elle peut très bien exister sans recours aux techniques industrielles de production. Mais depuis le XVIII^e siècle, depuis la première Révolution industrielle, les deux processus cheminent de pair et se renforcent l'un l'autre.

D'un côté, les progrès de l'industrialisation sont habituellement motivés par le désir d'acquiescer, de maintenir ou d'accroître un avantage par rapport aux concurrents sur un marché. D'un autre côté, la reproduction mécanisée sur grande échelle ne peut s'instaurer et se développer qu'à travers la création et l'expansion de marchés d'approvisionnement et de distribution adéquats. Selon Delamotte (1993, pp. 216-217), "le marché sépare et éloigne la production de la consommation [...] Le marché divise et socialise d'une nouvelle façon. D'une

part, les usagers s'approvisionnent en biens sur le marché et distendent leurs relations avec les entreprises. D'autre part, les entrepreneurs se mettent à produire de plus en plus pour le marché et non plus pour tel ou tel utilisateur de leurs produits". Cette distanciation des producteurs et des consommateurs se réalise cependant à des degrés divers selon les types de produits et les différents marchés. Si elle peut être maximale dans le cas, par exemple, des appareils ménagers grand public, elle est beaucoup plus réduite dans le marché de l'aéronautique.

La règle pourrait donc s'énoncer comme ceci : plus les consommateurs sont nombreux, plus la distance est grande entre production et consommation ; moins les clients sont nombreux, plus les relations sont étroites entre producteurs et consommateurs. Les progrès de la télématique permettent cependant de dépasser cette règle et de produire de plus en plus industriellement "sur mesure", c'est-à-dire de produire rapidement un grand nombre de copies mais selon divers modèles ajustés aux goûts de différents groupes de consommateurs.

Mais il y a plus. Cette tendance à la séparation entre production et consommation caractérise davantage la production de biens matériels que la prestation de services. De fait, celle-ci implique généralement un ensemble d'interactions directes entre le fournisseur et ses clients. C'est, entre autres, le cas du secteur de la formation. Comme le constate Delamotte (1994, p. 84), "à la différence d'autres marchés, la distance entre "producteurs" et "consommateurs" est relativement faible. On pourrait qualifier ce marché de "dialogique", ou encore de marché-réseau".

Cette faible distanciation entre producteurs et consommateurs, de même que le fonctionnement "imparfait" de la concurrence (entre autres, à cause du partage inégal de l'information), ne doivent pas conduire à nier l'existence d'un procès de marchandisation induisant la soumission des rapports sociaux aux règles de l'échange marchand. Ces constats incitent plutôt à la prudence et invitent à la prise en compte des particularités de ces nouveaux secteurs auxquels s'étend progressivement la logique marchande.

La fréquente association de la marchandisation et de l'industrialisation, processus distincts mais concomitants, soulève certaines questions quant aux liens qui les unissent : L'industrialisation est-elle possible en dehors d'un cadre marchand ? Est-elle possible en dehors d'un régime capitaliste ? Grandes questions auxquelles la théorie marxiste a formulé réponse et qu'ont tenté de concrétiser divers régimes communistes. Leurs déboires et échecs récents remettent ces questions sur la table, même si d'aucuns s'empressent de conclure au caractère indépassable du capitalisme, avant même de les avoir reformulées (Fukuyama 1989). En réalité, l'évolution historique, qui montre à l'évidence que les deux processus ont été, jusqu'à présent

étroitement imbriqués tout en étant théoriquement distincts, m'amène à postuler que l'un ne peut être pensé sans référence à l'autre.

C'est pourquoi, malgré une articulation conceptuelle encore imparfaite et qui pose question, je traiterai tout à la fois de l'extension de ces deux processus dans le secteur de la formation, non sans établir, lorsque faire se pourra, les distinctions et nuances nécessaires. J'y reviendrai brièvement lorsqu'il sera question du service public et du rôle de l'État.

Industrialisation et rationalisation

Dans un texte publié en 1994, l'économiste J. Gadrey préfère qualifier de rationalisation professionnelle, plutôt que de rationalisation industrielle, le processus de transformation qui affecte le monde de l'éducation. Prenant comme référence de l'industrialisation le modèle mécaniste industriel qui s'est développé et imposé depuis l'après-guerre, il en dégage trois caractéristiques principales : 1) la production de biens tangibles ; 2) un mode de production (organisation du travail et techniques) dominant la grande industrie de l'après-guerre ; 3) la référence à des critères "industriels" de jugement des performances, la productivité et la quantification étant au centre des évaluations.

« L'organisation des universités emble tout aussi eu propice à l'application des notions et pratiques d'industrialisation, au point que les premières recherches systématiques (menées par James March et ses collègues au début des années soixante-dix) l'ont qualifiée "d'anarchie organisée". Le modèle correspondant ("garbagecan") est caractérisé par l'ambiguïté des préférences des acteurs, par des technologies, des fonctions de production et des performances floues et peu maîtrisées, et par une faible structuration des processus de décision. Même si l'on admet, en suivant des travaux plus récent, 1) que ce modèle de la "poubelle" "conduit à surestimer l'imprévisibilité et le caractère aléatoire du processus" (Friedberg 1993) qu'il conviendrait de l'analyser en tenant compte de l'émergence récente d'un "management public" plus rationnel de ses activités (Saide 1992), on reste, s'agissant des universités, aux antipodes d'un modèle mécaniste industriel ».

Jean Gadrey, « La modernisation des services professionnels : rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle », in Séminaire Industrialisation de la formation, 1994, p. 156.

Selon lui, les caractéristiques de ce modèle sont difficilement transposables à l'analyse des services professionnels, éducatifs ou autres. Peu de biens tangibles y sont en effet produits, l'organisation du travail ne peut y être celle d'une chaîne de montage et l'amélioration des performances s'évalue mal en termes quantitatifs ou en gains de productivité. Il invite donc plutôt à analyser les transformations des services éducatifs en termes de rationalisation professionnelle. Selon lui, l'industrialisation ne serait que la matérialisation d'un processus plus large, celui de la rationalisation, lequel se poursuivrait sous d'autres formes dans le secteur des services professionnels, et qu'il propose de nommer "rationalisation professionnelle".

