



HAL
open science

Partie 2 - Chapitre 3 Industrialisation contre médiation

Elisabeth Fichez

► **To cite this version:**

Elisabeth Fichez. Partie 2 - Chapitre 3 Industrialisation contre médiation. Pierre Mœglin. L'industrialisation de la formation: état de la question, Centre national de documentation pédagogique, pp.133-150, 1998, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 978-2240006066. hal-01387577

HAL Id: hal-01387577

<https://hal.science/hal-01387577>

Submitted on 27 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 3

Industrialisation contre médiation

Élisabeth Fichez

Élisabeth Fichez est professeur à l'université Lille III où elle dirige le Groupement des équipes de recherche interdisciplinaire en communication (Gerico). Ses travaux portent sur les réseaux câblés, la télévision éducative, les cédéroms. Elle prépare un ouvrage collectif sur les jeux vidéo.

Le choix d'articuler dans le champ de la formation la question de la médiation et celle de l'industrialisation n'est pas une manière de nous rallier au franc succès du thème de la médiation dans les domaines les plus divers de la vie sociale et dans celui de la formation en particulier, où "le temps des médiateurs" aurait sonné, comme certains l'affirment. C'est avant tout l'entrée par laquelle nous nous inscrivons dans la problématique générale de cet ouvrage, touchant à la façon dont les situations éducatives sont affectées par les tendances industrielles. Pour ce qui nous concerne, nous privilégierons la fonction de "médiation" devenue centrale au 20^e siècle dans la représentation du processus de formation.

Les tendances industrielles que nous évoquons ne nous semblent pas caractériser en propre le contexte éducatif. Rejoignant en cela les positions développées dans un certain nombre de publications par des chercheurs français et québécois¹, nous les resituons dans un cadre plus large : celui de la numérisation de la sphère productive. L'hypothèse est en effet que, tout comme le monde du travail, le secteur éducatif se trouve de plus en plus bousculé par cette numérisation et que des parallèles peuvent être établis de part et d'autre². Le fait technologique est là, non

¹ Ceux du Programme intégré franco-québécois (dont les noms sont mentionnés dans la présentation de cet ouvrage).

² Voir par exemple R. Orofiamma, *Les dispositifs de formation multimédias et l'évolution de l'acte d'apprendre*, p.12 : "Des parallèles peuvent être établis entre des modes de gestion de la main-d'œuvre qui s'appuient sur le management participatif, le

réversible et engagé dans une phase de généralisation que dénote le qualificatif "sociale" pour parler de l'informatisation ou de la numérisation. Dès lors, il est essentiel de chercher à identifier les points sensibles qui vont faire le départ entre des évolutions susceptibles d'entraîner une meilleure efficacité (en termes de qualité) du processus de formation et celles qui risquent de conduire à sa dépréciation³.

Ce-disant, nous restons cependant fidèle aux hypothèses sous-jacentes au programme du "Séminaire Industrialisation de la Formation", selon lesquelles ces évolutions sont loin de s'effectuer de façon homogène dans le secteur qui nous intéresse et se laissent, par ailleurs, difficilement apprécier de façon univoque. C'est ce qui nous amènera à étudier de près, dans les dispositifs concrets, l'évolution de la fonction de médiation que nous avons privilégiée, liée à un acteur central du processus de formation — l'enseignant — et au contexte institutionnel dans lequel elle s'effectue.

Nous nous proposons de mener cette réflexion sur le recadrage⁴ des médiations en explorant conjointement les médiations éducatives et les médiations symboliques. S'agissant d'un champ où logique industrielle et logique civique interagissent fortement, comme P. Mœglin le rappelle en ouverture de cet ouvrage, il nous faut en effet donner toute son importance à l'évolution des cadres communs d'interprétation et de compréhension réciproques des acteurs, qui accompagne les évolutions de terrain ou en fait surgir les contradictions. A cette fin, nous ferons référence aux thèses de L. Quéré (1982, p.83) sur la "médiation symbolique d'un "neutre" que requiert la compréhension réciproque des sujets sociaux. Ce tiers est fait "de l'articulation d'un ensemble d'éléments composites" abstraits que nous chercherons à illustrer dans le champ qui nous occupe.

En bref, notre objectif est de nous interroger sur les modifications à l'œuvre dans le domaine de la formation au moment où se transforme la structure même de ses possibilités techniques et symboliques de fonctionnement, en privilégiant comme point de départ de l'analyse la micro-situation de l'apprentissage, des acteurs et des objets qui s'y trouvent confrontés, et en étudiant leur devenir.

développement de la motivation personnelle, l'individualisation des salaires et dans les systèmes de formation multimédia, l'appel à l'autonomie, à la responsabilisation des apprenants, le recours à l'autoformation, à l'individualisation des projets et des parcours de formation". (Document de synthèse diffusé en novembre 1993 par le Conservatoire National des Arts et Métiers). Il s'agit d'un document de travail produit au cours d'une recherche réalisée dans le cadre du programme "Euroform" de la Communauté Européenne.

³ Jean Gadrey (1994) avait fait de la même façon la différence entre deux types de rationalisation du travail, professionnelle et industrielle, la première pouvant être source d'innovation, tandis que la seconde fait tendre vers la bureaucratiation.

⁴ Nous empruntons ce terme aux théoriciens de l'École de Palo Alto, qui en font un concept-clef de leur approche théorique du changement : "Recadrer signifie donc modifier le contexte conceptuel ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre" (Watzlawick et al. (1975, p.116)). Dans notre approche, cela signifie que l'industrialisation oblige à reconsidérer d'un nouveau point de vue les processus de médiations, dont la conceptualisation s'était élaborée dans un contexte éducatif différent de celui d'aujourd'hui.

Numérisation de la sphère productive

Le processus de numérisation qui découle de l'utilisation conjointe de l'informatique et des télécoms fait l'objet d'analyses dans des champs et des lieux divers : un club, comme celui de l'Arche, réunit depuis 1993 des consultants, hommes d'entreprise et chercheurs pour promouvoir une vision positive des technologies⁵ devant, selon ses membres, inspirer des actions concrètes à développer d'urgence ; des experts sont sollicités à l'échelle nationale ou communautaire par des instances politiques pour proposer des orientations et faire des recommandations, ce qui a donné lieu à une floraison de rapports concernant "les leviers immatériels de l'activité économique"⁶. A côté de ces acteurs préoccupés par des problèmes de prospective, se situent des chercheurs engagés dans une réflexion critique sur le concept de convergence et, pour J. G. Lacroix (1997) notamment, sur "le saut qualitatif que les autoroutes de l'information font faire au processus d'informatisation de la société" en favorisant "la cristallisation d'un nouveau mode de régulation".

