



HAL
open science

Partie 2. Chapitre 1 - Voies multiples

Bernard Miège

► **To cite this version:**

Bernard Miège. Partie 2. Chapitre 1 - Voies multiples . Pierre Moeglin. L'industrialisation de la formation. État de la question., Centre national de documentation pédagogique, pp.95-106, 1998, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2-240-00606-4. hal-01387567

HAL Id: hal-01387567

<https://hal.science/hal-01387567>

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 2 - Chapitre 1

Voies multiples

Bernard Miège

Bernard Miège est professeur à l'université Grenoble III où il dirige le Groupe de recherche sur les enjeux sociaux et économiques de la communication (Gresec). Ses travaux portent sur les théories communicationnelles de la société, les industries culturelles, la convergence des médias et les mutations de l'espace public. Ses derniers ouvrages sont *La Pensée communicationnelle*, 1995 et *La Société conquise par la communication*, 1997.

A plusieurs reprises déjà, l'occasion nous a été donnée d'analyser les relations que l'éducation entretient avec les industries de la culture, de l'information et de la communication. Et ce, plus spécifiquement du point de vue des rapprochements pouvant être tentés entre l'industrialisation de l'éducation et celle de la culture¹ et, bien sûr, du point de vue du recours aux techniques de communication, pour lequel nous disposons d'une histoire déjà longue d'échecs ou de succès partiels non généralisés.

Ce n'est pas que les textes² retraçant cette réflexion soient devenus rapidement obsolètes, mais l'évolution récente conduit à se poser des questions nouvelles ou à préciser des interrogations déjà formulées ; le champ de l'éducation apparaît non seulement comme un lieu privilégié du développement des techniques (dites nouvelles) de l'information et de la communication, mais encore il constitue un terrain particulièrement propice aux

¹ La théorie des industries culturelles fournit à ces rapprochements une base théorique qui s'est révélée largement pertinente.

² Voir notamment Miège (1989, chapitre III ; 1994), ainsi que "L'appareil éducatif déstabilisé ?" dans Miège (1997, pp.175-184).

expérimentations de toutes sortes, les décideurs lui accordant une attention favorable. Et l'on ne se trompe guère en prévoyant qu'il formera (comme la santé, l'information professionnelle et naturellement la vie privée) l'un des axes majeurs du développement des nouveaux produits de communication. Préparée de longue date, la "rencontre" entre l'éducation et la communication se fait désormais plus consistante ; et peut-être arrive-t-on (est-on arrivé) à un tournant décisif, même s'il faut se garder d'exagérer l'importance des réalisations, tant la dimension et la diversité des appareils de formation interdisent toute généralisation.

Quelque peu déstabilisants, les questionnements et sollicitations amicales en provenance du "Séminaire Industrialisation de la Formation" nous amènent à reprendre la question de la contribution des techniques de communication à l'industrialisation de l'éducation, avec le souci de préciser telle ou telle proposition antérieure, voire de mettre en évidence des évolutions émergentes.

La présente contribution tentera successivement d'apporter des réponses à cinq interrogations présentes dans les travaux du "Sif" et que l'on retrouve ici, dans les chapitres de tel ou tel de ses membres :

- L'apport de l'industrialisation de l'éducation au développement des industries de la culture, de l'information et des échanges sociaux et professionnels (en d'autres termes : les industries du secteur de la communication) est-il décisif ou d'un poids relatif ?
- En quoi ces industries (et parmi elles, les industries de l'éducation) participent-elles d'une étape nouvelle de l'industrialisation des services ?
- Derrière la diversité apparente et aisément observable des produits éducatifs, peut-on mettre en évidence des composants communs, ainsi que des "régularités" dans les modalités de conception et dans les usages ?
- Dans le champ éducatif, la demande de techniques est-elle "unifiée" ou répond-elle à des attentes distinctes ?
- Enfin l'industrialisation de l'éducation s'intègre-t-elle aux tendances les plus actuelles des industries de la communication ou fait-elle place également à des produits plus "classiques" au sein des industries culturelles et informationnelles ?

Le simple énoncé de ces interrogations suffit à montrer combien il va être difficile d'y répondre complètement et de manière assurée ; si elles correspondent assez exactement à des "demandes" des professionnels et des expérimentateurs, ces interrogations ne peuvent le plus souvent que déboucher sur des hypothèses. Prenons cependant le risque de l'exercice.