On pourrait souscrire aux conclusions de Gadrey si l'on acceptait comme modèle de référence de l'industrialisation celui qui a caractérisé la grande industrie manufacturière depuis l'après-guerre, avec ses chaînes de montage et sa division taylorienne du travail. La question est toutefois de savoir si ce dernier représente l'idéal-type de l'industrialisation ou s'il n'en constitue qu'un modèle particulier. Autrement dit, l'industrialisation ne correspondrait-elle pas un processus plus générique (dont les caractéristiques pourraient être formulées en termes plus généraux de valorisation du capital, de recours aux machines et de division du travail, telles que je les ai évoquées plus haut), susceptible de prendre la forme du modèle mécanique, mais d'autres formes également? L'évolution de l'organisation du travail et de la rationalisation de la production, y compris dans la grande industrie manufacturière, au cours des dernières décennies, justifie la formulation de cette question.

Ne verra-t-on ici qu'une simple question de mots? Ce que je nomme "industrialisation", J. Gadrey l'appellerait "rationalisation industrielle". Et dans ce que je qualifie d'"industrialisation de la formation" il préférerait voir une "rationalisation professionnelle". Si ce n'est qu'une question terminologique, il n'y a effectivement pas de quoi discuter longuement; il suffit de s'entendre sur les termes. Mais il y a peut-être plus. Je conviens sans peine que l'industrialisation constitue une forme de rationalisation et que les transformations qui affectent les services s'inscrivent également dans un processus de rationalisation. Mais qualifier l'une de "rationalisation industrielle" et l'autre de "rationalisation professionnelle" laisse entendre que cette dernière a peu à voir avec la première. Or, je pense au contraire que, tout en présentant des caractéristiques distinctes de celles qu'on rencontre dans le secteur manufacturier, la rationalisation en cours dans le secteur de la formation participe du même mouvement plus large amorcé par la première Révolution industrielle et poursuivi à travers les diverses mutations qu'ont connues depuis lors les sociétés industrielles.

La rationalisation, entendue au sens weberien et habermassien, comme recherche constamment poursuivie d'efficacité, de rendement, de productivité, d'ajustement des moyens par rapport à une fin en fonction d'un calcul économique, constitue une tendance séculaire de l'histoire humaine et elle peut se conjuguer ou se décliner sur les modes bureaucratique, professionnel, artisanal, industriel, etc. Parler d'industrialisation, c'est bien sûr parler de rationalisation, mais d'un type bien particulier.

Autrement dit, je crois que ce que Gadrey appelle "rationalisation professionnelle" fait manquer la spécificité et ne fait pas ressortir l'essentiel des changements en cours. Ceux-ci doivent, selon moi, être analysés comme participant de la logique même du procès d'industrialisation, qui fait nécessairement référence à l'utilisation de machines et à la valorisation du capital. Inclure tout effort de rationalisation dans le procès d'industrialisation, sans tenir compte des critères qui le particularisent, équivaudrait à une banalisation, voire à une disqualification du concept d'industrialisation, qui en deviendrait inutile. Mais une telle démarche nous priverait, me semble-t-il, de ce que peut comporter d'heuristique une interrogation des changements en cours dans le champ de la formation en termes d'extension de la logique industrielle. Or, la reconnaissance de la spécificité du secteur de l'éducation ne doit pas, pour l'instant tout au moins, nous conduire à rejeter l'hypothèse d'une avancée de l'industrialisation et de la marchandisation. La continuité du mouvement de marchandisation et d'industrialisation, à travers des gains successifs, constitue donc ma première hypothèse.

La seconde a trait au rôle de la technique. Je pense, en effet, que les progrès de l'informatique et des télécommunications, en particulier, sont au cœur de l'actuel procès de marchandisation et d'industrialisation de la formation. J'y reviendrai plus loin. La troisième hypothèse balise la première. Tout en posant la continuité du procès de marchandisation et d'industrialisation, l'analyse doit prendre en compte les facteurs de différenciation que comporte son extension au champ éducatif, lequel se présente comme un système organisé, structuré, hiérarchisé, dont les objectifs sont explicites et les fonctions particulières. Le processus d'apprentissage comporte des exigences réfractaires à l'industrialisation. C'est aussi un champ où interviennent différents groupes d'acteurs, également organisés, prêts à défendre politiquement leurs intérêts et leurs objectifs. Le champ éducatif ne se présente donc pas d'emblée comme un marché composé d'acteurs atomisés.

Logique marchande *versus* logique de service public

Dans une publication antérieure, il m'a déjà été donné (Tremblay 1994) d'analyser les difficultés que rencontre le procès de marchandisation dans le champ de la formation. En particulier, j'ai ressorti le fait qu'en matière d'éducation, la demande présente ceci de particulier que les usagers sont distincts des clients, tout au moins pour l'enseignement élémentaire et en grande partie l'enseignement secondaire. L'extension de la logique marchande au champ de la formation — c'est-à-dire la régulation des échanges comme fonction de la recherche de profit entre offreurs et demandeurs individuels dans un marché donné — se heurte aussi au fait qu'une autre logique légitime et structure fortement ce champ : la logique de service public, qui fait de l'éducation un service essentiel que l'État doit assurer à tous et chacun sans discrimination, indépendamment de la race, de la religion, du sexe, du lieu de résidence, de la capacité de payer ou de toute autre variable pouvant porter atteinte au principe de l'égalité de tous.

Particularité du marché de la formation

« Dans la plupart des services, on retrouve des prestataires (ou des fournisseurs) et des clients, qui sont en même temps les usagers des services offerts. Dans le système d'éducation, au niveau de la formation initiale, les clients ne sont pas les usagers des services éducatifs. Les véritables clients, ce sont les parents ou l'État, qui contraignent les enfants à aller à l'école. La résultante est importante d'un point de vue économique : la demande est indirecte. L'école n'est pas conçue pour satisfaire aux besoins des enfants (ce qui signifie qu'elle n'a pas de valeur d'usage pour eux) mais pour répondre aux aspirations des parents, de l'État, du système économique. L'école n'est pas un marché qui mettrait en rapport direct des offreurs et des demandeurs. Elle est un processus de reproduction sociale qui implique un tiers au premier chef, le sujet de la reproduction, l'enfant, qu'on considérerait à tort comme un client.

