



HAL
open science

Partie 3. Chapitre 2 - Pour un état des lieux

Alain Payeur

► **To cite this version:**

Alain Payeur. Partie 3. Chapitre 2 - Pour un état des lieux. Pierre Mœglin. L'industrialisation de la formation. État de la question., Centre national de documentation pédagogique, pp.197-205, 1998, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2-240-00606-4. hal-01387588

HAL Id: hal-01387588

<https://hal.science/hal-01387588>

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 2

Pour un état des lieux

Alain Payeur

Alain Payeur est maître de conférences de sciences de l'information et de la communication à l'université du Littoral et membre du laboratoire Mutations des systèmes éducatifs et didactiques. Ses publications concernent la presse et les salons étudiants, les nouveaux lieux de formation et les centres d'auto-apprentissage.

La réflexion engagée sur l'industrialisation nous conduit à développer ici une problématique particulière, celle des lieux. Pourquoi ? peut-être simplement parce qu'au-delà, par exemple, des mouvements de délocalisation et au-delà de la création de nouveaux établissements, en particulier d'enseignement supérieur ou universitaire inscrits dans des politiques territoriales, quelque chose d'important se joue et mérite d'être observé à travers cette problématique.

Une première remarque sera avancée à ce propos, pour en souligner l'importance : elle tient au fait que "le changement de lieux (...) pose, certes des problèmes d'organisation, mais donne surtout l'occasion de repenser les conditions de travail, (...) la répartition des tâches ou la reconfiguration des fonctions" (Pailliant 1996, p.101). Notre hypothèse est donc que, si l'industrialisation commence à s'imposer comme logique, c'est sans doute du côté des reconfigurations qui se produisent dans de "nouveaux lieux de formation" qu'il faut porter l'analyse.

Dans cette perspective, la prise en compte de la question des lieux n'invalide certainement pas d'autres approches proposées par ailleurs. Rappelons celle centrée sur la notion de bien éducatif ; sans doute cette notion large est-elle moins pertinente — pour ce qui est des logiques économiques — que celle de "produit éducatif", qui sert à désigner matériels vidéos, cassettes, didactiels ou logiciels (avec "kits d'exploitation") ainsi que ce que l'on commence à nommer sous

le terme de "systèmes médiotechniques". Le degré d'équipement de tels produits joue d'ailleurs comme un indicateur de modernisation dans le secteur de la formation, mais l'accent est surtout mis sur les potentialités de ces supports dont on cherche à évaluer les effets sur les apprentissages. C'est par conséquent leur fonction d'instrument qui retient l'attention, les produits étant vus comme des outils "au service des objectifs individuels et sociaux" (p.456) lorsque la perception renvoie à une "dynamique positive"¹ ou comme des machines lorsque cette perception est négative (Frenette, 1995, p. 456).

Si nous retenons toutefois la notion, aux contours plus indécis, de bien éducatif, c'est qu'elle nous semble présenter l'avantage de faire entrer ces produits dans des processus plus complexes. Et dès lors que de tels processus finissent par mériter, par justifier, le qualificatif d'éducatif, dès lors qu'ils interviennent dans la production d'échanges rendus désirables par la délivrance de certifications diverses, de validations, de remises de diplômes ainsi que l'a déjà remarqué G. Tremblay (1994), ils ne se contentent pas de produire des effets dans l'aménagement de lieux plus ou moins dédiés à leur utilisation ou à la dynamisation des pratiques pédagogiques. Ils renvoient aussi et surtout à la recomposition des dispositifs éducatifs sur des modèles dont il faut se demander du même coup ce qu'ils empruntent à la théorie des industries culturelles et à l'économie des services. De ce fait, la notion de lieu de formation n'échappe pas non plus à la référence à celle d'usage, que l'on pourra présenter comme "une activité sociale de problématisation" des techniques et des pratiques (Raymond, 1996, p.333).