Une contribution relative, mais une gamme étendue de produits

Le champ éducatif est-il si essentiel au développement des industries de la communication ? A quelque niveau qu'ils se situent, les décideurs politiques et culturels tiennent à peu près tous des propos similaires : la "Société de l'information" est à la fois une chance (la dernière ?) pour l'éducation, et les "demandes" éducatives sont indispensables à l'émergence, puis au développement élargi des industries de la communication. Les arguments sont connus. D'un côté, sans le recours aux techniques de communication, il sera, à l'avenir, impossible d'assumer à la fois les coûts et la diversité des actions éducatives ainsi que leur adaptation aux exigences de la société moderne. De l'autre côté, la "société de l'information" doit pouvoir compter sur les appareils éducatifs pour innover et pour "amorcer la pompe" de la demande solvable. On ne peut manquer de souligner le caractère, sinon tautologique, du moins circulaire de l'argumentation, dont on trouve d'ailleurs des versions plus raffinées chez des penseurs de la modernité comme Michel Serres — pour que réussisse la "Société de l'information", il faut en faire une société de la connaissance — ou des spécialistes de la cognition comme Pierre Lévy — l'ère du Savoir n'est ouverte qu'à ceux qui feront l'effort de la mettre en œuvre.

Mais, par-delà les discours incessamment répétés et plus ou moins promotionnels, dont on sait combien ils sont nécessaires à l'ouverture toujours problématique de nouveaux débouchés et à l'extension de la marchandise³, ce qu'il importe d'en retenir, c'est leur insistance à considérer l'éducation comme une condition de la réussite de la "Société de l'information". L'on ne peut en effet manquer d'y voir un trait récurrent, observable dans des discours similaires depuis au moins trois décennies⁴. Mais, si ce rappel est nécessaire et doit être opposé à tous ceux — nombreux — qui raisonnent sans vision historique en faisant comme si les modernes réseaux de communication ou les produits multimédias se présentaient enfin comme la solution évidente et quasi-inespérée aux insuffisances des appareils éducatifs, il n'est en rien suffisant, et il ne doit pas dissimuler ce que l'étape présente comporte d'aspects nouveaux. Nous avons déjà montré que nous nous trouvions désormais en présence d'une gamme plus étendue de produits dont les usages sont "ouverts" et qui ne se limitent pas à quelques matériels ; les incitations sont fortes, presque à tous les niveaux hiérarchiques ; une partie des familles est favorable au recours à des ressources éducatives diversifiées, etc. Ceci admis, il ne faut pas s'attendre à une croissance de type extensif et à un développement touchant l'ensemble des activités éducatives. Toute une série

³ Même si elle s'étend et semble ne plus connaître de limites, celle-ci rencontre toujours des difficultés pour s'imposer dans des territoires où elle n'a guère de repères.

⁴ Les techniques audiovisuelles, telles que les satellites, les chaînes câblées spécifiques ou les films éducatifs ont été régulièrement présentées à la fois comme une chance pour l'éducation et comme devant s'appuyer sur l'éducation pour prendre leur propre essor.

de raisons semblent en effet se conjuguer pour rendre improbable (dans les conditions présentes ou envisageables) un recours massif aux techniques communicationnelles. Énumérons-les :

- La difficulté à engager une production en grandes séries, à l'exception de cours bien identifiés ; il en résulte des risques certains pour la valorisation des capitaux, sauf à obtenir la collaboration active des appareils éducatifs et/ou une aide publique. La revendication en faveur d'un taux réduit de la TVA pour les multimédias éducatifs répond d'ailleurs à cette préoccupation ;

- Le caractère peu vraisemblable d'une démarche qui entendrait remplacer une partie conséquente de l'enseignement présentiel par des formules d'enseignement à distance ou d'auto-apprentissage assisté par des didacticiels ; actuellement soutenue par des décideurs, cette démarche a toutes chances de se révéler... utopique, tant pour des raisons d'ordre socio-politique que pour des raisons d'ordre pédagogique et économique. Ainsi, pour ne prendre que ce dernier aspect, le coût de production d'un grand nombre d'heures de programmes sous la forme de multimédias est-il le plus souvent grandement sous-estimé, et rien ne permet de conclure que le travail en présence des formés, qui serait ainsi économisé, ne serait pas compensé (et au-delà !) par le recours à du travail de conception et de réalisation ;

- La difficulté de réaliser à grande échelle ce qui doit être tenu pour une stratégie non explicitement annoncée, à savoir la tendance (ou la tentation) visant à faire prendre en charge une partie non négligeable des coûts de l'éducation par les familles, les apprenants ou les collectivités publiques locales en les incitant à financer tout ou partie de cette "école parallèle" ou de cette "école complémentaire" que peuvent constituer les nouveaux produits éducatifs industrialisés.