Quelles que soient les différences de points de vue, un élément ressort toutefois de ces travaux : l'attention portée au secteur de la formation. Pour le premier groupe d'acteurs, il apparaît essentiellement comme un domaine concerné, au même titre que d'autres secteurs, économiques ou sociaux, par les applications des nouvelles technologies. C'est notamment ainsi qu'il est traité dans le Rapport Bangemann (1994), lequel prévoit des applications dans l'enseignement à distance, au niveau des réseaux entre universités et centres de recherche ("la mise en réseau des cerveaux d'Europe") à côté d'applications dans les domaines de la santé, des transports, des PME-PMI, etc.

Par ailleurs, sur le terrain comme dans les analyses théoriques, l'on voit s'esquisser pour ce secteur des rôles inédits : au niveau de l'aménagement du territoire, plus spécialement pour les composantes "recherche" et "enseignement supérieur", un rôle de promoteur et d'opérateur des réseaux de pointe, faisant d'elles un moteur de dynamisme économique local⁷ ; ou, selon J. G. Lacroix (1994), un rôle stratégique par rapport à l'avènement d'un nouveau cycle long de croissance, du fait notamment de la nécessité pour la nouvelle force de travail de savoir utiliser l'information numérisée.

⁵ Celles-ci sont conçues comme "moyen de débloquer une société tétanisée par le chômage". Voir le Manifeste du Club de l'Arche, novembre 1993, repris sous le titre "Vers une numérisation de la société ?" in *Problèmes économiques*, 20-27 mars 1996, pp.3-5.

⁶ C'est le titre de l'un d'entre eux, le rapport d'Hubert Bouchet, du Comité Économique et Social (Coll. Avis et rapports du CES, Journal Officiel, mardi 5 janvier 1994). Se situant à un niveau micro-économique, cet avis cherche à cerner l'incidence de la dynamique immatérielle dans diverses activités des secteurs primaire (production laitière), secondaire (automobile) et tertiaire (information et communication), ainsi que dans la vie quotidienne (équipement technique).

⁷ Un exemple en est fourni par le cas de l'Université des Sciences et Techniques de Lille, qui a tenté un projet de réseau ATM (Asynchronous Technical Mode) de Campus, avec l'objectif d'en faire un réseau d'agglomération (Fichez, É., Fanton B., (1997), *Rapport d'évaluation des projets de la Mission IRISI*, doc. interne).

Il n'est donc plus possible aujourd'hui de penser l'éducatif en dehors de ce contexte d'informatisation qui transforme profondément les procès d'enseignement et d'apprentissage, tout comme il transforme les autres univers professionnels. Notre angle d'attaque, pour analyser les mutations du procès de travail et leurs incidences sur les acteurs directement confrontés à ces mutations, sera, dans un premier temps, de réfléchir aux conditions d'effectuation d'une fonction devenue centrale (sous l'effet des théories du développement cognitif) : la médiation éducative.

Le concept de médiation dans les théories du développement cognitif

Jusque tardivement, le modèle dominant de représentation de l'accès au savoir n'a fait aucune place à la médiation dans les apprentissages. Comme le rappelle P. Mœglin (1995), l'interaction maître-élève, dans le modèle hérité de l'Antiquité via le siècle des Lumières, n'a guère de pertinence en tant que composante de la construction du savoir, pas plus que l'échange socialisé entre pairs. Seule est privilégiée la parole d'un maître, esprit éclairé, capable de transmettre les lumières à un disciple qu'il guide vers la raison et la vérité. Dans cette perspective, le maître "n'est pas un médiateur, mais un conducteur de l'évidence"⁸.

Ce modèle a été mis à mal au cours du XXe siècle par les théoriciens du développement cognitif, tout particulièrement Vygotsky et Bruner, qui ont formulé les arguments les plus décisifs en faveur du rôle central de la médiation dans le processus d'apprentissage. Ce faisant, ils ont clairement en évidence l'origine sociale de l'intelligence et le rôle d'autrui dans les constructions cognitives individuelles. Ainsi le premier met-il au centre de sa réflexion le concept de "zone proximale de développement". Selon sa propre définition, il s'agit de "la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés"⁹. L'intervention d'autrui est donc conçue comme le moyen de favoriser les performances de l'enfant, mais à terme aussi son développement. De fait, il va s'approprier l'aide apportée pour réaliser seul, ultérieurement, la tâche qu'on lui demande. S'inscrivant dans le droit fil des idées de Vygotsky¹⁰, J.S. Bruner a contribué à l'élaboration d'un modèle d'enseignant-médiateur en spécifiant les caractéristiques de ce qu'il a appelé "l'interaction de tutelle" ou encore "l'étayage" : il s'agit de maintenir l'orientation vers un but, de faire correspondre les moyens et les fins pour la résolution des problèmes, d'assurer les conditions du

⁸ P. Mœglin (1995) emprunte lui-même cette formulation à Mona Ozouf.

⁹ In Bruner (1983), chapitre 11, "Réflexions sur la théorie de Vygotsky", p.287.

¹⁰ L'œuvre de L.S. Vygotsky m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme un médiateur de la culture" (*ibidem*, p.8).

succès par la motivation et la diminution des frustrations dues aux erreurs et aux échecs, de créer des conventions d'interaction à travers les signes langagiers¹¹. D'autres auteurs encore, à travers la thèse du conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1987) ou de l'apprentissage par observation d'un modèle social (Bandura, 1980), ont davantage mis en avant la figure de "l'autre" à travers celle de "pair" ou de "partenaire social", donnant d'ailleurs plutôt à ce dernier le rôle de déclencheur d'une activité propre au sujet que celui de médiateur engagé dans le projet de développement de ce sujet.

Réactualisées aujourd'hui par les courants repositionnant le sujet de la connaissance, ces traditions de recherche ont conduit à porter une attention plus grande à la fonction de médiation dans l'apprentissage à travers des recherches expérimentales tantôt orientées vers le pôle-sujet, tantôt centrées sur le pôle-objet. Cette distinction est intéressante à retenir pour notre approche, car elle clarifie un glissement fréquent de l'action (les médiations) à l'acteur (le médiateur), corrélatif d'une réduction de la réalité complexe que recouvre le terme "médiations" et qu'il vaudrait probablement mieux reformuler par "dispositif" ou "système" de médiations¹².