En ce qui concerne, cependant, cette problématisation, un autre aspect doit être souligné, dans la mesure où il nous ramène à la question des lieux. Considérant le rôle de l'utilisateur, E. Delamotte (1996, p.57) remarque par exemple que cette figure sociale placée "à l'intersection de l'Etat et de la société civile", déplace l'analyse au "carrefour des explications locales et... des processus globaux". Ainsi croisements entre des mouvements de fond et des aspirations spécifiques et locales, tensions entre des usages légitimés par des modèles, même s'ils sont différents, — modèles civique, entrepreneurial, consumériste... — et des processus d'expérimentation, ou émergence de dispositifs innovants se placent-ils au centre de la réflexion que nous engageons sur des lieux, nécessairement marqués par de tels affrontements.

Prenant le cas des centres de ressources et des "espaces langues", où se marque une évolution par rapport aux laboratoires de langues, B. Albéro et V. Glikman (1996, p.30) ont attiré notre attention sur quelques situations dans lesquelles "la dynamique née de la dialectique entre la

¹ Nous avons regroupé les réactions des participants à la technologie Videoway en fonction de trois paramètres de l'apprentissage, soit le niveau cognitif, le niveau affectif et le niveau social. Pour chacun de ces paramètres, la dynamique qui s'instaure entre l'utilisateur et la technologie peut aller dans le sens d'une bonification de leurs objectifs d'apprentissage (dynamique positive) ou, au contraire, aller à l'encontre de ceux-ci (dynamique négative)" (Frenette 1995, p.440)

nouveauté des espaces et la nouveauté des activités qui s'y déploient permet de percevoir *les prémices* [nous soulignons] d'une modification en profondeur du système de formation".

Aussi nous semble-t-il que la question des lieux aide à restituer l'une comme l'autre ou, mieux, l'une par rapport à l'autre les deux notions que l'on retiendra plus particulièrement (parce qu'elles sont plus opératoires), celle de "bien éducatif" et celle d'"usages". Cette question nous force à en rendre visible l'articulation ou plus modestement, à saisir en un certain nombre de points — ou de lieux — leur rencontre.

Au tour des lieux donc, même si, par hypothèse, la question des "Nouveaux Lieux de Formation", en tant qu'espaces d'innovation, n'impose pas l'industrialisation comme seule logique explicative ni ne renvoie pas nécessairement non plus à une autre problématique, qui n'est pourtant pas sans rapports avec elle : celle de la marchandisation de produits éducatifs à mettre en service et à faire payer.

Pour en revenir plus précisément à la question des lieux et pour ce qui est du secteur de la formation et de l'éducation, cette question nous semble devoir se développer dans plusieurs directions. C'est pourquoi nous envisageons d'abord d'interroger ce qui, du point de vue des lieux, se passe sur un axe allant, par rapport au système éducatif, de l'interne à l'externe, ensuite d'élargir l'interrogation par une mise en contexte des aspects que nous aurons relevés et, enfin, de formuler une observation et une question.

Sur l'axe interne/externe

Il convient de se demander s'il n'y aurait pas place pour des formes d'industrialisation, aussi bien à l'interne qu'à l'externe du système éducatif, en particulier dans de "Nouveaux Lieux de Formation". Encore faut-il commencer à dresser une première liste, afin de fixer un peu les idées : centres de ressources, réseaux documentaires, universités nouvelles, mais aussi Maisons ou Salons de l'étudiant, centres de développement de la culture scientifique et technique, lieux muséologiques, patrimoniaux, écoles parallèles qui entrent dans notre champ et que, pour quelques-uns, nous avons commencé à interroger (Payeur 1993, 1994).

La liste n'est pas close, mais, on le sent bien, la question se pose très vite de savoir si l'on reste à l'intérieur ou si l'on se place à l'extérieur du système éducatif. Ainsi, cet effort de délimitation de l'objet d'études, effort qui peut être senti comme un préalable — en effet, de quoi parle-t-on lorsque l'on avance le terme de "Nouveaux Lieux de Formation" ? — comporte en lui-même le risque d'un éparpillement. Où se situe-t-on par rapport au système de formation : en son cœur ? sur sa marge ? en dehors ?