Comme on le remarque, ces diverses raisons ne sont pas séparables les unes les autres. Elles se conjuguent mutuellement, amenant à considérer comme plus "réaliste" le scénario d'une industrialisation modérée, même si la demande des familles et des élèves ou stagiaires est incontestablement forte. D'autant plus forte que les incertitudes sur le devenir du travail et de l'emploi favorisent les propositions les plus modernistes. On ajoutera aussi que l'introduction massive des produits communicationnels dans les appareils éducatifs est également soutenue par la majorité des courants rénovateurs, non sans de profondes différences, il est vrai, de l'un à l'autre sur la question des techniques à mettre en avant.

Un terrain propice à la "néo-industrialisation"

Jusqu'à présent nous avons traité des produits éducatifs industrialisés comme s'ils constituaient un ensemble homogène et comme si les différentes catégories de marchandises

étaient toutes également appelées à se développer. En réalité, il importe maintenant de faire retour sur quelques enseignements de la théorie des industries culturelles afin d'observer comment celles-ci se comportent dans le champ de l'éducation. On peut ainsi distinguer successivement entre :

(1) les appareils "grand public" : lecteurs d'images et de sons, surtout micro-ordinateurs ou terminaux divers permettant de se connecter à des réseaux. Il est à noter que ces derniers, de plus en plus perfectionnés grâce à l'intégration de logiciels, tendent à devenir des *outils* à la disposition des apprenants ;

(1bis) les appareils de production : équipements vidéo de tournage et de montage, et surtout stations de travail (qui se différencient parfois difficilement de la catégorie précédente) ;

(2) les marchandises culturelles et informationnelles éditées disponibles sur des supports matériels : livres, disques divers y compris cédéroms, cassettes audio ou vidéo, didacticiels, etc. ;

(2bis) les marchandises culturelles et informationnelles éditées et accessibles dans le cadre de représentations publiques à partir d'une copie ; il s'agit surtout du cinéma de long métrage diffusé en salle ;

(2ter) les marchandises culturelles et informationnelles accessibles auprès d'un "centre serveur" via un réseau de communication : ce sont les services télématiques, banques de données *on line*, programmes de chaînes de télévision payantes (selon le système du *pay per view*) et sites Web (si du moins une solution est trouvée pour la rémunération des producteurs, des concepteurs et des interprètes) ;

(3) les marchandises culturelles et informationnelles semi-reproductibles, la différence avec les précédentes tenant essentiellement à ce que leur reproductibilité limitée entraîne une fixation de prix de vente souvent sans rapport avec le coût de production ; parmi eux, figurent les services dits "à valeur ajoutée" ou "intelligents", dont des usages sont envisageables en éducation (par exemple, visioconférence assistée, etc.) ;

(4) les services proprement communicationnels : c'est-à-dire offrant la possibilité d'échanger via des réseaux de "connexion" (avec la nécessité de rémunérer la connexion, au temps et/ou à la distance) ; ces services sont parfois mêlés à certaines des marchandises identifiées précédemment (cas de l'accès en ligne), mais ils s'en distinguent conceptuellement ;

(5) les produits de commande, plus ou moins conçus sur mesure et donc uniques : films vidéo ou logiciels pédagogiques réalisés pour une institution de formation en fonction de spécifications précises ;

(6) les programmes diffusés sur des médias généralistes et financés sur des fonds publics et/ou des ressources publicitaires et donc accessibles gratuitement. Par exemple, rentre dans cette catégorie la programmation d'une chaîne de télévision éducative ;

(7) les productions du secteur dit "non-marchand" : par exemple, la plupart des productions internes aux établissements de formation⁵ et au secteur associatif : didacticiels de langues, films vidéo "auxiliaires" de cours, sites Web, etc.

(8) enfin, les réalisations des usagers eux-mêmes, conçues et fabriquées dans les établissements de formation et prenant appui sur des matériels, des outils ou des programmes.