« Les enfants ne sont pas demandeurs de services éducatifs. Ils sont contraints de s'y soumettre. Or, comme dans tout service et encore davantage en ce qui concerne l'apprentissage, la participation de l'utilisateur est fondamentale. La motivation des enfants à participer au processus éducatif, quand elle existe, est toujours fragile. Sans la contrainte de l'État et des parents, le taux de fréquentation du système scolaire serait de toute évidence assez bas.

« [...] Il n'y a pas de demande claire des usagers pour les services éducatifs ; et on n'a pas encore trouvé les moyens de la créer (y parviendra-t-on jamais ?). On atteint là à un paradoxe intéressant. L'éducation résiste à la reproduction industrielle de type capitalistique parce qu'elle constitue un processus essentiel de reproduction sociale, tellement essentiel qu'on ne peut compter sur ses attraits naturels : il faut faire appel à la contrainte. Et contrainte rime mal avec libre marché. La demande est universelle parce que l'instruction est obligatoire. Mais on ne peut se fier à la volonté des usagers, dont la participation est par ailleurs indispensable.

Gaëtan Tremblay, « Bien éducatifs, culturels, communicationnels.
Quand la reproduction industrielle se bute aux exigences de la reproduction sociale. »,
in Séminaire Industrialisation de la formation, 1994.

Il est vrai que, selon É. Delamotte, ici même, la présence de l'État dans le secteur éducatif est différente de ce qu'elle est dans le secteur culturel : "le secteur culturel est un secteur hybride qui relève à la fois du domaine public et du domaine privé [...] Le mouvement de privatisation de la culture est contraire au mouvement qu'a subi l'éducation. L'école, si on l'inscrit dans la longue durée, n'est devenue un bien collectif géré par la puissance publique que récemment". Cette proposition est intéressante et elle mérite d'être approfondie, mais elle soulève aussi un certain nombre de questions.

Tout d'abord, la culture était-elle vraiment affaire publique sous l'Ancien Régime ? Le pouvoir, certes, lui accordait une grande importance, pour la contrôler, à cause de son potentiel subversif, et pour l'harnacher à la promotion de sa gloire et de ses intérêts. Le mécénat constituait également la seule forme de financement possible des artistes. Le pouvoir royal n'était cependant pas le seul à s'intéresser à la culture. Les aristocrates et les institutions religieuses contribuaient également au mécénat. Mais dans l'ensemble, la création artistique et l'expression culturelle étaient l'œuvre d'individus dont on ne peut dire qu'ils étaient investis d'un rôle de service public. L'on ne saurait donc affirmer que la culture était alors affaire publique, au sens qu'on lui donnera beaucoup plus tard — en termes d'accessibilité, de protection du patrimoine et d'encouragement à la création — dans le cadre de l'État-Providence et dans les politiques culturelles qui verront le jour Après-guerre.

Par ailleurs, si l'éducation, sous l'Ancien Régime, était effectivement assumée par le secteur privé, elle l'était, encore là, dans un sens bien différent de celui qu'on attribue aujourd'hui à cette expression (secteur privé). Dans ces sociétés où l'idéologie religieuse imprégnait toutes les

sphères de la vie sociale, ce sont les institutions religieuses qui se chargeaient de l'enseignement, comme de l'aide sociale d'ailleurs. Comme le souligne É. Delamotte, la notion de service public en éducation est relativement récente. Et il ne faudrait pas la considérer comme le point d'arrivée d'une évolution nécessaire et irréversible. Dans une société dominée par l'idéologie économique néo-libérale, ne pourrait-on envisager que des forces puissantes s'exercent dans le sens d'une réorganisation du système éducatif, qui fasse une plus large place à la prise en charge par des entreprises privées (lesquelles n'auraient plus rien à voir avec les institutions religieuses d'antan) ?

Surgit alors la question de savoir si la logique de service public est compatible avec la logique marchande. J'ai déjà distingué, dans un travail antérieur, deux grandes traditions en matière d'intervention de l'État dans le secteur de la radiodiffusion : la tradition française du service public et la tradition anglo-saxonne des *public utilities*.

Traditions française et américaine du service public

« La tradition française part du principe que l'État est garant du bien commun et doit offrir les services qui permettent de l'assurer. Dans un premier temps donc, toutes les activités de l'État, et seulement les activités de l'État, ont statut de service public. La philosophie est claire. Les problèmes commencent à partir du moment où l'État autorise des personnes privées à assumer des missions de service public. Peut-on encore décentement parler de service public dans ces situations ? Toute la pensée politique antérieure reposait sur une nette séparation du privé et du public, tout service relevant de ce dernier étant assuré par des entreprises nationalisées ou étatisées. Il faudra de longs débats et bien du temps avant de sortir de l'impasse et accepter la distinction entre la constitution et le contrôle d'un service public et de ses modalités de gestion. La philosophie de service public français s'accommode maintenant de missions assumées par l'entreprise privée autant que par l'entreprise publique (ou par des entreprises dites d'économie mixtes qui impliquent une collaboration privée-publique), à condition qu'elles soient soumises au contrôle de l'État.

La démarche américaine fut tout autre. Fondé sur le respect et la promotion de l'initiative privée, le système américain favorise le « laisser-faire » et tolère le moins d'État possible. Toute la question fut alors de savoir si l'État pouvait légitimement contraindre les propriétaires d'entreprises privées à se conformer à sa réglementation. Les tribunaux ont reconnu à l'État le droit d'intervenir lorsque l'intérêt général était en cause et une jurisprudence abondante a progressivement déterminé les types d'entreprises « *affected with a public interest* ». Mais cette reconnaissance n'a pas conduit à une évacuation des

entreprises privées de ces secteurs d'activité. Et si le système admet l'existence d'entreprises publiques, il préfère beaucoup la régulation et la réglementation des entreprises privée œuvrant dans ces secteurs. »

Gaëtan Tremblay, *Le service public : principe de base de la radiodiffusion canadienne*, rapport de recherche effectué pour le compte de la Commission Caplan-Sauvageau, ministère des Communications, Ottawa, Université du Québec à Montréal, 1985.