Cette situation invite de plus à un glissement de perspective dont il nous faut dire un mot maintenant. Ce glissement pourrait en effet nous entraîner vers l'analyse et la caractérisation de lieux dont la caractéristique serait simplement de présenter de nouvelles offres de formation. À l'interne, ils viendraient renforcer l'offre éducative institutionnelle ou se contenteraient d'en élargir l'éventail. Or, si nous refusons *a priori* cette perspective, c'est parce qu'il s'agit de s'intéresser à des lieux destinés à utiliser d'autres biens éducatifs, à s'adresser à d'autres usagers. L'idée sous-jacente est en effet que la classe est (ou a été) le lieu propice à certains apprentissages en présentiel — quelque chose comme lire, écrire, compter — mais que désormais, d'autres formes d'apprentissage deviennent nécessaires : pour les mettre en œuvre, d'autres lieux deviennent aussi nécessaires. A cet égard, dans un système éducatif à l'origine "séparé de la production", et dont l'action est restée longtemps "faible dans le domaine technico-économique", selon la formule de C. Nique et C. Lelièvre (1993, p.142), il a bien fallu faire place à de nouveaux lieux, à d'autres formules adaptées en particulier à la formation continue.

A l'externe, il s'agirait de lieux susceptibles de fournir un apport de services à vocation pédagogique, des services "d'enseignement discontinu"; il s'agirait de lieux où sont mises "en place des stratégies de médiation" spécifiques, s'il est vrai que "si l'on veut se déconnecter d'une situation scolaire, il faut peut-être chercher un autre langage ou un langage complémentaire" (Mathevet, 1995, p.57). Or, il nous semble que les réponses données à de nouveaux besoins de formation, réponses passant par l'innovation pédagogique, par la modernisation de l'appareil éducatif au moins sous certains aspects, par la technologisation, par le recours à de nouveaux intervenants, par le détour vers d'autres lieux revendiquant une fonction pédagogique différenciée, méritent, pour intéressantes qu'elles soient, d'être légitimées et recadrées par une question plus large.

Cette question serait la suivante, au moins en une première approximation : sous quelles conditions des lieux commencent-ils à fonctionner selon d'autres modalités que celles jusqu'ici en vigueur ? et ce, y compris pour d'anciens lieux, lesquels commencent d'ailleurs à se dérégler et à connaître des dysfonctionnements notables. On ne se contentera donc pas des marges du système de formation ou de ce qui lui est extérieur ; à l'interne aussi le travail de mutation est en cours. Et, sous ce rapport, c'est bien vers la complexité de la structuration ou de la régulation des lieux qu'il convient de faire un pas. Autrement dit, l'intérêt pour les "nouveaux lieux de formation" n'est pas réductible au spectre en voie d'élargissement des fonctions manifestement pédagogiques qu'ils assument avec plus ou moins de réussite sur un axe interne/externe. C'est d'une question de modèles ou d'hybridation de modèles que l'on se préoccupera.

Ce n'est pas seulement une question d'affichage de lieux constitués plus ou moins solidement, fortement ; la connaissance des relations établies entre tel dispositif et des usages ou les fonctionnalités plus ou moins instrumentalisées qui définissent tel lieu de formation est nécessaire mais insuffisante aussi longtemps que ne sont pas (re) marquées les logiques structurant le niveau apparent, celui où se laisse appréhender l'activité des lieux. Ce qu'il faudrait, ce serait pouvoir identifier les diverses épaisseurs où entre une part des processus de symbolisation sociale qui les traversent, qui les transforment. Ces épaisseurs résultent de la conjonction des impératifs imposés par des forces politiques, économiques, sociales, trouvant des formes de régulation spécifiques et des stratégies réellement déployées dans le fonctionnement de ces lieux. D'eux, au fond, rien ne peut être dit d'autre que le fait qu'ils doivent être reconnus par les acteurs intéressés comme conformes à leur finalité qui reste d'être éducatifs.

De là, notre titre : il appelle bien une description de l'état dans lequel se trouve tel ou tel type de lieux mais aussi, et peut-être surtout, une approche de l'état des lieux, considérés sous l'angle de ce qui les gouverne ou les régule, de fait et en droit. Cela implique que, pour nous, le mot "lieu" est inadéquat en ce qu'il tend à figer ce qui est de l'ordre de processus dynamiques ne se satisfaisant pas d'un "local géographiquement déterminé" (Fichez, Payeur 1996, p.89).