En effet, parler d'une fonction de médiation orientée vers le sujet, c'est mettre en avant le rôle de l'acteur (adulte) lorsqu'il cherche à améliorer les performances en intervenant sur la motivation du sujet ou lorsqu'il s'attache aux significations que ce même apprenant attribue à son activité¹³. Les médiations orientées vers le pôle-objet renvoient au contraire aux dispositifs matériels et aux supports mis à la disposition des apprenants et sur lesquels il lui est possible d'agir. C'est ce que développe par exemple S. Papert (1984, p.144) à travers la philosophie des "micro-mondes" ou des "kits de construction" propres à développer des "techniques mathématiques" (le "bricolage", les constructions réelles comme support de constructions mentales); ou ce que E. Barchechath et S. Pouts-Lajus (1990, p.164) appellent de leurs vœux lorsqu'ils insistent sur la nécessité de fournir aux apprenants "des environnements d'action au travers desquels l'utilisateur produira du sens en prenant lui-même des engagements". L'intérêt est donc pour nous d'intégrer dans le champ des médiations éducatives celles qui relèvent de l'humain (aspects relationnels) autant que du non-humain (dispositif matériel et supports

¹¹ Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en mains" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. Ainsi la tâche parvient-elle à une conclusion heureuse" (*ibidem* p.263).

¹² On se reportera, pour une discussion plus étoffée sur ce point, à l'exposé de J. Moll in Chappaz (1975, pp.171-172).

¹³ Voir in *Éducatons* (1996, p.55) l'encadré présentant les douze critères de la médiation selon Feurstein, d'où ressort clairement l'importance de l'intervention active d'un formateur-médiateur compétent.

techniques d'apprentissage) en les articulant autour de ce qui nous paraît caractériser en propre le concept de médiation, à savoir la coproduction d'un sens¹⁴.

Recadrage des médiations éducatives

Tous les travaux que nous avons évoqués, ainsi que d'autres liés au thème de l'individualisation des parcours en formation continue, ont sans aucun doute contribué à une plus grande prise en compte, dans les situations pédagogiques concrètes, des fonctions centrales de médiation et du rôle de médiateur revenant à l'enseignant. La technologisation actuelle des espaces de formation devrait, selon certains spécialistes du champ de l'éducation (C. Bélisle, 1995), accélérer cette prise en compte et donner les moyens de diversifier les modes de réalisation de la médiation.

Les dispositifs de formation médiatisés

Parler, comme le fait C. Bélisle précisément, de "l'émergence d'espaces médiatisés", c'est rendre compte du fait que l'organisation "disciplinaire", selon la formule de Giddens (1987), des lieux de formation classiques, fondée sur une division calculée de l'espace et du temps (une salle, une tranche horaire), est susceptible d'éclater en de multiples combinaisons, grâce aux ordinateurs et aux réseaux de télécoms : formateurs et apprenants peuvent en effet communiquer en direct ou en différé, en co-présence ou en télé-présence ; cette communication peut viser le conseil personnalisé ou une diffusion de masse avec retour interactif¹⁵, mettre ou non les apprenants en relation d'apprentissage coopératif, hors ou en présence du formateur, etc.

Le cas du "télésite" du Conservatoire National des Arts et Métiers en Pays de Loire constitue une bonne illustration de cette flexibilité des espaces et des temps : il permet un dialogue interactif en temps réel entre l'enseignant situé à Nantes et les apprenants regroupés dans les téléclasses en zone rurale ; des relations différées grâce à la messagerie, du téléchargement de modules en vue d'une personnalisation du travail de l'apprenant, des échanges entre les téléclasses grâce au forum, des échanges directs enfin dans les télé-classes elles-mêmes, autour des stations de travail¹⁶.

¹⁴ C'est ainsi notamment que la définit J. Caune (1996, p.34), lorsque, comme d'autres chercheurs du champ des Sciences de la Communication (Lamizet, Hennion, Quéré ...), il la situe par rapport au mot "communication".

¹⁵ Voir par exemple les vidéotransmissions du Centre National d'Enseignement à Distance.

¹⁶ Voir le document de présentation du vidéogramme "Enseignement supérieur sur mesure", Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1995. Voir également la présentation que nous avons faite de dispositifs hybridant des situations présentes et non-présentes (Fichez E., Delamotte E. 1995).

Ces nouveaux modes potentiels de gestion flexible des interactions se combinent avec la mise à disposition du savoir sous une forme informatisée, soit par le biais des banques de données accessibles par les réseaux, soit par le biais des produits multimédia interactifs utilisés en ligne ou sur site, ce qui renvoie à un problème crucial sur lequel nous aurons l'occasion de revenir, celui de la production de ces logiciels éducatifs.

Telle qu'on la voit ainsi se dessiner, la reconfiguration souple des ressources, acteurs et environnements amène C. Belisle (1995, p.383) à défendre l'idée que la fonction de médiation dans le processus d'apprentissage devrait s'en trouver mieux réalisée, le formateur étant libéré de la "présentation de l'information" et ayant donc plus de disponibilité pour se consacrer à sa tâche de médiateur structurant et approfondissant les interactions. Ainsi annonce-t-elle le passage d'une conception "bancaire" de la formation/enseignement — consistant pour l'enseignant à transférer un stock de connaissances que les apprenants sont chargés de recevoir, d'archiver et de garder en dépôt — à une conception appropriative et socialisée de l'apprentissage, — faisant du sujet le centre du processus : apprendre consiste à interagir avec un objet de connaissance, un guide, des co-apprenants pour reconstruire les données dans sa propre expérience.

Conflit des logiques

En mettant ainsi en valeur "le temps du médiateur", l'auteur, certes, a le mérite de souligner que l'instrumentation technique des dispositifs de formation peut tout à fait servir un objectif de modernisation du processus éducatif et un projet émancipatoire du sujet de la formation, en ce qu'il est appelé à développer son autonomie¹⁷. A ne s'en tenir toutefois qu'à cet aspect de la question, le risque serait de laisser dans l'ombre le fait qu'une autre logique, apparemment contradictoire de la première et indissociable d'elle, traverse complètement le champ éducatif : celle de la "convergence technique", impulsée par les industriels de la communication qui prennent ce champ comme terrain d'expérimentation.

Ces deux logiques mettent au centre l'apprenant-usager, mais certainement pas selon la même définition : pour l'une, l'objectif est de conduire cet apprenant à apprendre autrement afin de mieux intégrer les savoirs, développer ses capacités d'autonomie et les transférer dans le cadre professionnel s'il s'agit d'un adulte ; pour l'autre, l'utilisateur est prioritairement envisagé comme utilisateur d'outils techniques, et ce, quel que soit l'espace d'utilisation, domestique, éducatif ou professionnel (Combes Y., Fichez E., 1997). L'ambiguïté plane aussi sur le processus

¹⁷ D'autres analystes du champ ont aussi souligné les raisons qui contraignent les institutions à s'engager aujourd'hui dans un processus de modernisation de leur offre et de leur mode de fonctionnement pour satisfaire aux besoins considérables et urgents de mise à jour permanente des savoirs et des compétences (voir par exemple Albertini, 1992).

d'automatisation visant à incorporer du "capital-travail" dans le produit : s'agit-il de se donner l'occasion de repenser la médiation des contenus d'enseignement, c'est-à-dire la façon dont les moyens techniques (audiovisuel, informatique, multimédiatique) permettent "d'ajuster l'usage possible d'une technique avec les caractéristiques logiques et sémiotiques d'un espace théorique"¹⁸? Ou bien, grâce à l'existence de supports reproductibles en quantité, commercialisables en ligne ou sous forme éditée, s'agit-il d'élargir les marchés à des publics encore trop protégés par des régulations publiques, au goût de certains industriels ?

