



HAL
open science

Partie 3. Chapitre 1 - Au cœur des recompositions socio-économiques, la crise de l'école

Jean-Guy Lacroix

► **To cite this version:**

Jean-Guy Lacroix. Partie 3. Chapitre 1 - Au cœur des recompositions socio-économiques, la crise de l'école. Pierre Mœglin. L'industrialisation de la formation. État de la question., Centre national de documentation pédagogique, pp.173-195, 1998, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2-240-00606-4. hal-01387586

HAL Id: hal-01387586

<https://hal.science/hal-01387586v1>

Submitted on 25 Oct 2016

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

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

Partie 3 - Chapitre 1

Au cœur des recompositions socio-économiques, la crise de l'école

Jean-Guy Lacroix

Jean-Guy Lacroix est professeur de sociologie à l'université du Québec à Montréal et codirecteur du Groupe de recherche sur les industries culturelles et l'informatisation sociale (Gricis). Ses travaux portent sur la câblodistribution, la convergence des médias en particulier dans la santé, et les nouvelles régulations socio-économiques. Il a notamment publié, avec G. Tremblay, *Télévision Deuxième Dynastie*, 1991 et *The Information Society and the Cultural Industries Theory*, 1997.

L'École est encore une fois en crise. Encore une fois, car — comme le rappelle ci-dessous l'un des chapitres de P. Mœglin — ce n'est pas la première fois que l'institution, dont le mandat spécifique est de former les individus en tant que sujet social, subit une réorganisation importante. Plus longuement peut-être que les autres contributions de cet ouvrage, lesquelles insistent surtout sur l'identification et l'analyse des principales manifestations de cette crise, nous avons pour objectif de mettre en perspective, de situer l'actuelle crise du scolaire et de l'enseignement institutionnalisé.

Nous le ferons par rapport à son inscription dans le mouvement historique de reproduction de la société capitaliste constitué, entre autres, d'un enchaînement de phases longues d'expansion, phases que certains ont nommées "cycles structurels" ou "cycles de Kondratiev" (Kondratiev 1929 ; Schumpeter 1939). D'autre part, nous mettrons cette crise de l'École en rapport avec la place que l'activité de formation occupe dans la production et la reproduction élargie de la totalité sociale en ce moment-ci du mouvement socio-historique. Avec l'ouverture du troisième millénaire, celui-ci est en effet marqué par la possibilité du passage à un autre type de société,

abusivement nommée (à notre avis) "Société de l'information" (Lacroix, Tremblay 1998 ; Tremblay 1995).

Cette mise en perspective, qui occupera les deux premières parties de ce chapitre, nous permettra ensuite de rapporter aux processus macrosociologiques que nous aurons identifiés les pressions et les initiatives transformatrices visant actuellement le champ de la formation dans son ensemble et l'École en particulier. En conclusion, nous tenterons de préciser les aspects sociopolitiques sous-jacents à cette dynamique de cette réorganisation structurelle de la formation.

La crise des modes de régulation comme dynamique des crises de l'école

Voilà près de trente ans déjà, les thèses sur la société post-industrielle (Bell 1960, 1973 ; Touraine 1969, 1973) et/ou post-moderne (Lyotard 1979) affirmaient que l'information et, par entraînement, l'éducation et la formation allaient jouer un rôle de plus en plus important dans le développement socioéconomique, subsumant chaque jour davantage le procès de production de la société.

Tout le discours sur la "société de l'information", sur l'informatisation de la société et, plus récemment, l'effervescence discursive et médiatique autour de la métaphore et de la mise en place des autoroutes de l'information sont, à des degrés divers, allés dans la même direction. Aujourd'hui, tant dans la "machine interactive" américaine NII¹, visant particulièrement les écoles, collèges, universités, centres de recherche, bibliothèques..., que dans les différents et multiples projets de mise en place d'autoroutes de l'information concernant l'éducation, la santé et l'administration publique, se retrouve cette centralité accordée à la connaissance et à la nécessité de restructurer le champ de l'éducation grâce à l'introduction et à la généralisation des nouvelles technologies d'information et de communication².

Pourtant, simultanément, l'on tend de plus en plus à traiter l'éducation comme un coût économique et financier semblable à d'autres coûts, c'est-à-dire comme un secteur devant améliorer sa productivité par l'informatisation, tout comme "doivent" le faire les autres secteurs socio-économiques. D'une certaine façon, les restrictions budgétaires imposées par les États industriels avancés aux institutions de formation, coupures budgétaires fort drastiques au Québec, concrétisent cette nouvelle façon de concevoir l'École.

¹ La *National Information Infrastructure* (NII) fut lancée par Al Gore, vice-président des États-Unis, en janvier 94 afin de réaliser l'interliaison à large bande et à haut débit des institutions de service public.

² Comme le souligne dans cet ouvrage J. Deceuninck, la relation entre la formation et la société de l'information établie par Martin Bangemann (1994), dans son rapport au Conseil européen, et par Édith Cresson et Martin Bangemann (1995), dans leur Livre blanc sur l'éducation et la formation, illustre fort bien cet aspect de la problématique de l'actuelle réorganisation de l'École.

Il y a donc une contradiction entre l'accent mis sur l'importance de la contribution du champ de l'éducation au développement économique, d'une part, et la banalisation et l'abaissement de ce champ au même rang que les autres champs d'activités socio-économiques, en recherche de légitimité, de normalité, de "gains de rationalité", d'économies d'échelle, si ce n'est de rentabilité, d'autre part. Cette contradiction laisse entrevoir que les actuels problèmes de la partie institutionnalisée de ce champ, l'École, ne tiennent pas qu'à des causes internes au système de formation. Ils sont en effet largement dépendants du contexte de crise structurelle que traverse le mode fordien-keynésien de régulation sociale depuis le Choc pétrolier de 1975-76 (Lacroix 1977) et de la vision néolibérale qui s'est faite quasi hégémonique dans/par cette crise.

Ainsi, à l'instar de Lautier et Tortajada (1978, pp.125-201), peut-on penser qu'en ce moment de réalignement structurel, de réorganisation sociétale, de mise en place des conditions nécessaires à la reproduction élargie du rapport social capitaliste ou d'assemblage des conditions de possibilité d'une éventuelle rupture de ce même rapport, la transformation de l'organisation du champ de la formation est façonnée par la nature et l'envergure de la crise du mode de régulation, par les questions sociétales qui se constituent en crise politique du rapport social, donc des rapports de classes, exactement comme ce fut le cas en d'autres moments de l'histoire du capitalisme.

Les phases longues d'expansion du capitalisme

Jusqu'à maintenant, quatre phases longues de croissance ont rythmé le développement du capitalisme. La première va de la Révolution industrielle (1770-75) à la première révolte ouvrière à Paris en 1848. La seconde s'étend de cette tentative révolutionnaire ouvrière à la Grande dépression culminant vers 1895-96, en passant par "l'intermède" de la Commune de Paris (1871). La troisième court du début du vingtième siècle au creux de 1936-40, suivant la révolution bolchevique de 1917 en Russie et la crise de 1929. La dernière, que nous avons nommée fordienne-keynésienne (Lacroix 1997, p.41), démarre avec la Seconde guerre mondiale pour s'achever vers le milieu des années soixante-dix avec le Choc pétrolier de 1975-76.

Le développement du capitalisme et la tendance séculaire, aussi appelée *trend*, se sont établis à travers une série de fluctuations de longue durée (plus ou moins cinquante ans), auxquelles on a donné le nom de « phases longues d'expansion ». La phase longue est elle-même constituée de fluctuations. Sa première partie se caractérise par un mouvement long de forte croissance de la production, de ramification d'une nouvelle technologie dans l'appareil productif et de généralisation relative de la consommation

d'une gamme de produits assurant l'élargissement de la réalisation de la valeur. Sa seconde partie se caractérise également par un mouvement long de croissance, mais au ralenti cette fois : les taux de rendement de l'investissement tendent à décroître et l'élargissement de la réalisation de la valeur ne s'effectue plus que difficilement, compte tenu, entre autres, de l'essoufflement de la consommation. Le passage de la première à la seconde partie, de la croissance forte à la croissance ralentie est généralement marqué par un événement-choc, signal de l'entrée en crise. Celle-ci va se développer tout au long de la période de croissance ralentie à travers des récessions qui ébranlent les structures ayant permis la croissance forte de la première partie de la phase. Ce mouvement de dépression conduit généralement à une situation de conflit social exacerbé, de rupture, de crise politique grave qu'on nomme « creux » et qui marque le point de transition entre une phase longue et une autre.

Jean-Guy Lacroix, « Autoroutes de l'information et transition vers le mode de régulation discuté-programmé », *Sciences de la Société* n° 40, 1997, p. 41.

Chaque phase longue est caractérisée par une dynamique et un ordre spécifiques, où l'action des individus est soutenue, conditionnée et régulée par les structures et les institutions en place, donc par un mode de régulation sociale. Ainsi s'organise une sorte de reproduction "lente" dans la phase, dans une paix sociale relative, au quotidien, et sans faire appel à chaque instant à la conscience aiguë (Lacroix 1995, p.247) ou claire, adéquate (au sens de Lukacs, 1960 et Gramsci, 1975).