C'était d'ailleurs l'un des enseignements que nous avons tirés d'une première exploration. Celle-ci nous faisait préciser par exemple que "le mot lieu... est pertinent en ce qu'il désigne des dispositifs insérés dans une économie de proximité qui intègre aujourd'hui, parmi d'autres fonctions, celle de l'éducatif" (*ibid.*). Il nous reviendrait alors d'identifier ces "lieux" complexes, de les caractériser à travers le jeu de différents partenaires plus ou moins intéressés à y déployer leur logique et éventuellement disposés à investir dans leur mise en place. Pour le moins, notre effort pourra porter sur une contextualisation visant à dire non seulement une évolution des lieux de formation replacés sur un axe interne/externe, mais aussi des phénomènes de couplage et de découplages, des dédoublements ou encore une hybridation des modèles véhiculés par des acteurs venus de sphères différentes : politique, scientifique et technique, économique, culturelle, sociale... se rencontrant, dans le champ de l'éducation et de la formation, sur des dynamiques de projets modernisateurs.

Vers une contextualisation

Traçons une première perspective. Contextualiser, c'est dès le départ tâcher de prendre acte, par exemple, d'un "processus historique qui s'intensifie sur la période récente", celui de "la densification du réseau universitaire français" sous l'effet du volontarisme des politiques

territoriales (Filâtre 1994, p.20). Un tel mouvement convoque une multiplication des acteurs cherchant à imposer, ou tout au moins à introduire, leurs logiques. En résulte une rencontre au local de stratégies qui produisent des formes nouvelles, des arrangements, des compromis. Pris sous cet angle, les "nouveaux lieux de formation" peuvent se donner à comprendre comme des lieux d'aménagement des territoires élaborés en réponse à des demandes : demandes de justice sociale, demandes d'efficacité accrue, de professionnalisation, demandes d'intégration, de sauvegarde de la cohésion sociale...

Et il se trouve que la prise en compte, totale, partielle, dissociée ou non, de ces attentes est avivée par des tensions sociales perçues sous l'effet de diverses réorganisations, identifiées par I. Paillart (1995) : réorganisation des dimensions identitaires et territoriales, réorganisation des représentations de l'espace et du temps sous l'effet des nouvelles technologies de l'information et de la communication...

Ces enjeux sont amplifiés dans les sociétés où, sous l'influence de la réorganisation d'une économie en voie de mondialisation, survient une sorte de dissociation : l'accès au savoir se sépare de l'accès au travail et à la richesse, dans un temps où la croissance (économique) se détache du développement (social). Cette évolution contraint à reconsidérer dans le secteur de la formation les questions comme celle de la massification (accueil du plus grand nombre) et de la démocratisation (conservation, voire amélioration de la qualité des formations), de la professionnalisation. Certains observateurs notent parallèlement "la transformation de l'offre d'enseignement supérieur en un service" : un service, précise-t-on "de proximité" (Filâtre, 1994, p.34). C'est dire que dans des lieux nouvellement implantés et sans doute plus fortement qu'ailleurs là où des strates de résistances existent, vient s'inscrire de la différenciation.

Commencer à parler en termes de "service banal... limité et rare... de proximité... homogène.; (ou non)", c'est commencer à prendre acte d'un nouvel état des lieux. Mais rien n'est simple : des stratégies peuvent jouer dans un autre sens, comme dans les universités nouvelles où s'inscrivent des "démarches technopolitaines" (Bourgain, 1996). Autrement dit, des cas de figure sont à repérer.

Du coup, contextualiser se présente plus généralement comme une façon de souligner aussi que, prise sous un certain angle, placée sous certaines conditions, telle préoccupation pédagogique (l'autonomie du sujet apprenant par exemple, et tout ce qui va avec dans l'appareil éducatif) se produit, est produit plus exactement peut-être, en même temps que l'on assiste par ailleurs à des transformations sociales où s'inscrit — mais sous quelles modalités ? — une réhabilitation du sujet. Ainsi, dans des entreprises, les formes organisationnelles se centrent sur le

client dans un mouvement qui tendrait à produire des structures, si ce n'est plates du moins aplaties, du fait de la réduction des niveaux hiérarchiques, du fait de la responsabilisation des agents, du fait de la valorisation de l'autocontrôle ou plus justement du fait de la mise en avant, par rapport à d'autres, de représentations des organisations : nécessité de la mise en réseau, de la communication, recherche de la motivation... (Louart, 1996).