On comprendra que, dans le cadre de cet article, il soit impossible de traiter dans le détail de chacune de ces catégories et, tout particulièrement, d'insister sur les adaptations et modifications entraînées par l'essor des (nouvelles) techniques d'information et de communication. Telle quelle, elle est cependant suffisante pour établir un certain nombre de constats, si l'on veut bien admettre qu'elle ne trace pas des frontières étanches mais qu'elle permet de mettre en action des catégories "génériques" qui se déclinent dans des productions pouvant très bien emprunter à deux catégories. C'est ainsi que l'on doit envisager les relations entre matériels et logiciels ou entre services intelligents et services dits "communicationnels". D'abord, il convient de montrer combien sont approximatives les conclusions oubliant de s'appuyer sur une approche qui souligne la complexité du secteur ; elles courent alors le risque d'assimiler "industrialisation" d'une part et "équipement technique" ou "marchandisation" d'autre part.

Ensuite, si l'on s'intéresse spécifiquement à l'industrialisation de l'éducation, l'on ne peut manquer d'observer que celle-ci demeure encore fort limitée. Bien sûr, on notera un accroissement des achats d'appareils (catégories (1) et même (1bis)), mais il s'agit au sens strict d'une augmentation du taux d'équipement ; l'on pourra aussi constater un recours croissant à des programmes éducatifs (qualifiés par d'autres auteurs au sein de cet ouvrage de "biens éducatifs"), tels qu'ils sont disponibles sous les formes (2), (2ter), voire (3) ; l'on fera également observer que la mise en réseau des établissements aboutit à une augmentation des coûts de communication (4) qui n'est pas prête de se ralentir, et que les produits des catégories (5) et (6) sont de plus en plus utilisés comme auxiliaires des cours. Toutefois, pour l'essentiel, la période présente se résume à

⁵ Même si elles supposent certaines dépenses de production sans rapport avec ce que coûterait une production similaire dans un cadre entrepreneurial, et quand bien même elles seraient partiellement "valorisées".

des productions locales ou expérimentales (7) et naturellement à des initiatives se rattachant à (8), en liaison avec la disponibilité croissante, et inégale, de matériels (1).

Enfin, l'on constatera que nous n'avons pas repris la classique distinction entre "biens" et "services", lui préférant une autre distinction : entre "matériels" et "programmes". Entre les deux, rappelons-le d'ailleurs, les limites sont de plus en plus difficiles à tracer à la fois parce que :

- l'inscription des contenus dans des techniques tout autant matérielles qu'immatérielles brouillent nos repères traditionnels ;
- l'accessibilité aux produits s'effectuera de plus en plus indifféremment en on line et en off line, non sans que subsistent de sensibles différences dans les modalités d'usages de part et d'autre ;
- à défaut de pouvoir multiplier les produits reproductibles insérés sur des supports matériels, les industriels et les éditeurs se contentent d'offrir une diversité (et à l'avenir une multiplicité) de produits accessibles sous des formes variées et requérant parfois l'intervention active des consommateurs/usagers. C'est le cas des produits interactifs qui supposent ce que l'on désigne parfois imprudemment comme de la servuction.

Que retenir de toutes ces caractéristiques ? Avant tout, le fait que nous n'en sommes pas encore à une étape d'industrialisation de l'éducation ; la situation présente est plutôt marquée à la fois par un élargissement de l'équipement et de la mise en réseau ainsi que par une préparation expérimentale des programmes appelée surtout à se déployer (bientôt ? ultérieurement ?) dans un cadre *néo-industriel*. En d'autres termes, les industriels et les éditeurs ont besoin de la collaboration active et diversifiée des personnels des appareils éducatifs pour concevoir, essayer, développer et éventuellement reproduire des programmes appelés à rester le plus souvent "ouverts"⁶.

Une coopération active et multiforme à la conception des produits

Si l'on admet tout ou partie du raisonnement antérieur (dont il n'a malheureusement été possible de rappeler ici que les articulations principales), l'on comprend mieux un certain nombre de traits que les observateurs s'accordent assez largement à appliquer à la situation présente. A n'en point douter, celle-ci a toutes les marques d'une phase préparatoire. Ce serait cependant une erreur d'imaginer que, les marchés se stabilisant et que, les consommateurs déterminant leurs préférences, une phase nouvelle lui succéderait rapidement (ainsi que cela s'est produit classiquement pour d'autres produits industrialisés). Cette phase serait caractérisée par la fin de

⁶ A l'image du fonctionnement récent du développement logiciel dans l'industrie des services informatiques.

l'effervescence présente et par l'émergence d'un certain nombre de marchés de masse facilement identifiables et "stabilisés" pour longtemps.