Dans la première, l'État prend en charge, par la création d'organismes publics, la prestation du service. Dans cette tradition, le service public exclut donc la logique marchande. Dans la seconde — qui, depuis le début des années 80, gagne du terrain au détriment de la première un peu partout dans le monde — des entreprises privées peuvent se voir confier, sous la surveillance d'un organisme de régulation, la responsabilité d'organiser et d'offrir le service aux citoyens. Le service public est donc, dans cette tradition, compatible avec l'existence du secteur privé, lequel est cependant soumis aux objectifs et exigences définis par les pouvoirs publics et évolue dans un marché fortement régulé. Dans les deux cas, cependant, le service offert est considéré comme un service de base.

Or, les débats entourant le service public depuis quelques années laissent transparaître une nouvelle opposition, entre le service de base et des services complémentaires, et un nouveau mode de coexistence entre la logique commerciale et la logique de service public. Il semblerait, selon les idéologues néo-libéraux, qu'il soit préférable de compter sur l'entreprise privée pour offrir dans tous les domaines (communication, culture, éducation, santé, etc.), les services aux citoyens (aux consommateurs, plutôt) et que le rôle de l'État doive désormais se limiter aux services complémentaires, visant certains créneaux et certains publics spécifiques que ne dessert pas adéquatement le secteur privé. Selon cette conception, la logique de service public ne préside plus à la structuration d'ensemble de l'offre de services ; elle ne joue plus qu'un rôle ancillaire par rapport au secteur privé devenu dominant.

Cette philosophie, qui s'impose de plus en plus dans le secteur audiovisuel d'un nombre croissant de pays, ne risque-t-elle pas de s'étendre à d'autres secteurs, comme celui de l'éducation ? La popularité des diverses formes de "partenariat", de *joint ventures*, auprès de nos responsables politiques ne constitue-t-elle pas l'indice d'une telle réorientation du service public ? De plus en plus de programmes de recherche et d'enseignement ne sont maintenant financés par l'État que dans la mesure où ils associent expressément "en partenaires" les institutions

d'enseignement et de recherche, la fonction publique et l'entreprise privée. Selon cette philosophie, privé et public ne s'opposent pas, ils se complètent et doivent marcher main dans la main. Mais qui fixe la destination et qui donne le pas ?

Si je soupçonne que l'instauration de la logique de service public dans le champ de la culture et dans celui de l'éducation ont connu des parcours historiques distincts, j'ai l'intuition qu'une autre différence conditionne l'extension de la logique marchande dans l'un et l'autre. Le monde de l'éducation, dans nos sociétés industrielles, constitue, bien davantage que celui de la culture, un système structuré par un ensemble d'institutions bureaucratisées et de groupes d'acteurs fortement organisés. Ce système l'appareille fort peu à un marché où se rencontrent librement une multiplicité de producteurs et une infinité de consommateurs individuels. Bref, le champ éducatif constitue un sous-système social qui possède une cohésion indiscutable et fonctionne selon des règles qui lui sont propres, lesquelles peuvent se révéler incompatibles avec l'application d'une logique étrangère au champ, ou tout au moins peuvent la contraindre à des ajustements majeurs.

L'offre et la demande de produits ne s'y effectuent pas de la même manière que dans le secteur culturel. Le marché du livre scolaire, par exemple, est beaucoup plus structuré et collectif que celui du disque de musique populaire. D'autres facteurs que le choix individuel du consommateur y exercent une influence décisive, tels que les nécessités du programme, l'avis des maîtres et des fonctionnaires du ministère de l'Éducation. Bien au-delà de la prétendue résistance des enseignants au changement, la forte organisation du secteur de l'éducation et la prégnance qu'y revêt encore la logique de service public, tout au moins en ce qui concerne la formation initiale, constituent des contraintes importantes à l'extension des logiques commerciale et industrielle véhiculées par la promotion des innovations technologiques sur laquelle je reviendrai plus loin. Mais auparavant, il me faut évoquer d'autres difficultés, liées au processus même d'apprentissage.

Industrialisation et particularités du processus d'apprentissage

Cette question de la spécificité du processus d'apprentissage étant abondamment traitée dans les autres chapitres de cet ouvrage (en particulier celui de Y. Combès), je me contenterai de quelques brefs rappels, pour les besoins de mon argumentation. Cette spécificité tient essentiellement au fait que la formation constitue d'abord et avant tout un service, et un service d'un type particulier. Bien sûr, la prestation de ce service implique l'utilisation, à titre d'outils, d'un certain nombre de produits qui peuvent être fabriqués selon des procédés industriels, et le

sont effectivement dans certains cas, comme c'est depuis longtemps le fait des manuels scolaires. Mais l'industrialisation de la prestation même du service rencontre des obstacles liés à un certain nombre de caractéristiques : prises une à une, elles n'appartiennent pas en propre au secteur éducatif, mais qui, considérées dans leur ensemble, forment cependant une totalité originale :

- la formation, sauf exception, ne met pas en présence un prestataire et un bénéficiaire mais un prestataire et un groupe de bénéficiaires ;
- la formation vise l'autonomisation des bénéficiaires ;
- les outils et les machines disponibles sont utilisés tant par le prestataire que par les bénéficiaires ;
- les prestataires du service ne visent pas vraiment la fidélisation de la clientèle ;
- les gains de productivité y sont difficiles à réaliser.

Avant de commenter la signification de chacune de ces caractéristiques, il importe de préciser qu'elles constituent des entraves au procès d'industrialisation mais non à celui de marchandisation². En effet, rien n'empêche l'offre de services éducatifs de s'effectuer selon les lois du marché. Ce ne sont pas leurs particularités qui s'y opposent mais plutôt, comme nous l'avons vu précédemment, leur définition en termes de service public. De plus, ce qui apparaît, d'un certain point de vue, comme autant d'obstacles à l'industrialisation est perçu par d'autres comme autant de lacunes que pourraient permettre de transcender l'industrialisation des services de formation, grâce au recours en particulier aux techniques de l'information et de la communication.