« Vue sous l'angle des espaces d'innovation dans le secteur de la formation, l'Université du Littoral, Université nouvelle, est un cas de figure intéressant. (...) » Cette réflexion technopolitaine est elle-même indissociable des évolutions en cours et des nouvelles exigences du développement dans une économie largement ouverte, de la conjoncture économique internationale transformée (...). À la différence de ce qui s'est pratiqué en France dans le cadre de France Technopole (et ailleurs) depuis les années soixante, nous avons pensé qu'il fallait réfléchir autrement pour associer à une réflexion par axe (ou filière) une réflexion géographique. Ainsi, à partir des potentialités et des faiblesses d'une zone donnée, ne pouvait-on pas faire émerger des projets spécifiques à la zone et, si possible, complémentaires des autres projets (par filières ou géographiques), ou au moins neutres par rapport à ceux-ci ?

« (...) En ce sens, notre espace de référence n'est pas un espace géographique, administratif, strictement défini (arrondissement, département, région) ; c'est un territoire économique flou et à géométrie variable (Drucker 1992), qui peut, en fonction des besoins, des analyses ou des solidarités industrielles existantes ou à construire, s'étendre à des coopérations, à des relations translocales, transrégionales, voire même transfrontalières. »

Jean Bourgain, « L'université du littoral : une démarche technopolitaine originale »
in *Études de communication* n° 19, 1996. pp. 117-119.

Comment penser dès lors que le jeu de forces et d'acteurs multiples puisse ne pas affecter dans le même sens un système éducatif dont les lieux particuliers, les sites, sont de plus en plus exposés à des pressions relevant finalement d'autres logiques ?

Pris d'une autre façon, ne s'agit-il pas *in fine* d'assurer non pas la simple reproduction de la division sociale mais d'épouser le jeu d'une reproduction des champs de forces sociales dans leurs déplacements ? Inscrire de nouvelles routines (évolutives) d'acquisition de compétences, ouvrir d'autres voies pour la construction ou l'effectuation de "matrices des socialités" (Debray 1991,

p.15) revient à se placer au centre du débat sur l'état des lieux de formation. L'allure pédagogique de certaines innovations n'empêche pas que leur sens puisse être d'une autre nature ou puisse se révéler ailleurs.

Mais, le lecteur l'aura senti, on se gardera, dans ce débat, d'aller trop vite. Les perspectives tracées sont à consolider. Il n'est parfois que trop tentant de céder au caractère attirant de la simultanéité ou du parallélisme (Macherey, 1970, p.128). Il nous revient plutôt de viser la construction critique d'un objet : celui des lieux de formation, en insistant sur les questionnements qui paraissent pertinents. Il ne s'agit encore que de grandes lignes pour lesquelles nous voudrions quand même affermir le trait afin de dégager quelques pistes de recherches.

C'est pourquoi nous proposons d'opérer une sorte d'exploration du secteur de la formation, présenté à travers un double mouvement de sortie du système éducatif et d'entrée dans ce système. Ainsi ferons-nous apparaître les questionnements qui nous semblent pertinents, éclairants. Il nous suffira ensuite d'ouvrir ces réflexions sur la discussion de quelques notions nous paraissant offrir une capacité opératoire pour l'étude des lieux de formation considérés sous l'angle de l'innovation ou mieux, par hypothèse, de leurs mutations.