En réalité, l'hypothèse que l'on est amené à formuler est inverse : quelques marchés de masse sont vraisemblablement appelés à coexister avec une multitude de marchés segmentés, proposant des produits "ouverts", peut-être éphémères et en tout cas ne répondant pas aux principes de la reproductibilité industrielle (telle qu'elle a fonctionné dans cette deuxième moitié du vingtième siècle), et nécessitant également, du même coup, d'approfondir — et parfois de reconsidérer — telle ou telle proposition de la théorie des industries culturelles.

Il s'ensuit que les produits éducatifs industrialisés par le biais des techniques d'information et de communication ont, pour une majorité d'entre eux du moins, besoin de la coopération active des personnels enseignants. Et ce, de façon durable. En d'autres termes, la dynamique industrielle ne doit pas être tenue pour extérieure aux appareils éducatifs, proposant les produits d'une nouvelle "école parallèle" ou se donnant pour tâche de résoudre de l'extérieur les difficultés de l'éducation instituée ; elle est à la fois externe et interne, et sans doute est-elle déjà installée pour longtemps.

Dans ces conditions, l'on s'explique un certain nombre des préoccupations actuelles d'acteurs, d'observateurs ou de chercheurs, telles qu'on les retrouve dans plusieurs contributions de cet ouvrage.

Ainsi lorsque É. Fichez insiste sur le "moindre degré d'autonomisation des produits de formation et sur le caractère indispensable d'une médiation pédagogique (au sens d'une régulation opérée par un tiers, quelles qu'en soient les modalités)...", nous ne pouvons que lui répondre que ses craintes valent surtout pour les produits de grande diffusion. Autrement dit, pour les didacticiels d'auto-apprentissage conçus pour des activités répétitives et concernant des programmes dont les parcours pédagogiques sont "standardisables". En revanche, de telles appréciations ne peuvent *a priori* être étendues à tous les produits de formation et notamment à ceux qui sont actuellement en cours de préparation. L'on peut même se demander au contraire si certains types de produits éducatifs ne sont pas susceptibles de réintroduire, sous des formes nouvelles, les figures du tiers, notamment au niveau symbolique⁷. En tout cas, les conditions dans lesquelles sont actuellement conçus les programmes expérimentaux laissent une large place à la coopération des enseignants.

Il est vrai, comme l'observe Y. Combès, ici également, qu'une tendance à la diversification des tâches confiées aux personnels enseignants peut aboutir à une certaine division du travail entre

⁷ Figures qu'elle tient à juste titre pour indispensables dans la perspective du maintien d'une médiation pédagogique.

ceux à qui incomberont des activités de *back office* et ceux qui auront la responsabilité du *front office*; la multiplication des expérimentations et des réalisations entraînera à moyenterme une relative spécialisation, et certains, plus nombreux qu'aujourd'hui, n'auront plus à assurer des cours en présence des apprenants.

Il n'en reste pas moins que cette perspective ne deviendrait réellement problématique que si les concepteurs et réalisateurs de produits étaient appelés à fonctionner massivement en dehors des appareils éducatifs, par exemple au sein des entreprises d'édition. Or, pour l'instant, ainsi que nous l'avons déjà indiqué, ce n'est pas la perspective la plus probable; à l'image du fonctionnement actuel de l'édition d'ouvrages universitaires ou scientifiques, il faut s'attendre à ce que, d'une part, des coopérations étroites se nouent entre les éditeurs et les appareils éducatifs et que, d'autre part, une gamme étendue de produits plus ou moins "achevés" — certains ne faisant pas l'objet d'une opération d'édition — soit mise à disposition des utilisateurs des services de formation.

Autrement dit, rien n'est moins envisageable que la dichotomie souvent présentée, qui mettrait face à face, d'un côté, de puissantes industries du contenu et, de l'autre, des appareils éducatifs tournés sur eux-mêmes, et sans prise sur la "Société de l'information" en train de se faire. Bien au contraire, l'on a tout lieu de supposer que les interactions seront permanentes et qu'elles ne feront que s'étendre et s'amplifier.