Une prestation de groupe

La relation individuelle du maître et de l'élève constitue bien sûr un idéal en matière d'éducation, mais elle ne s'est concrétisée intégralement, tout au long de l'histoire, que dans des cas d'exception réservés aux riches et aux puissants. Dans la presque totalité des cas, la formation se dispense en groupe, pour des raisons économiques bien sûr mais également pour favoriser la socialisation des élèves, composante essentielle de l'éducation. La relation individualisée, le tutorat, n'occupent qu'une faible portion du temps que chaque apprenant consacre à son apprentissage. Or, l'industrialisation de la formation entraînerait *de facto* un éclatement de ce processus de groupe en favorisant une relation individualisée de chacun à un ou des produits, à une ou à des machines, ce qui, par certains, est perçu comme une possibilité d'amélioration des conditions de l'apprentissage.

² Nous avons cependant vu au point 2 que le procès de marchandisation rencontre d'autres types d'obstacles.

Un processus d'autonomisation

La prestation des services de formation vise en fin de comptes à l'autonomie des bénéficiaires. Au terme du parcours, les apprenants ne devraient plus avoir besoin du service. Cet objectif est poursuivi et atteint par un long processus d'apprentissage qui implique une relation suivie entre les enseignants et leurs élèves. Si les premiers sont des guides indispensables pour des apprenants qui n'ont pas encore atteint au statut d'autonomie, ils ne peuvent rien faire sans la participation active de ces derniers. La consommation de produits industriels et l'utilisation de machines présupposent au contraire un certain degré d'autonomie des consommateurs. Mais la mise au point de machines de plus en plus intelligentes laisse entrevoir la possibilité de contourner cette difficulté et, par une interaction croissante avec l'utilisateur, de contribuer progressivement à son cheminement vers l'autonomisation. Dans cette perspective, deux voies différentes peuvent être envisagées, comme le souligne P. Mœglin (1993) : "Cette différence repose sur un clivage : d'un côté, une ingénierie identifiant les structurations du savoir, organisant et agençant à partir d'elles les outils et les messages et travaillant à conformer à la logique de la matière ceux qui en sont les destinataires ; de l'autre côté, une ingénierie attachée aux facteurs cognitifs pour partir des modalités d'accès au savoir, elles-mêmes structurées selon les conditions sociales et les dispositions psychologiques des individus et groupes auxquels il est offert. Le clivage alimentait déjà la distinction entre enseignement programmé et enseignement assisté ; il revient en force aujourd'hui avec l'opposition entre l'EAO conventionnel et ses applications en intelligence artificielle et hypermédia".

La médiation technologique

Contrairement à ce qui se passe dans beaucoup de services où le prestataire agit à titre d'expert et manipule outils et machines en exigeant le minimum de participation de la part du bénéficiaire, la prestation des services de formation fait appel à la participation active des bénéficiaires (comme des prestataires) dans l'utilisation des outils et machines. Comme les professeurs, quoique à des degrés divers, les étudiants doivent maîtriser minimalement le mode d'emploi. Pour devenir un médiateur efficace dans la relation d'apprentissage, l'instrument technique exige lui-même une formation spécialisée. L'industrialisation de la formation, pour réussir, ne peut se contenter de proposer des produits. Cette offre doit elle-même s'accompagner de la formation aux conditions de leur accès, comme le montre l'échec de multiples plans nationaux d'introduction de la micro-informatique dans les écoles.

Une prestation unique

L'offre de services, de manière générale, accorde beaucoup d'importance à la fidélisation d'une clientèle. Il en va souvent de sa survie. C'est vrai des services de restauration comme des soins de santé ou d'entretien d'appareils de tous genres. L'entreprise tient habituellement à ce que les clients reviennent faire appel à ses services. Dans le secteur de la formation, qui vise l'autonomisation des bénéficiaires, la prestation du service, quand elle réussit, ne se fait qu'une fois, quoique sur une longue durée, il est vrai. La stabilité de la clientèle, tout au moins pour la formation initiale, dépend du renouvellement des générations de clients. Ce constat doit cependant être nuancé avec le développement constant de la formation continue ou permanente. En ce cas, l'entreprise ou l'organisme qui offrent la formation sont intéressés à s'attacher la fidélité de leurs clients pour leur offrir une mise à jour continue de leurs connaissances et habiletés. Mais en ce cas, l'objectif d'autonomisation n'est, si l'on peut dire, jamais atteint !

Des gains de productivité difficiles

L'industriel qui modernise son usine en introduisant de nouvelles machines espère habituellement produire plus efficacement et à meilleur coût. Il procède à un investissement risqué pour améliorer la productivité et la position concurrentielle de son entreprise. Réaliser des gains de productivité, c'est produire le même résultat en moins de temps ou plus de résultat dans le même temps, en faisant autrement ou en remplaçant le travail par du capital.

Dans le secteur de la formation, l'introduction de machines, malgré les espoirs de certains promoteurs, se traduit difficilement en gains de productivité. Et ce, essentiellement pour deux raisons. D'une part, les exigences de la relation (voir les chapitres de É. Fiches, Y. Combès et P. Mœglin) ne permettent guère de remplacer les professeurs par des machines, du moins dans des proportions significatives. Les expériences d'utilisation de l'audiovisuel et même de l'ordinateur l'ont amplement démontré. D'autre part, les machines enrichissent l'environnement pédagogique, certes, et améliorent la qualité de la formation, mais il n'en résulte pas de gains significatifs en termes de temps d'apprentissage.

L'exemple du livre imprimé est instructif à cet égard. S'il a certes fabuleusement augmenté les possibilités de stockage et de transmission du savoir (Innis 1950, 1951 ; McLuhan 1962, 1964 ; Goody 1986), il n'a pour autant réduit ni les coûts ni le temps de l'apprentissage ; il les a, au contraire, considérablement augmentés. Bien sûr, le coût d'acquisition d'une copie imprimée ne représente qu'une infime fraction de celui d'un manuscrit recopié à la main. De même, le coût d'accès aux connaissances a diminué de beaucoup. Mais ce ne sont là que deux aspects de la

question, bien loin de représenter l'ensemble des coûts qu'entraîne l'introduction du livre imprimé dans la formation. Évoquons rapidement ces coûts supplémentaires. Il a d'abord fallu apprendre aux élèves à lire et à écrire ; il a fallu investir dans des bibliothèques et l'acquisition personnelle de livres ; il a fallu bâtir des programmes complexes et progressifs d'apprentissage des connaissances ; les professeurs ont dû consacrer plus de temps à la préparation de leurs cours pour résumer et expliquer des livres que les étudiants devaient par ailleurs lire eux-mêmes. N'en est-il pas de même avec l'ordinateur et la télématique ? N'impliquent-ils pas des apprentissages nouveaux, pour les professeurs comme pour les étudiants ? Tout en améliorant la vitesse d'accès et de transmission, n'augmentent-ils pas le temps qu'il faut consacrer à la documentation ?