La mise en place à l'heure actuelle des "bibliothèques virtuelles" aux États-Unis, dans le Nord de l'Europe et dans certaines grandes écoles ou universités françaises, ainsi que les discours qui la légitiment, sont révélateurs de la confrontation/cohabitation de l'une et l'autre de ces deux logiques. L'on ne peut que souscrire à l'idée que les institutions éducatives ont un réel problème de mise à disposition simultanée de certains ouvrages pour la totalité d'une promotion d'étudiants par exemple. Ne serait-ce que pour cette raison, l'idée d'une consultation possible de l'ouvrage en ligne — malgré les problèmes ergonomiques que l'on n'est pas encore tout à fait prêt de résoudre — apparaît utile.

Cependant, un tel projet relève d'une décision industrielle importante présupposant la numérisation du fonds. La responsable managériale du marché industriel public de chez Rank Xerox présente la solution adoptée par l'Université de Yale aux USA, qui en est à près de la moitié de la numérisation de son gigantesque fonds, comme un exemple "moderne", dont les universités françaises devraient bien s'inspirer : tout étudiant inscrit doit consacrer un certain volant d'heures gratuites à cette tâche de numérisation. Mais c'est ce même étudiant qui paiera ultérieurement le droit d'imprimer tout ou partie de l'ouvrage consulté en ligne. Toute objection visant à souligner, dans le cas de l'université française, le "glissement d'un service public ouvert à tous à un service personnalisé payant"¹⁹ est bien entendu considérée comme archaïque et tout juste propre à accentuer le "retard" français²⁰. En bref, revenir à l'objectif initial de ce chapitre visant à identifier les questions sensibles qui discriminent l'orientation des évolutions conduit à formuler celle-ci : le dispositif médiatisé de formation permet-il de parler d'un apprenant-usager d'un service de formation ou s'agit-il d'un consommateur d'industries culturelles ?

¹⁸ Nous renvoyons ici à Esquenazi (1996), sur le rôle que peut jouer le multimédia dans l'enseignement des mathématiques.

¹⁹ J. Deceuninck (1996), à qui nous empruntons cette formule, a développé ce type d'analyse à propos des innovations dans l'espace documentaire.

²⁰ Les propos auxquels il est fait allusion ont été tenus lors d'une conférence dans le cadre d'une exposition de matériel à la Maison des Professions de Marcq-en-Barceul (18 mars 1997). L'argument du "retard" sur le terrain éducatif est récurrent dans le discours des industriels et des opérateurs de réseaux. C'est ainsi que le P.D.G. d'Intel, Andrew Grove, a profité du forum de Davos en Suisse pour prévenir les dirigeants européens du danger qui menace le continent : "En n'encourageant pas l'utilisation des ordinateurs personnels comme outils essentiels de travail et d'éducation, vous léguerez aux générations futures un grave déficit technologique" (in *Le Monde*, mardi 25 mars 1997, "L'ère de la communication sans l'Europe ?", p.I).

Réalités de terrain et problèmes posés

L'observation des réalités de terrain montre qu'entre deux pôles extrêmes, à savoir la situation classique, où la co-présence formateur/apprenant est maximale, et la situation d'autodidaxie complète, où l'apprenant est seul avec ses outils, toute une gamme de situations intermédiaires existe.

Il n'est pas question d'en proposer ici une description qui chercherait vainement l'exhaustivité. Il nous paraît plus utile d'emprunter à Albergo et Glikman (1996) la typologie qu'elles ont établie à partir de l'observation des centres de ressources en langues et de la compléter par nos propres observations (Fichez, Combès, 1996). Trois types de configuration transparaissent.

- Des lieux de libre-service où le formé trouve auprès du personnel une aide technique minimale de dépannage, de conseils pratiques ou d'information, comme à l'"Espace de Langues" de la Bibliothèque Publique d'Information du Centre Georges-Pompidou à Paris ou à la Didacthèque de la cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette,

- Des lieux d'assistance à la formation, complétant des cours traditionnels. Le temps des apprenants se partage entre le cours présentiel classique et des temps d'autoformation qui correspondent souvent à un travail personnel de renforcement.

On peut en donner des illustrations de divers types : le Laboratoire d'Enseignement Multi Média (LEMM) à l'Université des Sciences et Techniques de Lille, les Centres Universitaires de Ressources Éducatives (CURE), associés à la préparation à distance du diplôme spécial d'entrée à l'Université, l'Espace Multimédia Langue et Culture de l'Université Paul Valéry de Montpellier, les "Eurostudy centers" développés par l'Association Européenne des Universités d'Enseignement A Distance (EADTU), etc.

- Des lieux de formation basés sur l'autoformation essentiellement, puisque les temps de regroupement entre formés n'excèdent pas 20 % du temps global.

Des exemples tels que le Centre de formation à distance de l'Afpa (Cnefad), le Cned, le Centre d'autoformation du Cuces de Nancy (organisme de formation continue lié aux grands projets d'actions collectives des années 70), les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP), les centres de ressources du Cnam relèvent de cette dernière catégorie.

Dans la diversité propre à cette gamme de situations, notre intérêt va se concentrer sur quelques points décisifs, selon nous, pour la discrimination que nous cherchons à opérer entre

modernisation qualitative et dépréciation du processus éducatif. Nous nous attacherons successivement aux trois ensembles suivants de questions.

Tout d'abord, qu'advient-il du statut de l'enseignant-formateur ? Que recouvre concrètement l'idée d'une évolution vers le statut de formateur-médiateur dans ces divers dispositifs ? La présence de ce médiateur constitue-t-elle ou non un prédicat de valorisation pour le processus de formation ?

Ensuite, comment évolue conjointement le statut de l'apprenant ? Que signifie la nouvelle qualification d'"usager" qui émerge à son propos ? Qu'en est-il de son autonomie ? Certes, on peut observer que la plupart des situations évoquées dans la typologie ci-dessus concerne assez majoritairement des publics d'adultes et très peu des publics de jeunes ou d'adolescents. Le problème de l'autonomie dans les apprentissages est-il cependant réglé parce qu'il s'agit d'adultes ?

Enfin, quel est le statut des produits éducatifs dans le contexte d'industrialisation marchande que nous avons évoqué et quel type d'économie se dessine-t-il autour de leur production-diffusion ? L'objectif des industriels de la communication n'est-il pas, dans cette gamme, d'investir les segments où la coupure est la plus affirmée entre le médiateur et le formé (champ de la production grand public) pour en faire un créneau durable ?