Certes, ce sont ces coopérations qui peuvent faire problème, d'autant que la nature même des produits (impliquant une certaine interactivité), le recours à la participation active des usagers (surtout dans les phases préparatoires), les conditions d'utilisation (généralement de façon individualisée) et même les difficultés de valorisation des produits les plus aboutis (c'est le cas de ceux qui sont exigeants quant à la qualité de l'écriture multimédia) se conjuguent pour mettre en avant le rôle fondamental des usagers dans la conception des produits. Préconisée avec tant d'insistance et en provenance des horizons les plus divers, cette mise en avant a de quoi interroger. Contentons-nous ici de remarquer qu'elle correspond bien à la fourniture de produits "ouverts", laissant des marges d'initiative aux usagers, ainsi que de produits non achevés (ou donnant lieu régulièrement à des adaptations ou à des compléments). En opposition avec le caractère "fini" des produits culturels, répondant au modèle de l'œuvre, la fourniture de services informatiques nous a habitués à cette mise à jour régulière et il y a tout lieu de penser que les biens éducatifs suivront la même direction, au détriment sans doute d'une conception aboutie et d'une écriture répondant à ce que l'on est en droit d'attendre du multimédia.

Cette perspective s'accorde assez bien avec d'autres tendances relevées par les observateurs et, en premier lieu, avec l'évolution vers une individualisation des pratiques. De cette individualisation il y a d'ailleurs peu à dire, les pratiques éducatives se différenciant à cet égard fort peu des autres pratiques sociales et culturelles, sauf à constater que, dans leur cas, cette évolution est d'autant plus significative qu'elle se démarque nettement des habitudes éducatives instituées ; en d'autres termes les mutations y apparaissent vraisemblablement d'autant plus accentuées que l'individualisation est un phénomène plus récent pour ce qui les concerne.

En second lieu, cette perspective s'accorde également fort bien avec le constat du mouvement de diversification des appareils éducatifs ; ce mouvement est plus ancien qu'on ne le reconnaît généralement, dissimulé qu'il a été en France par la revendication républicaine de l'école unique et par l'instauration d'un mode de gestion administrative très centralisé. Le fait est toutefois que l'on assiste de plus en plus à une adaptation des activités éducatives aux réalités régionales ou locales, soit que les ressources permettant à l'innovation de se déployer sont avant tout disponibles auprès des collectivités territoriales, soit que les conditions dans lesquelles l'industrialisation s'expérimente et se met progressivement en œuvre laisse d'assez larges possibilités d'initiatives aux acteurs locaux.

L'une et l'autre de ces deux tendances entrent bien en correspondance avec le fait que l'ensemble des institutions éducatives a tendance à s'organiser davantage autour de "compromis locaux"⁸, faisant eux-mêmes une large place aux stratégies de développement des techniques. Celles-ci apparaissent en effet souvent comme l'un des lieux privilégiés où des négociations peuvent être menées et où des accords peuvent être passés entre les acteurs, sur la base de réalisations qui les engagent finalement assez peu quant aux orientations fondamentales de l'éducation. Établis au nom de l'innovation technique, ces "compromis locaux" portent assurément en eux les germes d'importantes inégalités et différenciations que, pour l'instant toutefois, les modalités mêmes de cette néo-industrialisation n'aident guère à entrevoir.

Objets, outils, machines et dispositifs techniques

La médiatisation technique de l'éducation est amorcée ; c'est elle que l'on tient souvent improprement comme équivalente de l'industrialisation de l'éducation. Cette confusion est regrettable cependant, car elle s'accompagne d'une assez grande méconnaissance des conséquences du recours croissant aux médias et aux techniques, une majorité des enseignants

⁸ Voir, sur ce point, les propositions de J.-L. Derouet (1992).

concernés continuant à se partager entre inconditionnels et réticents *a priori* (même si l'outil informatique fait, semble-t-il, l'objet de jugements plus nuancés que la télévision).

Commençons par remarquer que les imprécisions lexicales et les glissements sémantiques traduisent une difficulté certaine de positionnement face aux modernes objets qui nous sont proposés ; ils expriment surtout la crainte que ne se produise une instrumentalisation de l'éducationnet, corrélativement, une perte d'autonomie de l'enseignant dans l'acte éducatif. Cette crainte récurrente a pu être renforcée par des projets de mécanisation de l'enseignement qui ont vu le jour dans les années soixante et soixante-dix mais qui ont débouché, en fait, sur des réalisations aujourd'hui largement délaissées⁹ ou reprises sous des formes sensiblement différentes (comme c'est le cas, par exemple, pour les laboratoires de langues).