Bref, si la télématique exerce une influence aussi profonde que l'imprimerie sur les conditions d'apprentissage — ce qui reste encore à démontrer —, tout indique que les gains en termes de rapidité d'accès, de traitement, de stockage et de transmission de l'information ne se traduiront pas nécessairement en "gains de productivité" et qu'il pourrait en coûter plus cher, en temps comme en argent, pour former adéquatement les étudiants aux nouvelles exigences de leur environnement.

De plus, l'utilisation de ces machines se traduit par un coût additionnel pour les enseignants comme pour les élèves, du fait que l'équipement collectif pris en charge par les fonds publics n'assure même pas un fonctionnement minimal. Contrairement à ce qui se passe en entreprise, on compte souvent sur l'acquisition personnelle de ces appareils par les prestataires comme par les bénéficiaires du service.

Le calcul en termes de coûts (temps comme argent)/bénéfices motive d'ailleurs souvent des réticences, voire des résistances, qu'on attribue parfois un peu rapidement, et à tort, à l'inertie ou au soi-disant conservatisme des étudiants comme des professeurs. Le temps nécessaire à la préparation des cours, à l'acquisition des connaissances ou à la réalisation des travaux fait souvent pencher la balance en faveur des méthodes traditionnelles, malgré la séduction qu'exercent les possibilités offertes par les nouvelles machines³.

La technologie, instrument de la rationalisation et de l'industrialisation

C'est par l'innovation technologique que l'industrialisation de la formation peut éventuellement progresser. Je ne me rallie donc pas à ce que laisse entendre É. Delamotte lorsqu'il affirme ici même que "la technologie, en première lecture, ne semble pas être un bon

³ Le temps considérable exigé pour préparer un cours multimédia est bien connu. Mais il m'est également arrivé d'entendre des étudiants préférer la leçon magistrale, parce que moins exigeante et plus rapide comme mode de transmission des connaissances.

critère explicatif pour assimiler les services éducatifs aux industries culturelles". La technologie apparaît, au contraire, au cœur du débat parce qu'elle donne prise tout à la fois aux espoirs de réforme des innovateurs pédagogiques, qui voient les instruments indispensables à une rationalisation des modes d'apprentissage, et aux aspirations des industriels et des commerçants, qui misent sur son potentiel pour vendre équipements et contenus.

Les premiers espoirs placés dans l'audiovisuel n'ont pas rapporté les dividendes escomptés. L'utilisation du micro-ordinateur, par contre, apparaît de plus en plus comme une réussite dans le processus d'apprentissage. L'audiovisuel portait la promesse d'un enseignement plus attrayant, plus dynamique, grâce au recours à l'image. Tout en offrant les mêmes avantages, l'ordinateur permet d'imaginer un processus d'apprentissage plus individualisé et faisant davantage appel à la participation de l'apprenant.

Placer la technique au cœur du procès d'industrialisation, c'est poser qu'il s'agit d'utiliser des appareils fabriqués industriellement, qui impliquent des dépenses en capitalisation et dont on attend une certaine automatisation du processus d'apprentissage. Mais comment, et jusqu'à quel point, les techniques d'information et de communication permettent-elles d'industrialiser le processus de formation ?

Deux cas de figures, pour le moins, peuvent être envisagés. Selon J. Deceuninck, "l'ordinateur, comme la télévision peuvent y être considérés soit comme des outils, soit comme des machines. La juxtaposition des machines relève du stade de la fabrique et de la petite production. Le passage à la grande industrie et à l'usine se fait par la mise en réseau des machines. Il comporte un renversement de perspective : si l'artisan se sert de l'outil, l'ouvrier est au service de la machine".

Pour sa part, Pierre Mœglin pose le problème de manière un peu différente, en s'attachant à la plus ou moins grande centralité accordée à la technique dans le processus d'apprentissage. Il oppose ainsi "deux modèles d'industrialisation de la formation, autour de la ligne de fracture séparant un premier projet d'utilisation systématique des moyens d'information et de communication au service de l'industrialisation (ou de la réindustrialisation) de la fonction éducative, d'un second projet qui, via des modalités dérivées, ludo-éducatives par exemple, extrait la fonction éducative de l'école et pousse à l'inscrire dans les sphères de l'industrialisation et de la marchandisation culturelle, l'école devenant elle-même l'un des relais et passages obligés de cette marchandisation".

Pivot de la formation ou composante d'un environnement pédagogique enrichi, telle semble être l'alternative concernant le rôle que peuvent jouer les techniques d'information et de

communication dans le processus d'information. Dans un cas comme dans l'autre, l'informatisation porte en elle le ferment d'une industrialisation de la formation qui, malgré la rationalisation des procédures et la standardisation des produits (dont les logiciels), autorise une plus grande individualisation de l'apprentissage. La médiatisation permettrait à la prestation du service éducatif de devenir plus personnelle en passant du statut de service de groupe à celui de service personnalisé. D'où son attrait auprès des innovateurs pédagogiques.