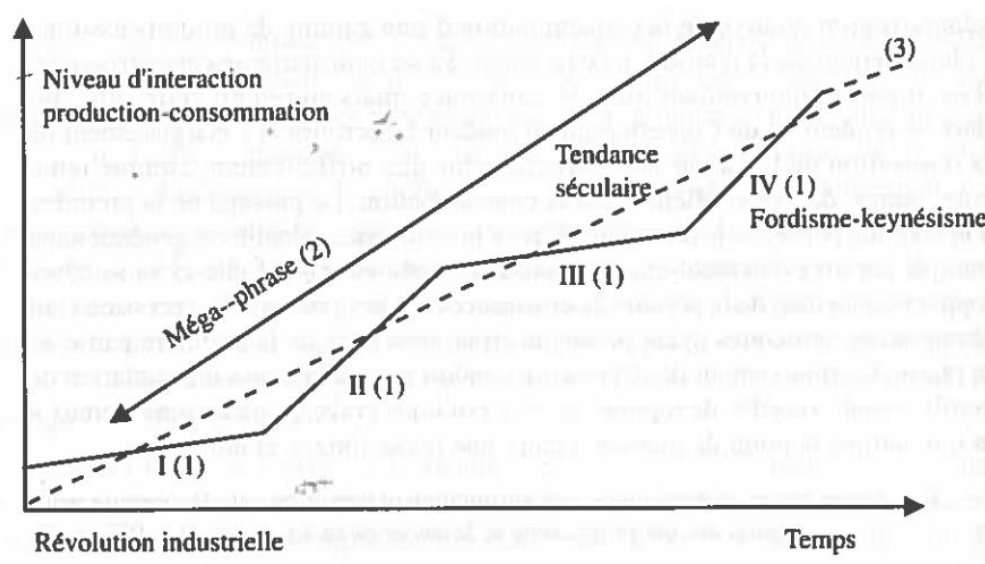
Toutefois, ce type de reproduction est aussi le cadre d'une accumulation progressive intervenant à tout un ensemble de niveaux : de la richesse formée et accumulée, de la capacité productive, de la démographie, de la culture, de la connaissance, de l'aspiration au bien-être, etc. Et cette accumulation finit tôt ou tard par conduire à l'épuisement des conditions de l'équilibre dynamique spécifique à une phase. C'est donc la reproduction élargie même qui, inévitablement, du fait de son caractère dynamique, construit la possibilité et la "nécessité"³ de changer les structures et le type d'équilibre. Alors, le cadre institutionnel chargé non seulement de la socialisation et du contrôle des individus ainsi que de l'entretien du consensus social, mais aussi de l'agrégation des rapports intra-capitalistes (rapports de concurrence) et des arbitrages

³ Cette nécessité est évidemment relative ; elle est en rapport direct avec l'état de la conscience, comme nous venons de le voir, à laquelle "contraint" l'évolution. Elle concerne les deux camps. Cette double conscience de la nécessité du changement opère donc toujours sur le même "terrain", terrain que se disputent, d'un côté, l'élargissement de la mise en valeur et l'appropriation capitaliste, la logique du Capital, et, de l'autre côté, la réorganisation de l'appropriation, de la redistribution, de la richesse collective, l'amélioration des conditions d'existence du sujet, la logique du sujet et de l'usage.

concernant l'appropriation et la répartition légitime de la richesse nouvellement formée et accumulée, n'arrive plus à assurer la régulation dynamique, l'équilibre en progression.

Dès lors, le mode de régulation est confronté à une situation de rupture où intervient la problématique d'un changement structurel; des acteurs sociaux se lancent à la recherche d'innovations capables de les repositionner dans le rapport social, donc de faire sortir le système de production et de reproduction d'une trajectoire pour l'inscrire dans une autre. Ce peut être dans le sens d'un approfondissement du rapport social ou dans celui de son remplacement par un autre type de rapport social, comme lors des tentatives révolutionnaires, qui marquent autant de crises structurelles.

Les phases longues d'expansion du capitalisme



(1) Phases longues d'expansion (I, II, III, IV).

(2) Méga-phase caractérisée par la production-consommation des produits matériels et la loi de l'efficacité marginale à la consommation.

(3) Une éventuelle cinquième phase longue et l'ouverture d'une seconde méga-phase (hypothèses).

Épuisement endogène des phases longues d'expansion

Il est difficile d'établir avec précision la durée des phases longues de croissance. Les différentes datations qu'indique la littérature sur les crises structurelles et sur ces types de phases montrent en effet que nous avons affaire à des durées ne tenant aucunement à une régularité mécanique, donnée et/ou constante. D'où l'importance de ne pas se laisser piéger par l'idée que renferme la notion de cycle, chère à Kondratiev et à Schumpeter. De fait, la longueur de la phase dépend du temps nécessaire à l'extension maximale possible d'un mode de croissance. Cette limite est dynamique et non statique. Elle est concrétisée, d'une part, par la dialectique entre la

production et la consommation globales et, d'autre part, par la production des produits moteurs de la nouvelle croissance (permettant l'élargissement de la mise en valeur⁴) ainsi que par la ramification de la technologie qui autorise leur production. Lorsque le rythme d'accroissement de la consommation des produits moteurs de l'élargissement de la mise en valeur commence à baisser, il devient nécessaire pour la reproduction élargie du capital et son accumulation de trouver un autre moteur. C'est actuellement le cas avec le passage au couple information-informatisation.

Cependant, le maintien du rythme d'élargissement de la mise en valeur dans une phase est lié à la socialisation des individus, surtout des nouveaux arrivants. Autrement dit, il est lié à la normalisation d'un certain type et d'un certain niveau de consommation. C'est-à-dire à la reproduction de la force sociale de travail⁵ et à la rétroaction que sa consommation exerce sur le système productif, sur la possibilité d'approfondir la réalisation de la valeur nouvelle formée dans le système productif. Cette rétroaction témoigne du caractère fondamental de la correspondance, dans la phase, entre la forme de la "production" des individus et la forme spécifique du système productif. Ce qui est donc en question, c'est la forme adéquate de la reproduction de la force sociale de travail.

En effet, dans cette dialectique entre production et reproduction, les institutions d'éducation et de formation jouent un rôle-clé. Elles sont chargées — particulièrement la famille et l'École, jusqu'au fordisme (troisième phase d'expansion), puis un ensemble grandissant d'autres institutions consacrées à la conservation et à la transmission de la culture, de l'information, (musées, organisations de loisir, de tourisme, industries culturelles...) — de socialiser, former, produire l'individu sur un triple plan :

- lui transmettre et lui faire intérioriser l'ensemble des savoirs et savoir-faire nécessaires à sa propre consommation, donc à sa reproduction comme être biologique, social et politique. Cela implique de lui faire acquérir autant les possibilités d'action accumulées et disponibles — donc un imaginaire — que les connaissances déjà produites, conservées, héritées — donc la mémoire et l'identité.

⁴ Selon C. Freeman et C. Perez (1986), il s'agit de produits dont la consommation généralisée dans chaque phase d'expansion (compte tenu de leur coût relativement bas et de leur disponibilité massive) rétroagit de façon équilibrée par rapport au système productif articulé autour d'une nouvelle technologie. Ces auteurs mentionnent ainsi le coton (pour la première phase), le charbon et les transports à vapeur (pour la seconde), l'acier (pour la troisième) et le pétrole (pour la quatrième).

⁵ Par force sociale de travail il faut entendre le potentiel de travail de l'ensemble des individus formés, que ceux-ci soient déjà en emploi ou en situation de non-emploi. Elle est toujours spécifiée pour une phase longue donnée, ce qui implique un type et un niveau minimal moyen de qualification pour l'ensemble des individus d'une société. Elle constitue un réservoir jouant un rôle fondamental dans l'établissement du prix de l'utilisation de la force de travail. Voir à ce propos Lautier et Tortajada (1977) et Lacroix (1994).

- lui transmettre et lui faire acquérir des savoirs et des savoir-faire lui permettant de prendre une place spécifique dans le système productif, dans la division du travail, donc des qualifications concrètes, un métier.

- faire acquérir les "vérités", règles, normes, valeurs encadrant la vie aussi bien hors-travail que dans le travail, donc la normalité des places hiérarchiques dans les rapports sociaux et de production. Ces institutions sont ainsi chargées de faire intérioriser un ensemble d'habitus (Bourdieu 1979, pp.111-112 et 122), de besoins et d'attentes historiquement construites en fonction des possibilités d'action, dont l'accès est cependant relativisé par le statut du sujet et par ses qualifications concrètes.

Ainsi, cette triple intériorisation rend le sujet capable de jouer son rôle dans les deux aspects de la dialectique constitutive d'un mode de régulation, c'est-à-dire à la fois dans la production et dans la consommation/reproduction. Par conséquent, l'action de ces institutions fait en sorte que les composantes de la dialectique constitutive d'un mode de régulation soient "dans" chaque individu. Elles s'efforcent de faire ce qu'il soit "normé", qu'il considère les choses comme normales, souhaitables, dans la mesure de l'acceptable, du tolérable. Bref, elles évitent que sa conscience ne soit aiguë (au sens défini précédemment).