Car, à y regarder de près, les machines à communiquer — faut-il tenir rigueur à P. Schaeffer d'avoir forgé et popularisé l'expression ? — sont rares à être utilisées dans l'éducation. Le plus souvent on a affaire à des outils au sens strict, qu'il s'agisse d'auxiliaires comme les appareils de projection ou de reproduction, de biens faisant l'objet d'une réappropriation (la télévision généraliste, ainsi, sert le plus souvent de support complémentaire aux cours) ou surtout d'outils aux utilisations différenciées et prolongeant des facultés humaines essentielles (les micro-ordinateurs et les divers réseaux de communication entrent dans cette catégorie). Il serait certes nécessaire de préciser ces observations, mais il ne nous paraît pas utile de recourir à des métaphores opposant les objets artisanaux aux objets industriels pour exprimer cette évolution fondamentale, les uns comme les autres étant généralement produits dans un cadre industriel ou néo-industriel.

Admettons donc que la mécanisation n'est pas à l'ordre du jour et qu'au-delà des différences de taux et de qualité d'équipement, les enseignants disposent ou vont disposer surtout d'outils de plus en plus perfectionnés (à l'exception peut-être du cas des visioconférences). Il faut donc se demander ce que sont ces modernes outils et reconnaître que nos interrogations ou nos craintes ne portent pas sur leur nature (ce sont des objets que nous utilisons/utiliserons comme des outils, au sens premier du terme), mais sur les fonctions (multiples et sophistiquées) qu'ils sont susceptibles de remplir. A cet égard, nous nous en tiendrons à quatre observations.

Premièrement, le qualificatif qui les définit le mieux est celui de "dispositifs techniques", qui allient des techniques différentes et qui intègrent par le moyen de logiciels de plus en plus perfectionnés des savoirs, des savoir-faire et des représentations correspond à des aspects de plus

⁹ L'on peut rappeler ici ce que furent les premières tentatives d'E.A.O. ou les expériences de télévision éducative diffusée par satellite.

en plus étendus de l'action humaine ; ainsi, pour remplir une fonction donnée, l'"enveloppe" matérielle du dispositif peut-elle être variable ; elle est en tout cas évolutive, sinon aléatoire ; le choix des combinaisons est assez large et, à la limite, rares sont les classes ou les établissements qui disposent d'outils semblables. Ceux-ci sont d'ailleurs appelés à intégrer des fonctions de plus en plus complexes et des capacités de mémoire importantes.

Deuxièmement, ces outils favorisent des pratiques (plus) individualisées, déplaçant le moment et/ou la nature des interventions des enseignants. Il n'est pas besoin de revenir, à cet égard, sur cet aspect déjà évoqué, sinon pour souligner qu'il peut, dans certains cas et pour certaines activités éducatives, conduire à différer le moment de l'intervention du pédagogue spécialiste ; ces outils peuvent ainsi entraîner une certaine rupture des relations traditionnelles en face à face.

Troisièmement, ainsi que le suggère A. Payeur ici même, leur apport tient aussi dans la possibilité qu'ils offrent d'une mise en réseau et d'une prise de distance. Autrement dit, c'est toute l'inscription territoriale des appareils éducatifs qui se trouve ébranlée puis éventuellement remise en cause. Que les réseaux soient internes à ces appareils ou qu'ils les débordent, peu importe ; cela permet aux enseignants mais surtout aux apprenants (à la recherche d'informations, d'échanges et de soutiens) de sortir du lieu habituellement fixé pour les activités pédagogiques. Ce déplacement territorial n'est pas et ne sera pas, à l'avenir, l'un des moindres effets des changements en cours. En tout cas, il constitue sans doute un facteur plus décisif que ne l'est l'instantanéité des échanges.

Quatrièmement, l'implantation des outils et la mise en œuvre des réseaux ou des actions dans lesquels ils s'insèrent requièrent de nouvelles modalités d'organisation des activités éducatives, voire, comme nous l'avons déjà indiqué, une accentuation de la division du travail ; surtout, elles s'accompagnent de l'emploi de certaines techniques de management en décalage avec les cultures professionnelles de la grande majorité des enseignants. Par exemple, ce ne sont pas tant les possibilités offertes par les vidéoconférences (dont on reconnaît qu'elles peuvent être de très utiles compléments aux cours) qui sont discutées que les conditions dans lesquelles elles sont proposées, et particulièrement le fait qu'elles supposent des moyens hors-normes et des personnels spécialisés, disposant de conditions de travail échappant aux règles imposées à la majorité des enseignants, etc.