Pour ces derniers, les nouvelles technologies de l'information et de la communication permettent aussi d'espérer une plus grande implication de l'étudiant dans son propre apprentissage. Bien sûr, celui-ci a toujours dû y contribuer minimalement. Mais dans le nouvel environnement technologique, sa participation devient, croit-on, le pôle principal de l'organisation de la prestation du service. Il faut ici faire référence à la notion de servuction (Eiglier, Langeard 1987). Comme le fait remarquer ici même É.Fichez : "En effet, rendu co-producteur du service, l'apprenant est défini dans ces dispositifs comme un acteur (dont on attend qu'il soit capable de diagnostiquer ses besoins, de définir son parcours — avec ou sans l'aide d'un tiers — et comme consommateur d'un service, marchand ou non, ciblé et formaté à sa mesure". J'ajouterai que l'industrialisation la plus poussée des biens éducatifs appelle la transformation la plus complète possible du service en self-service. Mais ce rêve des industriels est-il réalisable ? L'éducation vise l'autonomisation des apprenants mais la servuction n'implique-t-elle pas, au départ, un certain degré d'autonomie, qui peut difficilement être postulé, tout au moins en formation initiale ?

Logiques et stratégies

La théorie des industries culturelles considère que la marchandisation de la culture et des communications obéit aux règles de l'une ou l'autre de trois grandes logiques sociales : le flot, l'éditorial ou le club (Tremblay 1997 ; Miège et alii 1986 ; Flichy 1980). Ces logiques sont-elles pertinentes et utiles à l'analyse de la marchandisation et de l'industrialisation du champ de la formation⁴ ? ou faut-il en définir d'autres mieux adaptées ?

Débatue dans plusieurs chapitres de ce livre (ceux de Y. Combès et d'A. Payeur notamment), la question reste encore ouverte. Si utile qu'elle soit d'un point de vue heuristique, la référence aux logiques sociales structurant le champ de la communication et de la culture ne peut être

⁴ Le lecteur aura remarqué que, tout au long de ce texte, j'ai utilisé différents termes pour qualifier l'univers de la formation : champ, secteur, sphère et domaine. Je tiens cependant à préciser que, malgré cette variété terminologique, ma conception théorique de la formation est qu'elle forme un champ, au sens bourdieusien du terme : celle d'un sous-ensemble social structuré selon un corps de règles qui en définissent les modes d'accès et de fonctionnement, et à l'intérieur duquel divers groupes d'acteurs poursuivent des stratégies en fonction de leurs objectifs et intérêts spécifiques.

transposée intégralement dans le champ éducatif. La prise en compte de sa spécificité — tenant à son rôle social mais aussi à sa "clientèle" (différente selon les niveaux), à son mode d'organisation et aux particularités de la tâche — conduira sans doute à la construction de modèles plus appropriés pour rendre compte des formes institutionnalisées qu'y empruntent les procès de marchandisation et d'industrialisation. D'autre part, si les logiques sociales fixent les règles du jeu, structurent le champ et conditionnent le jeu des acteurs, les stratégies poursuivies par ces derniers ne sont pas, pour ce qui les concerne, entièrement déterminées par les premières et elles ne sont pas sans effet sur la réorganisation du secteur. Les différents groupes d'acteurs, qui interviennent dans le champ de la formation, n'ont pas, bien évidemment, les mêmes intérêts face à l'introduction des machines et l'industrialisation de la formation et agissent en conséquence (voir en particulier le chapitre d'A. Payeur).

On pourrait distinguer minimalement cinq groupes différents : les fournisseurs d'équipement et de produits, les étudiants, les administrateurs, les enseignants, le personnel de soutien. De plus, chacun de ces groupes est loin d'être homogène. Chez les enseignants, par exemple, les attitudes de ceux que l'on pourrait appeler les innovateurs pédagogiques sont fort différentes de celles des instances syndicales et de la majorité des professeurs.

Une analyse systématique des stratégies de chacun de ces groupes, ainsi que des alliances qu'ils contractent et des rapports de forces qu'ils établissent, se révèle indispensable à la compréhension des enjeux liés à la marchandisation et à l'industrialisation du secteur de la formation et des tendances qui s'y dessinent. Une telle recherche reste à faire, mais déjà une observation sommaire permet de faire l'hypothèse d'une alliance possible entre les fournisseurs d'équipements et de produits, les administrateurs et les innovateurs pédagogiques, autour de la promotion de l'informatisation.

Certes, chacun de ces groupes poursuit un objectif différent. Les premiers sont intéressés au développement d'un nouveau marché, les seconds aspirent à une plus grande efficacité et une meilleure productivité et les troisièmes sont motivés par la possibilité d'un enrichissement de l'environnement pédagogique. Tous s'entendent cependant sur la nécessité de favoriser l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, parce qu'ils y voient l'instrument approprié à l'atteinte de leurs objectifs particuliers. Qu'advient-il toutefois de ce consensus lorsqu'il apparaît que les moyens à mettre en œuvre coûtent plus cher que prévu et qu'ils ne donnent pas tous les résultats attendus ?

D'autres alliances se tissent également autour de la remise en cause du service public. Si les fournisseurs privés d'équipements et de services trouvent souvent une oreille attentive auprès de

certain administrateurs et responsables politiques, ils rencontrent également sur leur chemin les associations d'étudiants et de professeurs, prompts à se mobiliser pour organiser la défense active du service public. Bref, les forces qui poussent au développement de la logique commerciale et industrielle font face à une opposition structurée et dynamique qui peut fort bien infléchir le processus.

C'est dans l'optique de cette analyse stratégique que j'ai entrepris, dans le cadre du programme intégré franco-québécois⁵, une étude de l'informatisation de la formation au niveau universitaire. Des résultats préliminaires, à partir d'une analyse des documents officiels et d'entrevues auprès de personnes-ressources, font clairement apparaître les objectifs poursuivis et le jeu complexe des alliances et des oppositions. À l'Université du Québec à Montréal, par exemple, la rectrice a annoncé la couleur : les nouvelles technologies devront être mises à contribution pour le renouvellement pédagogique et la rationalisation des ressources (voir encadré). Pour ce faire, l'UQAM poursuit une politique d'accès généralisé au réseau Internet et se lance dans des projets expérimentaux comme le programme STEFI par lequel elle offrira, en partenariat avec des collèges et des commissions scolaires, divers services de formation sur le réseau de câble UBI (Universalité, Bidirectionnalité, Interactivité), implanté par Vidéotron dans la région du Saguenay⁶, qualifié de "première autoroute de l'information grand public au monde".