Cette fonction est cruciale car elle permet la rétroaction adéquate de la consommation à la production. En découle le fait que ces institutions, particulièrement l'École, sont toujours l'objet des pressions visant à les assujettir aux exigences des rapports de pouvoir spécifiques à la phase en cours.

Il est toutefois important d'insister également sur le fait que les opérations historiques d'ajustement du cadre institutionnel de socialisation des individus s'effectuent aussi en fonction des conditions de possibilité de l'action sociale. Celle-ci résulte de l'accumulation qui, à terme, transforme ces possibilités dans chaque phase et finit par produire la nécessité du changement structurel. Cependant, la conception de cette nécessité passe par une prise de conscience interprétant les conditions de possibilité à partir des places occupées dans la répartition de la richesse, dans l'appropriation, donc en fonction du double statut du sujet : celui que lui procure sa place hiérarchique, elle-même déterminée par la fonction remplie dans les rapports de production et de reproduction, et celui, universellement attribué, en fonction de l'idéologie qui assure (ou, à l'inverse, conteste) la direction-domination sociale propre à un certain état de consensus. Cette conception de la nécessité du changement relève donc de la dimension politique des rapports sociaux, dimension qui, à l'instar de la conscience, n'a pas toujours un caractère aigu, mais qui, dans les moments de changement structurel, revêt toujours un caractère fortement

conflictuel, antagonique, voire violent. En témoigne l'histoire des crises structurelles et des tentatives révolutionnaires sous le capitalisme.

C'est pourquoi, dans le déroulement de la phase, la forme que revêt l'action structurante de la dialectique production-consommation varie. Pour ne pas alourdir l'argumentation, retenons comme instances d'action déterminante l'économique et le politique, le culturel et le social agissant de façon transversale : la partie où domine la reproduction "lente" est le moment de l'économie, de l'accumulation, alors que celle où domine la rupture est le moment du politique, celui où se prend la décision de mettre en place un nouveau cadre institutionnel d'exercice du pouvoir légitime et de la production normée du sujet.

Tout le problème pour le Capital dans sa confrontation avec le sujet est d'arriver à faire agir ce dernier en fonction de son pouvoir, des exigences de la valorisation, de l'accumulation, de l'appropriation, bref selon sa logique, mais sans que ce sujet ne manifeste une volonté "réfléchissant" les conditions de possibilité en fonction de ses intérêts socio-économiques propres. C'est-à-dire sans qu'il atteigne le niveau de la conscience adéquate, claire, possible comme la qualifie Goldmann (1967, pp. 1004-1007), c'est-à-dire maximale, selon la réalité des conditions de possibilité produites et accumulées sociohistoriquement. Il faut donc que la conscience du sujet soit aliénée, faussée⁶.

Or, cette aliénation est produite, dans les rapports de production, par la forme même de l'organisation de la production — la grande usine étant déjà idéologie en tant que forme de mise au travail, ainsi que l'a souligné Gramsci — et des rapports sociaux, de pouvoir ; mais, elle est aussi "apprise" à travers les institutions de socialisation, en même temps que sont appris les savoirs et savoir-faire qualifiant l'individu comme travailleur et comme sujet social. Autrement dit, elle le munit de normes adéquates de comportement, conformes aux exigences du rapport social, en même temps qu'elle le qualifie en fonction des conditions de possibilité d'action et d'interprétation des conditions d'accès aux possibilités existantes à un moment donné de l'histoire. On comprend ainsi toute la complexité et l'importance de la contribution de ces institutions et ce qui fait que périodiquement, dans chaque phase, elles soient l'objet d'après débats. C'est tout particulièrement le cas de l'École.

⁶ Ce qui ne veut pas dire "dans l'erreur"; il suffit qu'elle inclue un frein à la compréhension complète de la réalité, donc des possibilités d'action, car c'est cette compréhension qui, seule, favorise l'émancipation du sujet. Voir, à propos de la problématique de la conscience faussée, Mannheim (1956, pp.101-107).

Phases longues, crises politiques et débats sur l'École

Cette dynamique reproduction élargie/changement structurel, liée à l'évolution de la dialectique entre production et consommation sous l'impact de l'accumulation, permet de saisir le caractère discontinu de la mise en place des institutions de formation. Il n'est donc pas étonnant de noter que, dans les transformations marquant l'histoire de l'École, il y ait des moments forts, moments peu nombreux mais synchronisés⁷ avec les phases longues d'expansion et les crises structurelles et trouvant leur expression sur le plan politique.

En effet, comme le soulignent Lautier et Tortajada (1978, pp.122-123), ces temps forts de réorganisation du scolaire "sont en même temps des périodes de crise politique intense [...] et de bouleversement du procès de production." Cela suggère, ainsi que nous l'avons précisé plus haut, que "l'École n'évolue pas selon une logique autonome ; elle est liée à de multiples niveaux à ce qui se passe dans le champ de la production de valeur aussi bien qu'en dehors." C'est dire que l'ensemble des facteurs intervenant et conditionnant la reproduction élargie du rapport social, ou sa rupture, façonne l'évolution de l'École et les termes cristallisant politiquement l'enjeu dont elle est porteuse.

Les auteurs de *École, force de travail et salariat* identifient quatre moments forts marquant l'histoire de l'École française et qui correspondent *grosso modo* aux quatre phases longues que nous avons déjà sommairement évoquées plus haut.

Les temps forts de réorganisation du scolaire depuis deux siècles

- Le premier se situe entre la Révolution française et le début de l'Empire, alors que la première phase d'expansion du capitalisme s'étend de la Révolution industrielle (1770) à la révolte des ouvriers de Paris (1848). Le débat porte sur la contribution de l'éducation scolaire au maintien de l'ordre, sur l'établissement des écoles communales et sur la liberté d'enseignement. Il oppose principalement des fractions de la bourgeoisie et de l'aristocratie. A ce moment de l'histoire, le travailleur est encore surtout produit sur les lieux mêmes où se fait la production, donc hors de l'école (Lautier et Tortajada 1978, pp.130-135).

- Le deuxième moment intervient durant la période située autour de la Commune de Paris (la deuxième phase va de 1848 à 1895). Le débat porte sur la généralisation de l'enseignement primaire — "le seul qui concernât véritablement la classe ouvrière"

⁷ Cela n'implique pas que ces débats ont nécessairement lieu au même moment que les crises politiques. Ils ont un rapport avec celles-ci, qu'ils aient lieu avant la crise et en constituent une composante ou qu'ils aient lieu après elle et découlent des luttes politiques.

(Lautier et Tortajada 1978, p.135) —, l'apprentissage d'un sentiment national et d'une certaine discipline, qui devait servir tant l'usine que l'armée. Il met aux prises la bourgeoisie et les progressistes, surtout les Communards, pour qui l'École devait être gratuite, obligatoire et complète pour les enfants des deux sexes (Lautier et Tortajada 1978, p.136). Plus tard, les organisations ouvrières syndicales jouent aussi un rôle important dans ce débat par leurs revendications en faveur d'une formation meilleure et plus complète. Il oppose également, d'autre part, la bourgeoisie et la droite monarchiste, encore puissante dans les campagnes (Lautier et Tortajada 1978, pp.135-141).

- Les années qui suivent la Première guerre mondiale constituent le troisième moment de lutte pour l'École en France (la troisième phase court du début du vingtième siècle jusque vers 1936-40). Le débat concerne l'enseignement secondaire⁸ et les questions liées à la gratuité et au système d'enseignement primaire-secondaire unique et intégré (Lautier et Tortajada 1978, pp.150-153).

- Le quatrième moment a lieu durant les années soixante (la quatrième phase va de la Deuxième guerre mondiale au déclenchement de l'actuelle crise structurelle, en 1975-76). Le débat porte sur l'allongement de la durée des études, sur l'articulation des filières d'enseignement⁹ en système de formation centralisé sous le parrainage de l'État¹⁰ et sur sa démocratisation¹¹.

⁸ La généralisation de l'enseignement secondaire sous l'impulsion des transformations dues à la généralisation de l'enseignement primaire et du développement industriel se fait par des mesures ponctuelles et s'étire sur une cinquantaine d'années (Lautier et Tortajada 1978, p.152). Elle se réalise donc au cours de deux phases d'expansion.

⁹ Lautier et Tortajada (1978, p. 153) disent "simplification (voire unification)", ce qui ne nous semble pas le meilleur qualificatif. De fait, durant cette période, le système d'enseignement s'est fortement ramifié, diversifié, complexifié, tout en s'articulant en une double filière de sélection, général et technique, ce que ces auteurs reconnaissent d'ailleurs dans des pages subséquentes (pp.155-157).

¹⁰ Le système reste cependant toujours, voire davantage, reproducteur des différences de classe, comme l'ont montré de nombreux ouvrages parus dans les années soixante-dix. Mentionnons à titre d'exemples : Bourdieu et Passeron (1970) ; Baudelot et Establet (1973) ; Snyders (1971) ; CEQ (1972) ; Wäagner et Wäarck (1973) ; Escande (1973) ; CEQ (1974) ; Gouvernement du Québec (1974).