Le statut de l'enseignant-formateur-médiateur

Rappelons que les rapports professionnels et sociaux avaient jusqu'ici fixé l'enseignant dans une identité de formateur qui se réalisait dans la relation directe à un sujet-apprenant (élève, étudiant, stagiaire...). Émergent actuellement les conditions rendant possible une transformation de cette identité. Suffit-il donc de recourir au mot "médiateur" pour faire surgir ces conditions et indiquer le sens de cette transformation ?

Il nous semble que cette désignation met trop l'accent sur la disponibilité du formateur, libéré de son rôle d'intervenant magistral pour consacrer plus de temps à l'approfondissement des interactions. Elle tend en effet à masquer le processus de spécialisation des tâches et de division du travail qu'entraîne le recours aux technologies d'information et de communication. Celles-ci déplacent en effet en amont l'activité de conception des dispositifs d'enseignement-apprentissage, la dissociant de l'activité de l'apprenant. Elles contiennent donc en germe une partition entre les activités dites de "base avant" et celles de "base arrière" : à travers cette opposition, se marque la différence entre une base coupée de l'utilisateur (la numérisation d'un

catalogue de bibliothèque ou la gestion du fonds) et les activités effectuées face à lui et à son contact (dans la salle de prêt et de consultation).

Une situation semblable intervient dans les différents types de dispositifs que nous avons énumérés : le formé vient réaliser tout ou partie de son apprentissage directement au contact des produits et des machines installées en réseaux interne ou externe. Le "tiers" présent sur place a essentiellement un rôle de mise en route ou de dépannage, autrement dit un rôle de facilitateur pour la prise en main de l'outil. Le mot "médiateur" serait bien impropre pour le désigner, car on ne peut ici parler de médiation orientée ni vers le sujet, ni vers l'objet entendu au sens de programme. Dans la "base arrière", en amont de ce service direct, des activités de conception de dispositifs et de production (ou d'achats) de programmes sont conduites par d'autres acteurs, au rang desquels on compte des enseignants, mais aussi d'autres professionnels, dont les profils sont anciens (réalisateurs, producteurs, gestionnaires administratifs...) ou plus récents, voire en émergence, notamment lorsqu'il s'agit des fonctions d'ensemblier ou d'architecte du dispositif d'ensemble²¹.

Il est important d'étudier ce qui se passe dans chacune de ces bases qui ont naturellement tendance à s'isoler et de voir *a contrario* dans quels lieux des formes d'articulation sont mises en œuvre.

On constate de ce point de vue un réel clivage entre des lieux tels que la B.P.I. du Centre Georges-Pompidou ou la didachèque de La Villette, que l'on peut qualifier, à la suite de B. Albero et V. Glikman, de "lieux de libre-service éducatif", et les lieux dits "d'assistance à la formation" (LEMM, CURE par exemple) : dans les premiers, l'apprenant est voué à une relative solitude face à une offre de produits surabondante agencée dans la base-arrière ; dans les seconds, il y a une articulation entre les deux bases : en effet, les formateurs/-concepteurs/producteurs de la base-arrière sont aussi ceux qui se trouvent au contact direct des formés dans les cours classiques où ils jouent le rôle de prescripteurs pour l'usage (complémentaire du cours) de la salle spécialisée d'autoformation.

En définitive, tout autant que la micro-situation d'apprentissage, c'est tout l'environnement institutionnel qui se trouve concerné par le recadrage des médiations pédagogiques liées aux espaces médiatisés. Il ne s'agit pas seulement de soutenir et d'étayer la motivation de l'apprenant, de le guider vers un but et d'ajuster les moyens à ce but dans une relation duelle et au contact d'un objet. Le propos est aussi d'assurer ces rôles à travers ce que C. Roschitz (1992) appelle "le

²¹ Profil "d'ingénieur de formation", tel que vient de le recruter l'Université du Littoral par exemple, à l'occasion de la mise en place de son système de visioconférence.

tiers formant" (équipe de guidance, structure-pilote, correspondant, tuteur...), chargé d'accompagner l'apprenant dans l'élaboration de son projet et d'en évaluer la mise en œuvre dans une perspective formative. Une fonction de pilotage-amont reste confiée, dans ce cas de figure, à une équipe élargie à des acteurs différents de l'enseignant classique ; quand ce pilotage n'est pas assuré, on glisse vers une autre représentation de l'apprenant, qualifié plus volontiers alors d'"usager".

Le statut de l'apprenant-usager

« Si l'on raisonne en termes de tendances à l'industrialisation de la formation, l'intégration de l'utilisateur apparaît comme une des conditions déterminantes de la rentabilité des nouvelles formes d'enseignement/apprentissage : l'autoformation, l'individualisation, la formation à distance. Dans ces différents dispositifs, il s'agit de rendre l'apprenant co-producteur du service en le positionnant à la fois comme acteur (prenant l'initiative — avec ou sans l'aide d'un formateur — dans le diagnostic de ses besoins, la formulation de ses objectifs, la définition de son parcours...) et comme consommateur d'un bien et d'un service, marchand ou non, ciblé et formaté à sa mesure. ».

Yolande Combès, Élisabeth Fichez « Éducation, formation : figure de l'utilisateur », coll. Ateliers, n° 5, *Cahiers de la Maison de la Recherche*, université Charles-de-Gaulle-Lille III, 1996, p.10.

Nous avons interrogé en d'autres publications (Fichez, Combès, 1996, 1997) cette figure de l'utilisateur, récente dans le secteur de la formation, pour analyser les ambiguïtés qui lui sont attachées. Deux concepts associés, ceux d'individualisation et d'autonomie, font notamment problème, car ils renvoient à une grande diversité de pratiques et servent à légitimer des logiques différentes. Le modèle de l'individualisation est emprunté à la consommation culturelle : on le trouve à l'œuvre dans les situations d'autodidaxie intégrale (achats de cédéroms éducatifs ou ludo-éducatifs, de mallettes pédagogiques, d'encyclopédies électroniques...); mais il est également présent, à des degrés divers, dans des institutions éducatives ou services de formation en entreprise, qui poussent ainsi à une disqualification de la fonction d'agencement des ressources et d'approfondissement des interactions, dont nous considérons qu'elles restent

indispensables pour garantir la qualité du procès de formation, sans pour autant nécessiter une présence physique permanente de l'enseignant-médiateur.