Ces opérations mobilisent bien sûr un certain nombre d'innovateurs pédagogiques. Mais elles s'effectuent dans un contexte de restrictions budgétaires qui suscite la perplexité des instances syndicales et d'un grand nombre de professeurs. Les étudiants, quant à eux, ne manifestent pas toujours l'enthousiasme qu'on en attend. Plusieurs préfèrent encore les bons vieux cours magistraux à ces formules interactives, intéressantes certes, mais qui exigent plus de temps et d'efforts. Ces résistances sont interprétées par les promoteurs comme résultant d'un manque de familiarisation avec les nouvelles techniques. Mais on peut aussi y voir tout simplement le produit d'un calcul coûts-bénéfices : le temps est ce qui manque le plus aux professeurs comme aux étudiants, sans compter les coûts associés à l'acquisition et à l'utilisation de l'équipement.

Tous ces programmes d'utilisation des NTIC en sont encore à la phase initiale de leur développement et il est encore trop tôt pour en tirer des conclusions. Les stratégies des uns et des autres évolueront avec le temps. La progression de la marchandisation et l'industrialisation de la formation en dépendra largement.

Logiques sociales

⁵ Et grâce à une subvention de la Commission permanente des accords de coopération France-Québec. Sur ce programme en général, voir la présentation qui en est faite dans les premières pages de cet ouvrage.

⁶ 15 000 terminaux ont été distribués en date du 31 mars 1997.

Il serait trop long de présenter ici chacune de ces trois logiques de flot, d'éditorial et de club. Mais pour le bénéfice du lecteur, voici, à partir d'extraits d'un texte antérieur, la définition du concept de logique sociale : « Dans les textes qui traitent de la théorie des industries culturelles, le concept de logique revêt, en réalité deux sens distincts. Il renvoie, dans une première acception, à un ensemble de règles qui orientent la structuration et le fonctionnement d'un secteur industriel, qui déterminent les caractéristiques et l'articulation des fonctions de création, de production, de mise à disposition et de consommation des produits culturels. Elles dépendent bien sûr de l'état des techniques à moment donnée, qui définissent l'ensemble des possibilités et des contraintes. Mais elles résultent aussi de l'histoire des rapports de force entre les acteurs que consacre l'état du marché à un moment donnée et le cadre législatif qui fixe les autorisations et les interdictions. Les logiques structurent donc le jeu entre les acteurs, indépendamment de la volonté de chacun d'eux. Elles décrivent les tendances macro du système à un moment donné. Mais il renvoie également, dans une seconde acception, aux formes institutionnalisées (au sens sociologique du terme) dominantes que revêtent la marchandisation et l'industrialisation de la culture, à un moment historique donné, qui résultent d'une articulation particulière entre les fonctions de production, de programmation ou d'édition et de diffusion ou de distribution, compte tenu des conditions structurantes qui en balisent les possibilités. C'est dans ce second sens qu'on parle de logique de flot, de logique éditoriale et de logique de club. Autrement dit, le concept de logique désigne tout à la fois les conditions structurantes et les formes institutionnelles qui en résultent. Il serait opportun théoriquement de distinguer les deux ».

Stratégies

Le concept de stratégie se présente comme complémentaire à celui de logique. Il fait référence à la dynamique des acteurs qui poursuivent certains objectifs propres et mettent en place une série de moyens d'action pour les atteindre. Les stratégies sont parfois conscientes et explicites, mais pas nécessairement. On peut à l'occasion les repérer dans les discours des acteurs ou les planifications des entreprises. Mais elles se donnent souvent à voir a posteriori, comme une cohérence qui se dégage d'une série d'interventions ».

Gaëtan Tremblay, « La théorie des industries culturelles face aux progrès de la numérisation et de la convergence », *Sciences de la société*, n° 40, Toulouse, février, 1997.

Conclusions

Quelles sont les chances des tentatives de marchandisation et d'industrialisation de la formation enclenchées à partir de l'introduction des techniques de l'informatique et des télécommunications ? Reconnaissons que le mouvement est effectivement amorcé et que la vraie question est de savoir jusqu'où il peut aller. Jusqu'à l'industrialisation complète du champ de la formation ? Deux arguments vont dans le sens de la tendance à l'informatisation et à la télématisation du processus de formation. Le premier s'enracine dans les possibilités de la technique ; le second, dans les exigences de la production économique.

Premièrement, le couple formé par l'informatique et les télécommunications, dans ce qu'il est convenu d'appeler la télématique, ne constitue pas seulement un puissant outil de production, de traitement et de transmission de l'information sous toutes ses formes. Il permet aussi à certains d'espérer, comme je l'ai évoqué antérieurement, une amélioration de l'offre de services éducatifs en les rendant plus interactifs et individualisés. L'industrialisation par la télématique ne se traduit donc plus, comme dans le modèle de production fordiste évoqué par Gadrey, par la mise en marché de produits de masse standardisés mais par la mise à disposition de produits et services "sur mesure", ou "quasi sur mesure". Elle n'en apparaît du même coup que mieux armée pour s'attaquer au champ de la formation.

Deuxièmement, la généralisation des nouvelles technologies d'information et de communication à l'ensemble de l'économie et de la société fait pression sur le système éducatif et le contraint à s'adapter. J.-G. Lacroix (1994, p.338) fait de l'informatisation de la formation une condition de nécessité pour le passage à un nouveau cycle de croissance économique : "En effet, plus l'information informatisée est organiquement liée au processus de production, plus elle s'affirme comme un facteur stratégique non seulement du nouveau procès de travail culturel, mais aussi de la qualification de base de la nouvelle force de travail". Mais, comme j'ai essayé de le montrer tout au long de ce chapitre, cette poussée vers une plus grande marchandisation et industrialisation de la formation doit composer avec un ensemble de contraintes liées au processus d'apprentissage, à la logique de service public et à la structuration du secteur de l'éducation, de sorte qu'il est bien difficile de prédire le résultat final. L'issue des rapports de forces entre les différents groupes d'acteurs n'en est pas la moindre des inconnues. C'est ce qui fait tout l'intérêt de champ d'étude. La formation constitue-t-elle un lieu privilégié d'analyse des

limites de la marchandisation et de l'industrialisation ou est-elle en train de devenir un laboratoire où s'en élaborerait un nouveau modèle ?

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

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