¹¹ Cette problématique de la correspondance entre les phases longues d'expansion, les crises structurelles, les crises de l'École et les moments forts de débat sur cette institution est limitée par l'insuffisance de nos connaissances sur l'histoire de l'École, d'une part, et par la difficulté à mettre en rapport des événements qui ont lieu dans des champs dont l'interaction est médiatisée par de nombreux facteurs et est marquée par les spécificités nationales, d'autre part. Une brève comparaison de la périodisation proposée par Lautier et Tortajada avec la périodisation de l'évolution du système d'éducation au Québec renforce toutefois notre conviction concernant la valeur heuristique de cette mise en rapport. En effet, cette comparaison montre que des questions approximativement semblables, mais spécifiées par les conditions nationales, les traditions et cultures locales, se posent sensiblement au cours des mêmes tranches historiques. À titre d'illustration, évoquons quelques événements et dates qui ont marqué l'histoire de l'École québécoise : 1829 : loi des écoles de syndics (écoles de l'Assemblée législative) pour encourager l'éducation élémentaire ; 1845-46 : création des commissions scolaires locales (catholiques et protestantes) ; adoption de la loi rendant obligatoire la taxe foncière et la rétribution mensuelle des instituteurs ; 1868 : loi 31 créant le ministère de l'Instruction public ; 1873 : fondation de l'École polytechnique de Montréal ; 1901 : deuxième échec du projet pour rendre l'instruction obligatoire et ajout d'une onzième année au programme d'études des institutions protestantes ; 1907 : création par le gouvernement du Québec de l'école technique de Montréal afin de favoriser la formation d'ouvriers spécialisés ; expansion des écoles techniques (Montréal, 1907 ; Shawinigan, 1911 ; Trois-Rivières, 1918 ; Hull, 1919) ; 1910 : ouverture de cours commerciaux dans les collèges classiques ; 1943 : adoption de la loi rendant l'instruction publique obligatoire pour les enfants de six à quatorze ans ; 1944 : loi assurant la gratuité de l'enseignement et des manuels ; 1946 : loi assurant le progrès de l'éducation par la création d'un fonds financé par une taxe sur l'exploitation des richesses naturelles ; 1956 : implantation de nouvelles options au secondaire.

• Actuellement, se profile un cinquième moment fort, dont les termes du débat tiennent à l'affirmation de tendances déjà sensibles durant les phases fordienne et fordienne-keynésienne (les troisième et quatrième), à l'articulation d'un ensemble de facteurs se traduisant en exigences de changement : changement des aspects fondamentaux de l'actuelle structure institutionnelle de la formation, de l'École, de son mandat, voire de son statut, *a fortiori* de celui des enseignants. Pour saisir les termes fondamentaux de cette crise de l'École, nous pensons qu'il est nécessaire de circonscrire aussi synthétiquement que possible les facteurs qui la construisent.

Brunon Lautier, Ramon Tortajada, *École, force de travail et salariat*, Grenoble, Presse universitaires de Grenoble et Paris, François Maspéro, 1978

Les sources de l'actuelle crise de l'école

Au fil des phases, de grandes tendances socio-historiques s'affirment et construisent graduellement le contexte de l'actuelle crise de l'École. Pour des raisons d'espace, nous nous limiterons aux tendances principales.

Raisonné en termes de tendances socio-historiques laisse penser à une "évolution" inexorable, liée à une sorte de déterminisme dans l'enchaînement des phases longues. Cette idée est d'ailleurs renforcée par le concept de *trend*, présent dans les théories des crises structurelles. Il y a une trentaine d'années, G. Gurvitch (1967) mettait déjà en garde contre une telle conception de l'évolution sociale. Les cumuls progressifs qui se concrétisent au fil de l'histoire ne peuvent être considérés comme le résultat linéaire et continu de tendances déjà inscrites au départ dans une sorte d'essence. Ces tendances résultent de ruptures où le sujet joue un rôle majeur par le biais des rapports politiques dans lesquels se noue tout le social propre à une phase. Ainsi, la forme spécifique que prennent les rapports sociaux dans une phase et dans le *trend* ne tient pas qu'au Capital et à sa logique. Cette forme tient aussi à l'obligation devant laquelle le Capital se retrouve à différents moments de l'histoire de faire des concessions, du fait des luttes que le sujet engage pour exprimer sa volonté touchant au partage du surproduit, donc à la forme de l'appropriation et de la gestion sociale, aux priorités régissant l'investissement, à la prise en charge sociale des individus, surtout les plus démunis. Cela implique une logique du sujet et de l'usage

générale, commerciale, sciences-lettres, sciences-mathématiques, classique, agricole ou industrielle et arts ménagers ; 1964 : adoption de la loi 60 créant le ministère de l'Éducation, autour duquel se développe une bataille rangée entre conservateurs et modernistes (voir à ce propos, Dion (1970) ; 1967 : adoption de la loi 21 créant les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) ; 1968 : création du Conseil des universités du Québec et de l'Université du Québec, permettant d'élargir notablement l'accès à l'enseignement universitaire.

construites historiquement en fonction des conditions de possibilités de l'action à un moment du *trend*, pour une part, et par l'affrontement avec le Capital, pour une autre part, dans un débat nécessairement reconduit sur son pouvoir et sa légitimité. Cet affrontement implique toutefois la construction et l'intervention de conceptions valorisant un type d'usage des biens et des services mis en circulation, ainsi qu'un statut du sujet. Les tendances dont il est question relèvent donc d'un mouvement complexe où ce qui est structuré a un effet de structuration sur les acteurs sociaux, qui à leur tour, par leur conscience et leurs luttes politiques, ont un effet de structuration sur la totalité sociale. De sorte que, si tendances il y a, ces tendances ne peuvent être vues qu'*a posteriori*, suite au double procès de construction et d'historicisation de la société.

L'héritage cumulatif du *trend*

Le développement du capitalisme se caractérise d'abord par l'élargissement en bonds successifs du procès de mise en valeur. Il s'agit donc de la soumission d'un nombre croissant de secteurs d'activités au mouvement de marchandisation, tel que A. Granou (1972) l'a bien identifié. Avec le développement des industries culturelles au cours des vingt-cinq dernières années, ce mouvement s'étend à la culture, à l'information et à la communication, menaçant du même coup l'éducation et la formation (Lacroix 1994). Le développement du capitalisme se caractérise également par l'expansion du système productif. Dans ce processus, la division du travail s'est graduellement approfondie par la diversification, la segmentation et la spécialisation des tâches. Par ailleurs, ce même processus se caractérise par une augmentation constante de la productivité du travail vivant grâce au développement du machinisme, de technologies qui, successivement, se sont ramifiées (généralisées) dans l'ensemble du système productif et reproductif. Ce double mouvement constitutif de l'industrialisme est distinct du mouvement de marchandisation, mais il lui est nécessairement lié parce qu'il lui fournit l'univers croissant des objets dont il a besoin pour élargir l'échange. Et il a contraint l'École à un triple ajustement.

Premièrement, il a fait que, pour occuper leur place dans le système productif et reproductif, les formations concrètes ont été multipliées, différenciées et spécifiées sous la pression de la division croissante du travail.

Deuxièmement, pour des raisons d'économie et de rationalisation des tâches, la formation a eu tendance à sortir des lieux de production (Lautier et Tortajada 1978, pp.99-103, 104-105, 110-112). Aussi, par paliers successifs, a-t-elle fait en sorte qu'un certain niveau de savoirs et de savoir-faire soit pré-acquis par l'ensemble de la force sociale de travail. D'où la généralisation successive du primaire et du secondaire et l'ouverture et la démocratisation croissantes des

niveaux de formation supérieure (fin du lycée ou collégial et universitaire, de premier puis de deuxième cycle).

Troisièmement, cet industrialisme a exigé de la part de la formation qu'elle se fasse plus complète et plus complexe, donc que le temps de formation soit allongé. Lui-même s'est fait de plus en plus complexe, isolant toujours davantage le travail vivant du contact direct avec la matière, du fait de la médiation non seulement de machines de plus en plus nombreuses, mais aussi d'une masse croissante de connaissances et d'informations.

De ce triple ajustement ont résulté une arborescence (diversification), un approfondissement (allongement de la structure verticale de l'appareil institutionnel) et un accroissement progressif de la taille de l'appareil institutionnel de formation. Au point que celui-ci en est devenu l'un des tout premiers postes budgétaires des pays industriels avancés, ce qui, à terme, ne va pas sans problèmes.

Le développement du capitalisme se caractérise aussi par l'élargissement progressif du cadre institutionnel de production du sujet et de son contrôle. On vient de voir que, dans le cas de la formation, cela a conduit à une importante diversification de l'institution et à une augmentation non moins importante de sa taille. Les mêmes constats peuvent être faits dans le cas de la santé et du temps non travaillé consacré à d'autres activités que la reproduction biologique : à la culture en général, aux loisirs... Il en va de même en ce qui concerne les institutions de contrôle social. Ainsi, on retrouve également dans la sphère de la reproduction un processus d'accroissement de la division du travail, de complexification de l'organisation des procès de travail qui y ont cours, diversification et complexification auxquelles l'École a également dû répondre.