Quant au concept d'autonomie, dont, comme le souligne H. Bézille (1996, p.30), "le pouvoir fédérateur réside dans la diversité de ses formes de légitimité qui lui permettent notamment de fournir un cadre aux exigences de rationalité instrumentale aussi bien qu'aux besoins d'émancipation individuelle et collective des sujets sociaux", il est invoqué par les tenants de la médiation éducative (*cf.* ci-dessus Vygotsky et Bruner) qui fixent comme objectif au formateur-médiateur d'aider au développement de cette autonomie chez l'apprenant. Mais il est aussi invoqué par les promoteurs de la formation en libre-service comme attribut du sujet moderne, rationnel, motivé, prêt à coopérer et à jouer le rôle attendu de lui, c'est-à-dire prendre en charge la responsabilité de sa propre formation et en assurer les risques.

L'effort qui est demandé à cet "usager co-producteur" (Godbout, 1992) est sans commune mesure avec celui qui lui était demandé traditionnellement et il n'est de fait possible que pour ceux que leurs acquis antérieurs ont préparés à une telle autonomie, comme le font remarquer B. Albero et V. Glikman pour les usagers de l'Espace de Langues de la BPI. Lorsque l'appropriation du savoir est déconnectée de toute structure organisée de formation, le risque est aussi qu'isolé de tout médiateur, le sujet ne se trouve exposé à une marchandisation accrue. La mise à l'écart des médiateurs inscrit en effet l'offre dans un rapport économique unidimensionnel, sans la médiation de la prestation institutionnelle.

Le statut de la production éducative et la question de la segmentation

La rupture de la relation médiateur/formé a une incidence directe sur la question de la production éducative. Elle porte en effet l'espoir d'un véritable marché grand public pour les investisseurs multimédia à la recherche du produit-phare (cédérom ludo-éducatif, encyclopédie électronique ou d'art) permettant de sortir des incertitudes présentes d'un développement encore balbutiant (Mœglin, 1996). Il est bien évident que, si une augmentation substantielle du parc des ordinateurs multimédia intervient en France²², un créneau durable pourra alors se développer, touchant de larges catégories d'utilisateurs au fur et à mesure de la baisse corrélative du prix des produits.

Sur ce terrain de la production éducative grand public et en ce qui concerne cette fois les produits plus classiques tels que les manuels parascolaires, l'on remarquera toutefois que l'usager-

²² Aux yeux des fabricants, cette augmentation paraît encore trop lente dans notre pays : "Selon le cabinet IDC, le marché a progressé l'an dernier de 7,1% en Europe de l'Ouest (10,9% en France), très loin derrière la zone Moyen-Orient-Afrique (20%), la Russie (15%) et bien sûr les États-Unis (21%) et le Japon (33%)", in *Le Monde*, *ibid.*

bénéficiaire direct n'est pas toujours le seul à être la cible des stratégies des éditeurs. Ceux-ci en effet tentent de définir un nouveau segment en intégrant d'une certaine façon les parents dans un rôle de médiateur-prescripteur vis-à-vis de leurs propres enfants. C'est le cas à travers des collections du type "J'aide mon enfant en..." chez Bordas. Avec l'apparition de ces nouveautés, l'on assiste en effet, comme le souligne C. Coridian (1996, p.38), à une professionnalisation du métier de parents : mis en position de précepteur-médiateur dans la sphère privée domestique, ils deviennent les partenaires implicites d'un système scolaire en crise qui trouve en eux les relais nécessaires à la promotion des produits.

Cette production grand public coexiste avec un autre type de production éducative, liée aux besoins institutionnels, dont on sait qu'elle est loin d'avoir trouvé son mode de régulation économique et les formes organisationnelles que supposent ces produits nouveaux que sont didacticiels et multimédia²³. Dans les divers secteurs de la formation initiale et continue, on assiste cependant à un développement de l'offre éditoriale, dont nous avons tenté par ailleurs de définir le mode de structuration en le rapportant à la question des logiques d'utilisation (Fichez, 1996). Nous avons également développé (Fichez, Combes, 1996) deux exemples contrastés de stratégies d'acteurs institutionnels en matière de production éducative afin d'illustrer la coexistence actuelle de logiques et de cultures différentes.

Le premier exemple concerne les enseignants de sciences regroupés au sein du Ruca (Réseau Universitaire des Centre d'Autoformation), qui se sont donné pour objectif de conduire l'innovation pédagogique dans les premiers cycles. Leur stratégie de production est basée sur le concept de mutualisation des produits et sur une mise en réseau de l'expertise des acteurs. Par ailleurs, leur principe est de ne pas dissocier cette activité de production organisée à l'échelle nationale, voire internationale (pour des contenus relativement standard, il faut le souligner), de leur activité de formateur-utilisateur. C'est une stratégie qui s'inscrit assez naturellement dans la culture de la sphère de la formation initiale, attachée à des traditions de coopération et d'échanges non-marchands, à la polyvalence des tâches et des fonctions de l'enseignant. Elle correspond donc à la double orientation de la fonction de médiation (relationnelle et relative à l'objet de connaissance).

Le second exemple concerne la formation à distance de l'Afpa, qui a développé une division du travail interne de type industriel en multilocalisant ses activités sur trois sites. La fonction du formateur classique éclate alors en plusieurs métiers différents : conception et maintenance des supports de formation, édition/distribution, gestion au niveau central ; animation pédagogique et

²³ La conception et la production de ces outils sont trop imbriquées pour que les modèles anciens, qui se sont mis en place autour des manuels et même de la vidéo, puissent être reproduits.

technique, promotion marketing au niveau régional ; accompagnement du parcours au niveau local, le courrier et l'informatique devenant les vecteurs de médiation par lesquels sont gérées les relations entre les acteurs. Si la spécialisation, pour l'instant, n'est pas encore trop poussée, on se trouve cependant face à une logique industrielle beaucoup plus nette que dans le premier exemple²⁴.

Cela nous conduit à conclure que le cadre de traitement des médiations pédagogiques dans le contexte de l'industrialisation intègre bien sûr des aspects relationnels (médiations orientées vers le sujet), des aspects épistémologiques et ergonomiques (médiations orientées vers l'objet), mais aussi des aspects institutionnels à cause des enjeux liés à la spécialisation et à la division des tâches. Le risque existe d'une déqualification des formateurs-médiateurs situés en "base avant" (parfois qualifiés de "tuteurs"), s'ils ne sont plus associés, d'une façon ou d'une autre, à la définition des dispositifs dans lesquels ils sont amenés à intervenir ou à la conception des produits qu'ils utiliseront ou prescriront. Le contexte d'exercice du métier est un facteur déterminant de ce point de vue. De fait, les projets basés sur une rationalité de type industrielle ont vraisemblablement plus de chance de s'imposer là où le rapport de forces est moins favorable aux enseignants, comme dans la formation Continue du fait du statut souvent plus précaire des formateurs et de la pression concurrentielle du marché.