On s'explique ainsi mieux pourquoi les réalisations *in situ*, confiées à des enseignants bénéficiant de décharges limitées et fonctionnant dans un cadre non-marchand (cf. la catégorie (7) présentée ci-dessus) sont, de loin, les plus nombreuses. Se vérifie ici, une fois de plus, le fait

que les innovations techniques — tout particulièrement dans le secteur de la communication —, recèlent et réactivent des enjeux qui n'ont rien de technique, et même qui entretiennent peu de rapports avec les usages envisagés. Pour la plupart, ces enjeux sont directement liés aux questions d'identité professionnelle et sociale ainsi qu'aux relations de pouvoir au sein des organisations.

« Car l'essentiel n'est pas de savoir comment et jusqu'où inoculer de nouveaux moyens de communication à l'école, pour la mettre en adéquation avec le développement de la société ou la modernité. Il faut se placer dans une perspective tout autre

- celle des rapports changeants que l'école entretient avec les autres structures sociales

- et se demander comment la communication intervient dans les changements qui sont à l'œuvre : la fonction de l'appareil éducatif (et plus généralement de l'ensemble de la formation) dans la société française, comme dans les sociétés capitalistes développées, est en profonde transformation ; et on peut émettre l'hypothèse que la communication - ici comme dans d'autres champs sociaux - s'insère directement dans le processus en cours. »

Bernard Miège, *La Société conquise par la communication*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1989, p. 76-77.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication, mais les anciennes aussi...

Le discours de modernité de la supposée "Société de l'information" est si prégnant¹⁰ qu'il nous empêche d'observer une certaine croissance des demandes pour les autres technologies intellectuelles et particulièrement pour les technologies de l'image et du son. Ainsi, parmi d'autres moyens, les canaux de télévision affectés à l'éducation ou à l'apprentissage ne doivent-ils pas être tenus pour des vestiges d'un... passé prochain. Et, allant dans le même sens, d'autres exemples pourraient être cités.

Rien n'assure que le développement des techniques informatisées d'information et de communication soit aussi explosif que l'affirment avec assurance de publicistes qui ne cessent

¹⁰ L'on se doit de reconnaître qu'il est parfaitement relayé par certaines catégories d'enseignants qui y trouvent intérêt l'occasion de défendre et d'assurer l'avenir de leurs propres disciplines !

d'insister sur la radicale nouveauté de la société dans laquelle nous entrons. Rien, surtout, ne nous permet de prévoir que notre avenir verra — pour la première fois depuis l'"invention" de la communication — des techniques prendre la place de celles qui les ont précédées, sous prétexte que leurs performances et leurs potentialités seraient supérieures. La discussion dépasse — cela va de soi — le cadre de ce chapitre mais le sujet qu'elle aborde est au cœur des rapports entre éducation et communication ; l'on ne saurait donc en faire l'économie. Encore faut-il l'aborder sans se limiter à des représentations futuristes.

Pour notre part, nous considérons comme pertinents les propos d'Umberto Eco, lorsqu'il énonce cette proposition, essentielle à nos yeux : "Chaque fois que nous inventons une nouvelle technique pour transmettre le savoir, nous redoutons qu'elle ne tue la précédente. Il n'en est rien. Gutenberg n'a pas tué la théologie, mais a produit Luther. La photographie a libéré la peinture des contraintes de la reproduction..."¹¹. Dans le champ de l'éducation comme dans d'autres, la réflexion sur l'essor des modernes moyens de communication gagnerait beaucoup à s'appuyer ainsi sur les apports de la théorie des industries culturelles, mais aussi sur ceux de la sociologie de l'innovation technique ainsi que sur ceux de l'histoire des moyens de communication. Or, les perspectives qui nous sont généralement proposées ne se donnent pas autant de mal ; et c'est pourquoi elles doivent être tenues pour simplificatrices et, à ce titre, elles méritent d'être critiquées.

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

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

¹¹ Entre autres interventions, sa conférence publique à Grenoble (Musée de la Place de Verdun), le 18 février 1997.