Enfin, le développement du capitalisme s'est aussi caractérisé par l'enrichissement de la sphère de la consommation et de la culture. À ce niveau, nous devons prendre en compte un certain nombre de faits qui ont eu lieu au cours des deux dernières phases et qui ont eu une incidence particulièrement importante sur la construction de l'actuelle crise de l'École. C'est ce qui va être fait à travers l'évocation de l'héritage fordien.

L'héritage du fordisme

Le fordisme s'étend sur les deux dernières phases longues d'expansion du capitalisme. Il se caractérise par le passage à la grande production et à sa contrepartie nécessaire, la grande consommation des produits fabriqués en série (Aglietta 1976, pp.129-186). Il se caractérise aussi par le principe d'une stimulation ou d'un soutien de la demande solvable, exprimé par la proposition du "*Five Dollars Day*" de Henry Ford. Il marque donc une transformation importante

de la sphère de la consommation s'accompagnant de l'instauration et de la généralisation d'un nouveau mode de vie.

Dans le mode de vie fordien (Gramsci 1975, pp.689-706 ; Blietrach et Chenu 1979, pp.41-75) la consommation est de plus en plus séparée de la petite production marchande, de l'artisanat, et elle devient davantage dépendante de l'industrialisme et de l'échange marchand. Elle est plus individualisée que jamais et organisée en petites unités, selon la famille nucléaire. Mais le plus important dans cette transformation du mode de vie tient au saut qualitatif que connaît la mise à disposition des biens, laquelle devient massive et diversifiée.

Confronté à cette forme de mise en circulation de la production, le sujet se doit de choisir de plus en plus fréquemment. Et le choix devient partie intégrante de la distribution de la production, donc de l'échange, y compris dans le champ de la culture. Le mode de vie fordien se caractérise en effet aussi par un enrichissement sans précédent de la mise à disposition de contenus culturels grâce à l'invention et à l'implantation généralisée de nouveaux moyens de pratiques culturelles (phonographe, appareils photo, cinéma, radio...).

Cependant, ces nouveaux moyens de consommation culturelle, surtout la radio, compriment l'espace et le temps et ils objectivent le "réel" par la diffusion en direct à la masse des individus, "retranchés" dans le refuge du foyer "nucléaire". Dès lors, ils ne se contentent pas de faire surgir "l'individu-masse"; ils induisent aussi de toute nouvelles possibilités pour la formation et l'expression de l'imaginaire. Ce faisant, ils transforment de façon majeure les conditions de cognition (de connaissance). Dès lors, ils modifient la place relative des différentes institutions chargées de produire, classer, conserver (Bourdieu 1971), et transmettre l'information, contribuant ainsi à une réorganisation majeure de la sphère de la culture.

L'École en est elle-même confrontée à une nouvelle distribution des responsabilités, à un remodelage des mandats concernant l'éducation et la socialisation d'ensemble du sujet.

Or, cette redéfinition des places et des mandats ne donne pas lieu à un nouveau pacte, comme celui qui, longtemps auparavant, avait été établi entre l'École et l'industrie de l'imprimerie, pour l'édition des manuels. Et ce, même si des innovateurs cherchent à utiliser pédagogiquement ces nouveaux moyens (voir le cas du cinéma). Par ailleurs, ce remodelage qui place l'institution scolaire dans une situation de concurrence par rapport à d'autres institutions s'effectue au moment même où l'École connaît un développement important, avec l'amélioration de l'enseignement technique, la généralisation du secondaire et l'allongement du temps de formation. Loin d'être restreint par ces transformations, son rôle s'inscrit au contraire dans un cadre institutionnel en voie d'élargissement et d'enrichissement rapide, qui lui fait hériter d'un

plus grand nombre de responsabilités, même si elle perd l'exclusivité dont elle disposait sur le sens, exclusivité que, pour les manuels, le pacte avec l'édition lui avait accordée.

L'héritage du fordisme-keynésisme et de sa crise

Développement des services publics, croissance des coûts et autonomie professionnelle

Le mode de vie fordien commence à être ébranlé avec la Grande crise de 1929 et les économies occidentales avancées n'en sortent véritablement qu'avec l'effort de guerre (1940-45) et l'intervention de plus en plus systématique de l'État. Cet interventionnisme d'inspiration keynésienne concerne un ensemble grandissant de domaines et se traduit par un mouvement intensif d'institutionnalisation, d'approfondissement et de densification des appareils de production de service public. Dans ce mouvement, l'École et la Santé, en particulier, sont massivement soutenues financièrement par l'État.

Ce mouvement conduit à une tertiарisation explosive de l'emploi et à l'augmentation non moins spectaculaire des coûts. Ceux-ci ont eu d'autant plus tendance à augmenter rapidement que les services publics ont nécessité une main-d'œuvre importante, spécialisée et capable de contrôler le procès de travail. A ce phénomène, deux origines : d'une part, l'exigence de qualifications professionnelles individualisées pour assurer les prestations ; d'autre part, les contraintes liées au contrôle des connaissances, aux savoir-faire et aux méthodes et règles pour en faire l'acquisition. C'est cette autonomie professionnelle qui fait obstacle aux nombreuses tentatives, depuis les années soixante-dix, visant à rationaliser le procès de travail dans ces secteurs afin d'en réduire les coûts et de les ramener au diapason de la productivité moyenne dans les autres secteurs¹². Ce sont donc le statut de cette main-d'œuvre, la possibilité d'interpréter le mandat social reçu et le degré d'autonomie dans la prestation du service dont dispose chaque individu détenteur de ces qualifications qui freinent et ont freiné l'ajustement de ces secteurs aux exigences de la reproduction élargie du Capital.

Allié à la croissance des coûts, ce blocage pèse de plus en plus sur la répartition du surproduit, donc sur la capacité du Capital à investir dans sa propre reproduction. C'est pourquoi, dès l'entrée en crise, ces secteurs sont dans le collimateur de la réorganisation structurelle, de la "réingénierie", l'organisation du travail y étant stratégique¹³. Rien d'étonnant alors si, aujourd'hui, la mise en place des autoroutes de l'information, partout dans les pays industriels avancés, vise en priorité l'éducation, la santé et l'administration publique.

¹² Voir, sur point, l'analyse d'É. Delamotte ici même.

¹³ Celle dont la prestation du service, compte tenu du mandat social attribué à ce service, et de sa qualification concrète ne saurait se passer : le médecin et le personnel infirmier en santé ; l'enseignant en éducation.

La Télévision et la production de l'usage de choix

Si le fordisme-keynésisme se caractérise par l'instauration de nouvelles conditions d'existence où l'individu doit se montrer de plus en plus actif, c'est toutefois dans le champ de la culture que les nouvelles conditions d'exercice de son individualité sont particulièrement marquantes. En effet, durant cette période la sphère des pratiques culturelles ne cesse de s'enrichir. Amorcé sous le fordisme, ce processus est porté à un niveau supérieur sous le fordisme-keynésisme, du fait de l'ajout d'un nombre important de nouveaux moyens d'accès à la culture, à l'information et à la communication. Il est cependant dominé par la télévision et, de façon plus générale, par les industries de l'audiovisuel, du moins jusqu'à l'entrée en crise structurelle, au milieu des années soixante-dix et quand est formulé le projet d'informatiser la société. En effet, avec la multiplication et la diversification de l'offre télévisuelle et l'augmentation qualitative de la possibilité de choix pour l'utilisateur — surtout avec la câblodistribution, la diffusion directe par satellite, la télécommande et le magnétoscope¹⁴ — la pratique du téléspectateur devient de plus en plus active (Lacroix et Tremblay 1998, chapitre 3). En outre, au fur et à mesure, cette multiplication/diversification amène le sujet à exercer davantage sa liberté non seulement par rapport aux contenus, mais aussi par rapport aux différentes finalités d'usage que le médium lui offre. Par exemple, il choisit entre les nouvelles pour s'informer, la fiction (téléroman, télécinéma, séries...) et le sport pour se divertir, le documentaire pour se cultiver, les services (télé-achat, télé-services...) pour un usage utilitaire et les programmes éducatifs ou de formation pour apprendre¹⁵.

La Télévision et l'École

Dans le cas du rapport entre l'École et la Télévision, il s'agit cependant de beaucoup plus que d'une finalité d'usage de plus, d'un nouveau choix possible. Ce n'est pas l'École qui introduit chez elle la télévision, mais l'inverse : la Télévision intègre l'École, au moins partiellement.

Cette différence est lourde de sens, car la Télévision en vient alors à concurrencer directement, sur son propre terrain, l'appareil institutionnel de formation. Même si l'institution scolaire est appelée à collaborer et même si des professeurs participent à la production de ces programmes, il apparaît que l'accès à la connaissance s'effectue alors par le biais d'une autre institution s'insérant entre l'École mandatée pour former et le sujet apprenant. Objectivement la

¹⁴ La généralisation du magnétoscope dans les années quatre-vingt a grandement accru la dimension active du comportement de l'utilisateur en lui permettant, au moins potentiellement, d'organiser selon sa volonté et de planifier son usage, de contrôler le moment de son écoute, même d'automatiser (programmer) son choix par rapport à l'offre.