Recadrage des médiations symboliques

Nous avons jusqu'ici tenté de cerner les conditions matérielles rendant possible la transformation du champ éducatif. Pour cela, nous nous sommes plus particulièrement attachée à la transformation du procès de formation et du statut des acteurs impliqués. Nous avons ainsi pu constater que le processus actuel d'élargissement de l'informatisation sociale à la formation dépend de la modification des places et des rapports de pouvoir : place des enseignants, des apprenants dans et hors les institutions de formation, place des parents, place des industriels de la communication et des éditeurs.

Ces déplacements sont cependant loin d'être stabilisés. L'on perçoit en effet que, certes, les obstacles à l'automatisation et à la dérégulation sont forts (nombre important de professionnels, organisés et structurés de longue date), mais que les structures de formation peuvent être aussi le

²⁴ Voir ici même le chapitre d'Y. Combès, dans lequel elle approfondit la question des conditions de la production propres à un certain nombre d'organismes de formation.

vecteur d'évolutions rapides, les enseignants se trouvant sollicités comme relais "promotionnels" d'actions innovantes à la marge du secteur public²⁵.

Aussi convient-il, pour terminer, de nous interroger sur un aspect encore différent, touchant aux conditions symboliques des transformations et à leur intervention dans un champ dont on aurait tort de sous-estimer ce qu'il a de spécifique à cet égard. Ce champ concerne en effet les choses de l'esprit et il est déterminé par une finalité sociale et politique : l'éducation aux valeurs collectives de la citoyenneté. L'évocation de ces conditions symboliques sera limitée à celles d'entre elles qui nous semblent concerner de plus près les enseignants-formateurs, point central de notre analyse.

De la définition du "tiers symbolisant" — "même symbolique (...) neutre [dont] la médiation symbolique est requise pour la compréhension réciproque des sujets sociaux" — que Louis Quéré (1982, p.84) propose, nous retenons qu'"il est fait de l'articulation d'un ensemble d'éléments composites : des structures cognitives et des cadres normatifs, des repères de discrimination et des critères d'évaluation, des modes d'appréhension du temps et des dispositions vis-à-vis du changement, des règles de choix et des propositions définissant des façons de procéder (technologies), des modes de représentation et des schémas d'action ; et, à un autre niveau, des jeux de rôle et des catégories de la pratique, des affirmations considérées comme vraies et des normes tenues pour justes, des croyances et des figurations". De tous ces éléments, trois seront plus particulièrement évoqués, relatifs aux cadres normatifs, aux dispositions vis-à-vis du changement et aux critères d'évaluation.

Concurrence des paradigmes

S'il est exact que le paradigme de l'enseignement-diffusion est encore largement hégémonique aujourd'hui — il sert en effet majoritairement de cadre d'interprétation aux acteurs des systèmes de formation —, cela n'empêche pas un autre paradigme, celui de l'enseignement-appropriation, d'entrer, comme nous l'avons vu, en concurrence avec lui. Ce second paradigme négocie sa place dans des interactions à tous les niveaux du système, du microlocal au macronational.

Les nouvelles formes d'organisation qui en résultent sont certes encore peu visibles et marginales. Elles peuvent toutefois prendre rapidement de l'ampleur dès que des démarches convergentes se manifestent entre les différents niveaux et qu'elles rencontrent des occasions du

²⁵ Nous faisons allusion à la discussion qui a eu lieu lors du colloque spécialisé préparatoire à cette publication (Grenoble, 16 novembre 1996). Les enseignants et leurs organisations syndicales ou militantes jouent déjà ce rôle de relais pour des activités culturelles (théâtre), sportives, de loisirs (voyages), scientifiques (avec les lieux de culture scientifique et technique) etc.

type de celles que lui procurent programmes de développement ou appels d'offre. C'est ainsi par exemple que le concept "d'enseignement supérieur sur mesure" lancé par Maryse Quéré (1994) a connu une très large diffusion, même s'il a surtout permis de conforter des initiatives universitaires jusque là assez peu coordonnées. Certaines de ces initiatives ont aussi reçu un soutien officiel et ont été ainsi rendues plus visibles à l'occasion de financements liés au niveau régional. C'est le cas, par exemple, dans le Nord - Pas-de-Calais grâce au programme "Irisi"(Initiative Interrégionale pour la Société d'Information).

Évolution du mode d'appartenance à l'institution

A propos de la question (évoquée précédemment) de la transformation des espaces-temps de formation, encore largement caractérisés actuellement par des traits bureaucratiques, nous rejoignons A. Giddens (1987) lorsqu'il insiste sur "le caractère fermé de la vie scolaire, sa séparation nette dans le temps et l'espace, de ce qui se produit dans des lieux voisins". Mais, précisément, les évolutions récentes liées aux technologies éducatives permettent des relations de télé-présence et sont du même coup susceptibles de modifier la nature des contacts entre les membres des communautés éducatives et d'ouvrir l'espace scolaire aux espaces voisins.

L'installation d'un système de visio-centre à l'Université du Littoral est ainsi conçue comme devant, certes, favoriser des échanges à finalité pédagogique et gestionnaire entre les trois sites qui la constituent, mais ouvrant aussi des possibilités renouvelées de communication avec l'environnement proche ou transfrontière. Ce mouvement d'ouverture, perceptible à des degrés divers à tous les niveaux d'enseignement, touche cependant plus nettement l'enseignement supérieur, et c'est à son niveau sans doute que l'on ressent actuellement les tensions et contradictions les plus vives. Celles-ci sont en effet liées aux modifications en cours affectant le triple ancrage traditionnel des enseignants-chercheurs : par rapport à l'Etat qui définit leurs missions, par rapport à la discipline qui les définit en tant que professionnels, par rapport à l'établissement qui, de plus en plus, tend à être considéré comme une entreprise produisant des connaissances et des diplômés pour un marché (Dubois, 1995).

Le mode classique d'appartenance à l'institution, fortement ancré dans la discipline, est mis en question à travers le développement de l'autonomie universitaire, financière, statutaire et pédagogique. Y contribue encore davantage le contexte de concurrence entre les différents établissements. Celle-ci introduit effectivement des exigences plus fortes d'implication locale de la part des enseignants et la perspective de la contractualisation requiert également de leur part un

sentiment d'appartenance plus marqué par rapport à l'établissement, au-delà des frontières traditionnelles de l'Unité de Formation et de Recherche.

Cette transformation, lente, parfois soumise à controverses, du rapport symbolique des enseignants à leur institution inscrit cependant le secteur de la formation dans le processus d'évolution plus général qui affecte les organisations de service public et qui se cristallise notamment autour de la notion de "projet de service" comme outil-charnière des réorganisations (Grémion, Fraisse, 1996).