De l'interne à l'externe : l'observation d'un double mouvement

Les pistes qui viennent d'être tracées nous invitent donc à travailler, dans un premier temps, sur l'axe allant de l'interne à l'externe, même si nous avons tenu précédemment à fixer les limites de cette polarisation. Sur cet axe, assez vite, vient à se poser une première question : celle des médiations employées dans les pratiques éducatives. Un développement de l'instrumentation se manifeste, même si c'est avec plus de lenteur que dans d'autres domaines, celui de la santé par exemple. Sur cette question, on se souviendra des remarques avancées, en particulier par J.-L. Derouet (1992). Elles portent d'abord sur le degré d'instrumentation des systèmes éducatifs, et l'on découvre bien là un nœud de modifications qu'il faut chercher à dénouer. Derouet observe que ce degré est différent selon les modèles d'organisation sociale — le point est important — qui caractérisent ordinairement tel ou tel système éducatif. Ainsi, l'école relevant du modèle civique" paraît peu instrumentée, et même c'est cette pauvreté même qui instrumente la pédagogie" (p.91). A le suivre, il y aurait donc là un déplacement par rapport au modèle jusqu'ici dominant. L'orientation qu'il donne à son travail incline à dessiner une évolution qui ferait aller d'un modèle civique à un modèle communautaire, glissant lui-même vers un modèle entrepreneurial. Cette évolution serait d'autant plus aisément envisageable que "contrairement à

ce que l'on pourrait croire, la logique de l'efficacité a toujours fait bon ménage avec la logique communautaire" (p.107). Mais on pourra aussi se demander par exemple si l'efficacité évoquée ne se confond pas avec d'autres impératifs comme celui de la rentabilité.

Globalement, les questions liées à l'acclimatation croisée de l'éducatif et de la culture médiatique ne sont déjà pas simples et elles nourrissent depuis pas mal de temps des débats régulièrement relancés; évoquons entre autres les analyses de L. Porcher (1994). Plus généralement, cependant, on se demandera dans quelle mesure l'instrumentation participe au développement de perspectives pédagogiques, constructivistes notamment. Pour A. Derycke et D. Lecoq (1994, p.148), en opposition avec un modèle comportementaliste, "la construction des savoirs est aussi d'ordre social et nécessite une interaction avec l'environnement... il dépasse largement le cadre de la salle de classe". On retiendra sur un autre plan, à titre indicatif, l'augmentation du besoin en superficie des lieux éducatifs ou encore l'augmentation du nombre des salles spécialisées, dédiées à l'audiovisuel, à l'informatique.

L'essentiel reste que partir de préoccupations pédagogiques légitimes et fortes ou d'un souci de modernisation par une meilleure concordance avec des pratiques socioculturelles largement diffusées ne doit pas dissimuler cet autre point sur lequel Derouet insiste encore : ce qui compte, c'est l'organisation d'ensemble. Principe fondateur (et système de valeurs), processus de légitimation et de reconnaissance, organisation sociale (au sens restreint, celui de la communauté éducative), forme de construction et validation des savoirs, instrumentation, ne peuvent être dissociés. C'est non seulement un ensemble de questions qui se posent tour à tour mais une question d'ensemble et de délimitation de points structurants dont il faudrait pouvoir prendre acte dans le même temps.

Autrement dit, c'est la concomitance de plusieurs évolutions, même apparemment secondaires, qui doit alerter sur l'intérêt qu'il y aurait à considérer tel dispositif de formation sous l'angle de l'innovation et, au-delà, de l'industrialisation. Ainsi, on pourra mettre cette question d'ensemble à l'épreuve de ce qui advient dans les centres de langues où évolution des pratiques pédagogiques (conduisant en particulier à la modification de la place laissée à l'enseignant), apparition de nouvelles professionalités, offre et utilisation de produits ouverts à une commercialisation, mécanismes de transformation de l'organisation du travail, recherche de nouvelles modalités de certification des compétences pour des publics élargis entrent en conjonction et dessinent une place pour l'industrialisation ou tout au moins une économie de services.

Enfin, pour bien comprendre les enjeux de cette nouvelle économie, il importe aussi de se tourner vers l'extérieur du système éducatif. Le tout est alors de s'intéresser à la manière dont d'autres lieux s'en rapprochent ou coordonnent une part, plus ou moins importante, de leurs activités en termes de formation. Dès lors, une précision s'impose : de tels lieux entrent dans la problématique des lieux de formation dès que et à la condition que se réinscrivent certaines questions : question de la validation, question des formateurs, de l'articulation des dispositifs dans le cadre d'une ingénierie, même sommaire...