¹⁵ Au Québec, le canal "Université" diffuse des cours provenant de différentes disciplines et de plusieurs universités. Il accorde également une place à des cours de la Télé-Université du Québec qui s'inscrivent dans des programmes auxquels est attaché un diplôme.

place de l'École s'en trouve modifiée par rapport au cadre institutionnel chargé de produire, classer, conserver et transmettre la connaissance, ainsi que la représentation sociale de sa place. Mais change également la relation "pédagogique", si tant qu'il y en ait une dans une telle situation d'apprentissage. En effet, il n'y a plus alors de contact direct entre l'apprenant et l'enseignant même si celui-ci est visible et audible par l'appareil de réception, car le médium l'objective, le sépare de l'auditeur apprenant, en même temps qu'il achemine sa présence à ce dernier.

En résultent deux conséquences fondamentales. D'une part, le sujet apprenant est isolé et séparé du médiateur, l'enseignant. Objectivement, cela le prépare à d'autres offres de contenus informatifs ou formatifs mis à sa disposition sur ce mode. Dit plus clairement, cette situation le forme à l'usage de toute la gamme des produits de formation en libre-service. D'autre part, par cette offre de programmes de formation par la télévision, l'École voit surgir une offre concurrente qui diversifie l'accès à la formation et, même, à la diplomation (ainsi que le souligne J. Deceuninck dans cet ouvrage). L'apprenant s'en trouve alors potentiellement libéré du rapport exclusif nécessaire avec l'institution scolaire, antérieurement dépositaire exclusif du mandat de former et de certifier l'acquisition de cette formation par l'attribution du diplôme.

Par ailleurs, certains programmes télé-éducatifs visent une utilisation pédagogique en situation scolaire, en classe. Les travaux de V. Glikman (1994) présentent ce cas intéressant d'une mise à disposition s'adressant à l'utilisateur intermédiaire, l'enseignant, avec l'objectif de lui fournir un soutien avantageux dans la réalisation de sa tâche. Alors, même si le tiers formant demeure libre d'utiliser ou non cette offre, celle-ci lentement, progressivement, s'insère dans le paysage scolaire, concurrençant non seulement l'institution sur son terrain, mais dans son lieu même de prestation de services. Le fait qu'une telle offre reste pour le moment marginalement utilisée n'en a pas moins pour conséquence que sa présence est lourde d'effets sur l'institution scolaire. De fait, elle est confrontée à un ensemble d'autres initiatives qui empiètent sur son espace et sur son mandat et qui, par extension, directement ou indirectement, contestent son statut, donc sa légitimité.

Cette contestation est d'ailleurs partie prenante d'un processus plus large qui tient à l'enrichissement général de la mise à disposition des contenus informationnels et culturels. Mais, avant de prendre en compte plus directement cette question, il est nécessaire d'aborder un dernier aspect du rapport entre l'École et la Télévision.

L'utilisation d'enseignants pour la préparation de programmes télévisuels, quand c'est le cas, implique le fait qu'une institution (Télévision) a recours à la force de travail spécifique d'une autre institution (École) pour la pénétrer et éventuellement s'y substituer, même si ce n'est que

partiellement, tout en n'ayant pas à en assumer le coût de son développement, l'acquisition de l'expérience. Le rapport de cette force de travail avec l'industrie qui l'utilise est fort différent de celui qu'en tant qu'auteurs, les enseignants entretiennent avec l'industrie de l'édition des manuels. Avec la télévision, la signature tend en effet à disparaître dans l'amalgame de l'organisation industrielle. Ainsi l'enseignant n'est-il plus le pôle organisateur de la relation pédagogique, mais seulement un rouage de l'organisation de la mise à disposition du matériel "informatif". De ce fait, il devient objectivement remplaçable par un rouage équivalent, un autre enseignant, ou un substitut mécanisé et reproductible. Ainsi, la médiation médiatique fait-elle substantiellement progresser l'industrialisation de la formation, si ce n'est dans l'École elle-même, du moins dans l'espace de la formation et de l'éducation.

L'enrichissement de la mise à disposition des contenus audiovisuels et la transformation de l'ordre entre les institutions de socialisation

La transformation majeure de la mise à disposition des contenus audiovisuels qui a cours dans les années 1975-1985, leur séparation technique (le passage du flot télévisuel continu à la vidéo à la demande) et leur éditorialisation croissante ne font pas que modifier quantitativement et qualitativement la possibilité de choix parmi contenus et finalités d'usage¹⁶. Elles changent également les conditions de perception du lien entre le contenu, tel qu'il est rendu accessible à la consommation, et l'organisation et la force de travail par lesquelles ce contenu est produit et mis à disposition. Autrement dit, cette forme de mise à disposition objective l'information, le sens, en "masquant" pour le consommateur le fait qu'ils sont les résultats d'un travail concret.

Du coup, le statut de l'auteur de ce travail tend à changer du point de vue de sa capacité et de sa légitimité à contrôler son processus de travail et le produit qui en résulte. La place de cet auteur est alors d'autant plus fragilisée sur le terrain de la mise à disposition que la poussée industrialisante dans l'organisation de la production et de la mise en circulation tend à le rendre remplaçable, comme nous venons de le voir.

Le plus important pour notre propos est que, comme ce fut le cas avec la radio dans la phase fordienne, cet enrichissement modifie encore davantage la place relative de l'École par rapport à

¹⁶ Ces nouvelles possibilités de pratiques actives n'ont pas seulement eu une profonde incidence sur l'évolution des usages ; elles ont également transformé la forme économique d'accès au choix en créant l'habitude d'un paiement, par l'abonnement, puis actuellement par l'acte "d'achat" d'un produit séparé avec le *pay-per-view* (ou vidéo à la demande) ou le CD-Rom. Une fois créée, cette habitude du paiement peut être approfondie, son potentiel de croissance étant aussi "illimité" que tout besoin produit socio-historiquement. S'en trouve changé l'équilibre des conditions d'accès à l'information dans l'ensemble de la sphère de la culture. À terme, l'École va aussi devoir faire face à cette habitude de la circulation marchande, du "consumérisme", de la fidélisation du client propre à la sphère de la culture. Le cas des professeurs d'université qui, même dans le *Big Ten* Étatsunien, sont de plus en plus confrontés, chez leurs étudiants, à des habitudes de clients, revendiquant l'attribution d'une note élevée du simple fait qu'ils paient très cher pour l'inscription au cours, illustre cette remise en question du contrôle de la connaissance, de la position d'interprète et d'évaluateur de l'appropriation légitime et pertinente du savoir. À propos de la transformation de la forme économique d'accès à la culture, voir Tremblay et Lacroix (1991, pp.142-163).

L'ensemble des institutions chargées de la production, de la classification, de la conservation et de la transmission du sens. Toutefois, comme ce fut aussi le cas sous le fordisme et avec la radio, cette transformation se traduit dans la première partie de la phase, jusqu'à l'entrée en crise, par un enrichissement du rôle de l'École, par l'accroissement de ses responsabilités (que traduisent la démocratisation des niveaux supérieurs de formation et le développement de la recherche universitaire). En outre et à nouveau, cela ne conduit pas — malgré la volonté de certains pédagogues innovateurs à utiliser la télévision et le magnétoscope comme instruments de transmission du savoir — à la formulation d'un nouveau pacte, cette fois entre l'École et les industries culturelles. Pour cela, il faut attendre l'emprise généralisée du procès d'informatisation sur la société, qui se manifeste au début des années quatre-vingt-dix (1993-94) dans le contexte de la convergence des technologies de communication et celui des initiatives visant à la mise en place des autoroutes de l'information.

Comme la radio dans la phase fordienne, la télévision dans la phase fordienne-keynésienne joue donc un rôle majeur, non seulement dans l'extension de la sphère médiatique dans la culture en général, mais aussi, en son sein, dans le réagencement les unes par rapport aux autres des institutions qui y interviennent. Les enjeux portent sur la redistribution de l'autorité, sur la classification des savoirs et des informations, sur le valable, le nécessaire, l'indispensable, dont, au début des années soixante-dix, P. Bourdieu (1971) a souligné toute l'importance, entre autres pour l'École chargée de conserver et de transmettre les distinctions pertinentes.

L'ensemble des constats qui précèdent montre que, durant la phase, la force de travail stratégique dans l'institution, l'enseignant, et l'institution scolaire elle-même sont graduellement contraints d'adopter une position défensive du fait de processus empiétant sur leur position, l'exclusivité de leurs prérogatives, leur pouvoir. Ainsi, la conjonction d'un côté, de la pression visant à réorganiser le secteur pour des raisons d'économies dans la répartition du surproduit (en réaction à la croissance constante des coûts) et, de l'autre côté, de l'imposition d'un nouveau partage des responsabilités dans l'ensemble des institutions chargées du rapport au sens transforme la perception de l'utilité et de la légitimité de l'institution, ainsi que le souligne A. Payeur dans cet ouvrage. En effet, elle entame le monopole de son autorité sur le savoir. En résulte la fragilisation de son statut, la mise en question de la présence nécessaire d'un tiers interprète, ou tiers formant, comme l'analyse bien É. Fichez ici même également.