Le sujet de la formation et son devenir

Au cœur de toutes les évolutions en cours, une question cruciale est implicitement posée : de quel mandat social la formation, et, à travers elle, les formateurs, sont-ils investis ? Un consensus peut-il encore exister sur celle-ci et sur l'apprenant, sujet de la formation, dans un champ traversé, comme nous l'avons constaté, par des logiques aussi divergentes qu'indissociables ? L'éducation et la formation ont une valeur symbolique irréductible à leur valeur marchande : ce sont des biens qui engagent l'avenir. Aussi une réflexion sur leur portée à long terme pour la société et pour les sujets eux-mêmes reste-t-elle nécessaire. Si le sujet est coupé de ses médiateurs, si le tiers représentant le pôle instituant disparaît ou se décompose, le sujet deviendra une cible facile pour les intérêts marchands. Liée à la mise en avant de l'individu, la logique domestique prépare le terrain à une logique industrielle présumant, comme tout processus de ce type, spécialisation et sectorisation des formations, segmentation en fonction des publics-cibles, accès à la sphère privative, le tout bien sûr au détriment des logiques civiques qui ont servi de ciment idéologique pendant de longues décennies.

La question est dès lors de savoir comment, dans les conditions sociales et économiques concrètes qui sont celles d'un champ qu'ici même certains considèrent comme étant sur la voie d'une nouvelle phase de son industrialisation, la formation peut réinscrire ce sujet isolé dans des rapports sociaux structurants.

Suivant en cela la pensée de L. Quéré, nous concluons en rappelant que poser ce problème des médiations symboliques ne signifie pas se mettre en quête de repères consensuels pour interpréter et évaluer les données de l'expérience collective ou individuelle. Il s'agit d'une réflexion "placée sous le signe de la non-totalisation, du débat et du conflit, non sous celui du consensus, de l'homogénéisation et de la formation d'une unique volonté rationnelle" (1982, p.100). A tout le moins nous semble-t-il important de dégager les alternatives ou les points de clivage autour desquels cette quête se cristallise aujourd'hui.

Conclusion

Notre objectif était d'étudier les mutations à l'œuvre dans le processus de formation sous l'effet des tendances industrialisantes qui l'affectent, en nous centrant sur le devenir du formateur et de la fonction de médiation au cœur de ce processus. Les conclusions que nous pouvons en tirer sont de trois ordres.

Premièrement, la transformation des espaces-temps de la formation oblige à décadrer l'approche du formateur bien au-delà de son contexte habituel — celui de la micro-situation d'apprentissage dans la classe ou le groupe — et à la recadrer dans un contexte plus large : celui de l'établissement mettant en réseau, d'un point de vue physique et organisationnel, l'ensemble des acteurs concernés par la démarche de formation. Dans ce contexte évolutif, les rapports de pouvoir liés aux changements de place se modifient, de même que les rapports symboliques d'appartenance des individus à leur institution. Comme dans d'autres secteurs d'activité, il leur est demandé d'évoluer vers plus de polyvalence (être animateur, médiateur, mais aussi producteur, gestionnaire de formation...) et de développer une plus grande adaptabilité collective de leur organisation.

Deuxièmement, la fonction de médiation que les psychologues du développement avaient analysée dans une double dimension (relation à un sujet et à un objet) se trouve de ce fait élargie elle aussi à une dimension institutionnelle.

L'autonomie plus grande requise de la part de l'apprenant dans ses démarches d'apprentissage exige accompagnement et guidance dans une offre plus diversifiée. Cherchent à traduire cette exigence des formules telles que "enseignement flexible et à distance", "sur mesure", "ouvert"... Il est même question de "plateformes d'intermédiation" entre différentes institutions amenées à développer une logistique d'équipements partagés (centres-serveurs, services-kiosques, multi-points audio-vidéo-graphiques...) permettant de structurer de tels services en "face-avant".

Troisièmement, le jugement que l'on peut porter sur ces évolutions en termes de qualification accrue ou au contraire de dépréciation de l'activité du formateur peut se résumer à une question simple : sa place reste-t-elle centrale dans la fonction d'agencement des ressources (quels qu'en soient la nature et le mode d'accès) et d'approfondissement des interactions (quelles que soient les situations concrètes diverses dans lesquelles s'effectuent les apprentissages) ?

« On voit, du même coup, que la véritable interactivité, pour l'utilisateur, est celle qui lui permet de "déployer une activité sensorielle, affective et intellectuelle, au service

de l'interprétation du message" que j'appellerai volontiers avec D. Chateau (1990) interactivité intransitive (l'équivalent de l'interactivité intentionnelle de Barcheath et Pouts-Lajus), qu'elle passe ou non par une interactivité transitive (ou fonctionnelle) qui est celle par laquelle le spectateur, devenant acteur, rétroagit sur le programme.

« Transposée dans le champ de la formation, cette activité intransitive ou intentionnelle est celle qui permet par l'organisation d'une intention didactique, à travers un "discours" porté par un support médiatique — texte audiovisuel classique, filmique, électronique, ou texte interactif multimédia — de faire partager, entre celui qui conçoit l'environnement didactique et celui qui apprend, un processus de production du sens qui le rende, lui, spectateur ou interactant, capable de construire son propre parcours d'apprentissage... »

Geneviève Jacquinet, « La Communication éducative médiatisée : de l'âge de pierre à l'âge de bronze », *Études de communication* n° 14, Lille, 1993, p. 81.

La négation de cette place ou sa minimisation dans les situations d'autodidaxie (ou dans des situations qui n'en sont pas très éloignées au sein même des institutions) a des conséquences directes sur le statut du sujet-apprenant. Nous avons en effet souligné que la mise à l'écart du médiateur inscrit l'offre dans un rapport économique unidimensionnel et fait du sujet une cible fragile pour les intérêts marchands. Il est assez curieux d'ailleurs de constater, au moment où se produit cette disqualification de la figure du médiateur-formateur, que la sphère éditoriale ou la sphère technico-pédagogique engagée dans le développement de "places de marché électronique pour la formation" pousse d'une certaine façon à l'émergence de figures médiatrices substitutives : celle du parent médiateur-prescripteur "privé" dans le cas de l'édition parascolaire ; celle du courtier en formation à l'échelle internationale. Dans les scénarios les plus caricaturaux, la formation n'est d'ailleurs plus appréhendée que comme une application du commerce électronique, nécessitant un "inter-médiaire" coordonnant des sous-traitants.

Face à ces dérives possibles, on ne peut que rappeler l'importance des choix de principe qui doivent guider, dans la sphère de la formation comme dans les autres, le recours aux technologies et réseaux d'information : quelles valeurs, quelles missions, quels objectifs économiques et sociaux se donne-t-on ? Quel développement personnel des professionnels et des usagers est-il visé ? Quelle mise en synergie d'acteurs, au service de quels objectifs sociétaux ?

Car la médiation, recadrée dans le processus d'industrialisation, reste avant tout une affaire de sens...

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

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