Autrement dit, il s'agit de placer l'utilisateur en position d'apprentissage et non d'autodidaxie par exemple ou de divertissement, de travail, même si les frontières sont parfois estompées, (à dessein ?). Et dans ce cadre, ce qui est à observer, ce sont les modalités à travers lesquelles se constitue une demande éducative, soit dans le prolongement du système éducatif, soit en relais, soit de manière spécifique. Le paysage est vaste : il irait, au plus près, des bibliothèques à mettre en réseaux aux maisons de l'étudiant, et jusqu'à certains centres de loisirs ou encore certains objets nomades comme des mallettes pédagogiques, ou encore certaines formes nouvelles de socialités, fondées sur l'échange de connaissances. Le champ décidément est vaste, il demande à être investi même si c'est avec de grandes précautions. Mais quoi qu'il en soit, il est temps de formuler une dernière remarque.

La question de la distance

Il est des cas où l'innovation se ramène à une offre de prothèses adaptables parce qu'adaptées, au moins formellement, à la figure classique de l'enseignant, telle du moins qu'elle s'est stabilisée et institutionnalisée dans nos sociétés. On rencontre alors des formes minimales de l'innovation, des formes prenant peu de distance avec le système éducatif actuel ; il s'agit plutôt d'éloignements mesurés et circonscrits, d'aménagements justifiés par des dispositifs qui sont censés améliorer la pratique ordinaire face à des publics qui, pour élargis qu'ils soient éventuellement, restent dans une position classique : à proximité. A l'intérieur de la classe, s'introduisent bien des cellules technologiques (comme elles sont apparues dans l'espace privé), fonctionnant sur le modèle de l'écran, de la fenêtre. Mais, il y aurait aussi désormais d'autres formes, des distances plus grandes et même maximales, portées par les "nouveaux médias" ou mieux par des dispositifs de médiations pédagogiques intégrant si l'on suit la description donnée par F. Balle et G. Eymery (1987, p.5) "la diversité des activités de communication : l'échange (médias de télécommunication), la propagation (médias de diffusion), la publication (médias autonomes)".

Ces formes renverraient aujourd'hui clairement, à un premier niveau, à la demande de plus en plus pressante adressée au système éducatif : vaincre l'illettrisme... "électronique". Ou à cette autre demande qui lui est adressée de ne pas prendre de retard sur les "enjeux de la formation face à la convergence électronique" (Belisle, 1995). Les caractéristiques sont l'accent mis sur la vitesse, la transitivité ; le déplacement s'accomplit manifestement vers le hors-lieu, vers des passages à la limite. On peut parler de tendance à de la délocalisation, ou même à de l'a-localisation. S'en trouve par exemple distendue la relation avec l'enseignant auquel on commence à donner avec insistance le nom d'"émetteur", rabattant ainsi l'acte pédagogique sur la transmission (technique) d'informations, voire celui de "téléformateur".

Mais c'est peut-être aussi essayer d'envisager, à un autre niveau, les effets produits par les technologies de la communication qui introduiraient dans les champs où elles pénètrent leurs caractéristiques : opérer "une coupure entre le lieu et l'espace" ; désagréger le temps, comme le remarque I. Paillart (1993, p.12-13), laquelle poursuit : "Ainsi, la culture n'est-elle plus "localisée" de la même manière dans un espace et dans un temps. Les médias et les nouvelles technologies contribuent à cet excès de spatialité. Du coup, toutes les valeurs afférentes à l'espace — l'histoire, l'identité, la relation — sont elles-mêmes à reconsidérer".

Ainsi, pour procéder à l'état des lieux envisagé dans ces pages, faudrait-il balayer toutes les variantes combinatoires, de la distance minimale à la distance maximale ; il faudrait aller jusqu'à des points qui sont aussi des points de basculement, ou de passage, vers l'espace domestique, vers l'espace économique, vers des espaces de loisirs ou de culture, mais aussi vers des espaces-trajets qui caractérisent les non-lieux exemplaires de la modernité. L'on sera fondé à se demander si les lieux de formation ne se mettent pas à se diversifier et à proliférer à partir du moment où, très exactement, certains lieux deviennent des non-lieux, permettant bien des recompositions. Celles-ci pourraient tomber, partiellement ou totalement, sous le coup d'une logique industrialisante, trouvant dans les champs culturels mais aussi éducatifs, "recomposés" et "réévalués", des possibilités leur permettant de se développer à partir d'autres valeurs.

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

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