Cette fragilisation est d'ailleurs d'autant plus grande que le mode spécifique d'expression des distinctions pertinentes, c'est-à-dire le discours, le texte, qui font appel à l'interprétation, à l'appropriation, donc à la déconstruction-reconstruction, ont un adversaire de taille face à eux :

l'image, que la télévision a contribué à rendre hégémonique. Comme ce fut le cas pour la radio, ce média transforme en effet les conditions d'accès cognitif au sens, à la "réalité". Mais, cette fois, ce ne sont plus l'instant et l'individualité-masse qui sont en jeu, mais le "voir". Amorcé avec le cinéma, l'hégémonie de l'image ne s'affirme véritablement qu'avec la télévision. Toutefois, l'accès direct à "l'objectivité" par le voir — la diffusion en direct de la guerre du Viêt-nam en est le symbole — rend moins nécessaire le passage par un tiers médiateur et interprète, au point qu'il en devient éventuellement superflu, ce à quoi la radio elle-même n'était pas parvenue.

Cette situation pose le problème de l'institution qui articule, dirige, "contrôle" le critère dominant d'intelligibilité, d'établissement de la "vérité", donc le rapport à la connaissance, au savoir, aux savoir-faire, au sens. Avec la Télévision, l'École n'a plus seulement à faire face à une institution de plus, avec qui elle doit partager sa place dans la sphère de la culture ; elle est confrontée à l'hégémonie du "voir"¹⁷, qui marque de façon dominante l'imaginaire depuis le milieu des années soixante-dix. L'imaginaire visuel et les moyens de sa production posent donc à l'École le problème de la pertinence de son mode d'expression. Et quand elle est confrontée à des initiatives visant à accroître la présence du visuel médiatique, soit "en face d'elle", en concurrence, soit "en elle", ce problème devient plus ardu encore.¹⁸

De la mise à disposition numérisée de l'information à l'aliénation du sujet par le libre-service

La diversification et la massification des conditions de la mise à disposition des contenus audiovisuels s'amorcent vraiment vers le milieu des années soixante-dix, s'accroissent durant les années quatre-vingt, pour changer qualitativement de rythme et de forme au début des années quatre-vingt-dix. Intervient en effet alors la convergence des technologies de communication, particulièrement du câble, du satellite, des télécommunications et de l'informatique. Avec les autoroutes de l'information et Internet, cette convergence a, à son tour, porté ces conditions à un degré supérieur. On débouche alors, au moins potentiellement, sur la référence à une bibliothèque-monde (Lacroix, Tremblay 1998, chapitre 3).

Les nouvelles technologies d'information et de communication feraient¹⁹ donc réaliser un saut qualitatif majeur en permettant au sujet actif d'exercer son individualité dans les pratiques

¹⁷ Le "voir" n'est pas uniquement déterminant dans l'information et la culture générale. Il a historiquement joué et continue de jouer un rôle majeur dans la production des connaissances. Le télescope, le microscope, le rayon X, le microscope électronique, puis l'échographie, le scanner et aujourd'hui le télescope spatial Hubble ont rempli un rôle historique dans le développement de la connaissance. Dans son ouvrage sur la technique, Lewis Mumford (1950, pp.222-226) consacre de fort intéressantes pages à ce rôle des "moyens de voir" plus loin, à travers ou de façon différente.

¹⁸ Voir l'offre des câblodistributeurs québécois proposant de brancher l'ensemble du réseau scolaire pour y rendre disponibles les programmes qu'ils présentent comme éducatifs.

¹⁹ L'usage du conditionnel nous semble ici de rigueur, malgré l'enthousiasme sans nuance qui caractérise le discours public sur les NTIC et l'École. Voir l'analyse de S. Thellen (1997) à propos des mémoires sur cette question déposés auprès des récents États généraux sur l'éducation au Québec. L'unanimité de cette vision montre que les esprits ont été bien préparés à accueillir les propositions des offreurs de technologies, donc que le discours politico-prospectif qui a suivi la formulation du projet

culturelles de tous ordres et pour différentes fins : culture, travail, acquisition de connaissances, formation... Certains ont donc vu dans cette extension des possibilités de choix la naissance d'une autre forme de dialectique entre la production et la consommation. Dorénavant le consommateur contribuerait à produire le produit ou le service qu'il recherche/consomme en opérant ce qui a été nommé "servuction".

Pour notre part, nous pensons que ce choix et la part active de plus en plus importante exigée des consommateurs ne modifient aucunement leur place structurelle face à l'offre, ni l'antériorité de celle-ci par rapport à la demande, que cette offre concerne les pratiques socioculturelles en général ou plus précisément la formation. Au contraire, en multipliant les possibilités de choix individuels, cette mise à disposition exige un degré supérieur d'antériorité tant au niveau de ce qui est mis à disposition, qu'à celui des outils intelligents permettant d'opérer ces choix (les logiciels) : tout doit être prévu, conçu à l'avance, opérationnalisé, formaté, de manière à ce que l'activité se réalise rapidement et facilement (*friendly using*). En outre, ce formatage est beaucoup plus contraignant et conditionnant que ne le laisse supposer l'apparente facilité d'accès et de choix.

De plus, cette "servuction" opacifie le lien et/ou la séparation entre le produit et le procès de production (ainsi que la force de travail qui sert à le réaliser), en centrant l'attention sur le consommateur, dorénavant tenu pour l'auteur du produit. Cette opacification induit ainsi un troisième degré d'aliénation. Le premier degré tenait à l'aliénation du résultat de l'activité, lequel apparaît désormais séparé du producteur, comme objectif, réifié, mis à disposition là sur/dans l'écran lui-même devenu l'étal privilégié de la marchandise informationnelle et culturelle. Le deuxième degré était l'aliénation du travailleur, séparé du fruit de son travail, nié en tant que tel et n'étant plus présent que comme consommateur. C'est-à-dire : l'inverse de ce qu'il est dans le système productif. Avec la servuction, le consommateur subit une troisième aliénation, du fait du mensonge du miroir déformant en quoi consiste le mode d'accès. Par lui, il se voit en effet aussi comme producteur, victime de l'illusion de la liberté, de l'autonomie et de la prétention au contrôle (l'appropriation pertinente et légitime) du produit consommé (sélectionné). Ainsi est reprise au niveau culturel l'aliénation déjà fort répandue du libre-service, à travers les *kits de do it yourself*...

Selon la conception servuctrice, le sujet est en effet supposé connaître à l'avance la valeur de ce qu'il prend et sélectionne. On le postule capable d'effectuer les distinctions pertinentes, ce qui n'est pas exact, ainsi que P. Mœglin le souligne fort à propos ici-même. Ainsi le sujet est-il

d'informatisation sociale (1975-1981/82) a correctement rempli son rôle. Sur ce point, voir Lacroix, Mœglin, Tremblay (1992) ; Lacroix, Tremblay, Pronovost (1993).

conduit à perdre la conscience de la nécessité où il est d'avoir à faire l'acquisition de ces connaissances. Or, ces connaissances sont organisées hiérarchiquement et elles ne sont accessibles que selon un ordre²⁰ qu'il ne peut saisir d'emblée, mais qui nécessite une initiation aux clés, elle-même guidée par un sujet occupant une position de tiers : autant de caractéristiques à travers lesquelles la formation se distingue de l'information.

Oubliant le caractère fondamentalement intersubjectif propre à la formation, la conception servitrice nie le lien social dans la production du sujet²¹, ce qui la conduit à "naturaliser" *de facto* et à individualiser la réussite des efforts d'autoformation ou leur échec ou encore l'absence d'efforts. Elle suppose et prétend donc induire une fausse liberté, parce qu'elle en dissimule les conditions objectives d'exercice. En l'occurrence, elle rejette l'utilité de l'institution scolaire et la légitimité du contrôle qu'elle exerce sur l'acquisition des connaissances. L'enjeu en est par conséquent la déstructuration-restructuration de l'espace de l'institution, comme J. Deceuninck et A. Payeur le soulignent dans leurs contributions respectives, mais aussi de l'institution elle-même. Aussi sommes-nous loin du passage à un autre système de production-consommation ; ces nouvelles possibilités et pratiques de formation vont plutôt, selon nous, dans le sens d'un approfondissement et d'une diversification de l'industrialisme capitaliste, pénétrant le champ de l'éducation et le colonisant de manière plus significative que jamais.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et l'actuelle crise de l'École

Le plus important dans ce processus tient à ce que l'interaction des différentes composantes de cette dynamique tend à rendre la formation conforme à la réalité de la mise au travail, de la mise "à l'emploi" (Lacroix 1994). Comme jamais auparavant, les stratégies aval en éducation placent en effet le sujet dans la position individuelle du consommateur ou du travailleur auquel sont refusées les clés qui lui sont indispensables pour contrôler vraiment l'usage des nouveaux moyens d'individualisation qui se développent avec la mise à disposition numérique de l'information.

Toutefois, par rapport à l'objectif visant à rendre la formation conforme à ces modalités de mise à l'emploi, l'École, sous sa forme traditionnelle, est un obstacle tout en représentant un terrain incontournable. De fait, n'est-elle pas lieu d'usage de l'information et de la connaissance et lieu potentiel d'élargissement de la mise en valeur ? La levée de cet obstacle ne peut donc

²⁰ Elles ne sont pas disposées en mosaïque, à plat, dans un rapport d'équivalence les unes par rapport aux autres, comme c'est le cas dans la mise à disposition de l'information en libre-service réalisée grâce aux NTIC.

²¹ C'est-à-dire cette volonté-nécessité d'assurer socialement le partage de l'héritage, du patrimoine, volonté qui relève d'une vision universalisante, égalitaire et solidarisante du sujet au-delà des inégalités de dotation naturelle, donc d'une vision idéalisante du sujet. C'est ce type de vision qu'ont partagé, à différents moments de l'histoire, les révolutionnaires ou les grands réformateurs, tels Keynes, Freinet...

s'effectuer que de façon complexe et dynamique par le biais d'une double transformation : transformation du statut et de la place de l'institution scolaire par l'enrichissement des conditions de mise à disposition de l'information et des savoirs ; transformation des conditions objectives des pratiques de l'enseignant, tiers formant.

Liée au développement des autoroutes de l'information, la mise à disposition numérique de l'information change le rapport au patrimoine culturel. Elle le rend en effet présent pour quiconque sait utiliser ces nouveaux moyens information-communication : présence potentielle, du moins. Ainsi parle-t-on de bibliothèque-monde, assurant potentiellement la disponibilité et la disponibilité de toute information²². Une telle mise à disposition correspond donc à l'un de ces moments de synthèse du savoir, du même type que celui de la construction des cathédrales ou de la conception de l'Encyclopédie. Et ce moment pose objectivement la nécessité d'une réorganisation des conditions de production, de classification, de conservation, de transmission et d'utilisation (consommation) de l'information et des connaissances (Lacroix et Tremblay 1998, premier chapitre). A elle seule, une telle synthèse constitue donc une forte pression réorganisatrice de la sphère de la culture, de l'organisation des institutions y œuvrant et des procès de travail y ayant cours, nous y avons fait plusieurs fois allusion dans les lignes qui précèdent.

Cependant, nous avons bien précisé que, dans le cas de l'enrichissement fordien et fordien-keynésien, le processus s'est soldé par un élargissement des responsabilités de l'institution scolaire. Et ce, même si celle-ci a en même temps perdu l'exclusivité du contrôle qu'elle exerçait sur le critère classificatoire permettant de hiérarchiser les informations et les savoirs.

Maintenant le changement est toutefois d'une autre nature. La réorganisation dont il s'agit concerne à la fois la place hiérarchique et la légitimité de l'École comme institution de contrôle du rapport à la connaissance. En donnant une indication la "webisation" de l'image des institutions où s'effectue le travail sur/avec le savoir et celle des lieux de mise en visibilité, de reconnaissance, de ce savoir. Ce n'est donc plus une question d'exclusivité entamée, mais d'autorité légitime. L'enjeu n'est autre que le pouvoir de gérer les distinctions pertinentes, conservées et valorisées. De fait, ce pouvoir légitime tend, depuis une quinzaine d'années, à échapper aux producteurs mêmes de la connaissance, ainsi, *a fortiori*, qu'aux tiers qui ont la charge de l'interpréter et d'assurer la formation.

²² Dans les faits, l'information ainsi mise à disposition est loin d'être totale, aussi bien du point de vue de sa provenance géographique, qu'en termes de disciplines et de qualité, quoi qu'en disent les zélés d'Internet (Lacroix 1996).

Transformant le rôle et la place de l'institution, ces pressions ont donc également un effet dans l'institution elle-même, sur les procès de travail qui y ont cours, sur la façon de produire le service dans sa totalité, c'est-à-dire sur l'agrégation des composantes nécessaires pour assurer la production-transmission du savoir. Est en jeu par exemple la place de la documentation, des bibliothèques, des banques de données, de l'informatique, des logiciels, des professeurs dans l'organisation d'ensemble du travail de transmission des connaissances. Ces derniers, notamment, ne sont plus jugés aussi nécessaires qu'auparavant, du moins dans la définition artisanale qui en faisait des interprètes personnalisés du savoir et de l'information, des orienteurs vers ce qui est pertinent, validé par les communautés civiles, scientifiques, artistiques, professionnelles.

Ainsi, pour des raisons d'économie, certains experts rêvent-ils de s'en passer en leur substituant des machines ; ou bien ils espèrent en transformer la place et le statut en leur adjoignant des dispositifs visant à augmenter leur productivité, par exemple en favorisant leur présence à distance²³. Tels sont, plus ou moins accentués selon le poids dont y pèse la crise financière, les projets qu'à l'encontre de leur corps enseignant, les États des pays industriels avancés nourrissent actuellement. D'autres experts, à la recherche de nouveaux champs de rentabilisation, imaginent de remplacer les prestations du service public par des services ou produits payants, selon des modalités étudiées par Y. Combès, ou de les compléter par des prestations, à l'extérieur ou à l'intérieur de l'institution²⁴.

Toujours est-il qu'intervient un ensemble de facteurs qui ont pour conséquence de faire changer les conditions de la médiation entre la connaissance et l'apprenant : changement d'autant plus radical que, grâce au progrès de l'industrialisation pour la conservation et la mise à disposition du savoir, il est devenu possible d'objectiver l'information comme jamais auparavant.

Conclusion : enjeux socio-économiques de la crise de l'école

Dans ce chapitre, nous avons tenté d'identifier les facteurs et tendances suffisamment organisés pour faire pression sur l'École, en essayant de la transformer et de la rendre conforme aux exigences de la reproduction élargie du rapport social capitaliste, tel qu'il s'impose en ce moment du *trend*. Mais à quelles nécessités répond donc le Capital ? Elles tiennent tout d'abord à l'obligation dans laquelle il se trouve de modifier la base sur laquelle se réalise l'élargissement de la mise en valeur. Plus exactement, il s'agit pour lui d'opérer le passage d'une base matérielle, centrée sur la production de produits matériels, à une base non matérielle, centrée sur la production de produits informationnels (Lacroix et Tremblay 1998, premier chapitre).

²³ Sur ce point, voir la typologie proposée par P. Mæglin dans le chapitre qui suit.

²⁴ Voir la contribution d'A. Payeur, ici même.

Ces nécessités sont ensuite liées au renforcement de la concentration du Capital, lui-même imputable aux investissements colossaux à réaliser pour opérer l'élargissement de la mise en valeur. D'où l'obligation de revoir, d'une part, les conditions de redistribution du surproduit, de la valeur cristallisée en capital formé et, d'autre part, les conditions de l'appropriation dans l'ensemble des champs d'activité humaine. Il lui faut notamment rompre avec les régimes juridico-politiques qui, pour le moment encore, font de la culture, de l'information, de la connaissance des services collectifs et publics. Enfin, ces conditions sont marquées par le besoin du Capital d'utiliser massivement, "d'employer", des individus actifs, capables d'exercer un libre-arbitre créateur, d'opérer des choix. Nous avons vu que cette transformation du consommateur est un long processus, qui a commencé sous le fordisme, qui a progressé avec le fordisme-keynésisme et qui atteint une certaine maturité avec la servuction de la culture et de l'information. Mais, comme nous l'avons précisé, il s'agit là d'une liberté faussée et aliénée. Le problème consiste donc à faire agir le sujet sans que celui-ci ait la conscience claire des conditions qui le font agir. Autrement dit, il faut qu'il soit aliéné par l'illusion de sa liberté et de son autonomie, et c'est donc cette aliénation de la conscience du sujet qui fait obstacle au progrès socialisé.

Actuellement, l'hégémonie de l'idéologie néolibérale qui explique tout par l'auto-régulation par le marché, donc par la non-conscience et par l'absence de Raison, est en contradiction avec les conditions de possibilité accumulées sous le fordisme-keynésisme, lesquelles exigent au contraire et rendent possible une régulation plus intentionnelle encore, plus raisonnable et plus planifiée. C'est cette régulation d'un type nouveau qu'en d'autres publications, nous avons nommé "régulation discutée-programmée". Elle marquerait un progrès socio-historique important pour le sujet (Lacroix 1997). Quant à l'École, elle fait actuellement face à la double exigence, qui, d'un côté, l'amène à se conformer aux conditions de nécessité du Capital et, de l'autre côté, la conduit (grâce aux innovateurs et réformateurs qui y exercent) à initier le sujet aux conditions de d'une véritable autonomie du sujet, afin qu'il atteigne un degré supérieur de conscience et d'individualisation.

Actuellement, la concrétisation des conditions de nécessité du Capital passe par la destruction de l'idéal du progrès et du sujet. N'entendons-nous pas souvent : "On n'a pas besoin de chômeurs instruits"? Mais les conditions de nécessité du progrès pour le sujet passent à l'inverse par la redéfinition de cet idéal en fonction des conditions de possibilité jusqu'ici accumulées. Entre ces deux conditions de nécessité se trouve tout l'enjeu sociopolitique sous-jacent à l'École et à sa crise.

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

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