



HAL
open science

Chapitre 15. Luc Carton

Yolande Combès, Pierre Mœglin, Alain Payeur

► **To cite this version:**

Yolande Combès, Pierre Mœglin, Alain Payeur. Chapitre 15. Luc Carton : Industrialisation, motivée?. Pierre Mœglin. Industrialiser l'éducation : Anthologie commentée (1913-2012), Presses Universitaires de Vincennes (PUV), pp.247-256, 2016, Collection "Médias". hal-01394367

HAL Id: hal-01394367

<https://hal.science/hal-01394367>

Submitted on 9 Nov 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.

Retour à la question précédente sur le statut théorique de la référence industrielle en éducation. L. Carton, auquel ce chapitre est consacré, prolonge en effet les thèses de J.-L. Derouet, mais en leur donnant une orientation différente. Il n'appréhende plus en effet l'état du système éducatif comme le résultat plus ou moins stabilisé d'une coexistence pacifique entre différentes logiques en lice. Cet état est, selon lui, déterminé par le conflit qui oppose ces logiques et les progrès de l'industrialisme productiviste. Au moment, en effet, où, en formation des adultes plus qu'ailleurs, s'opère un double mouvement (selon ses propres termes) d'« incorporation massive de formation, de connaissance et de "culture" dans le système productif » et « d'industrialisation de la production, transmission et consommation culturelles », la notion d'industrialisation appliquée à l'éducation donne l'impression de se dissoudre. Du moins recouvre-t-elle selon lui des réalités disparates et qui varient considérablement selon les métamorphoses de l'organisation industrielle en général. Aussi parle-t-il ici de « mot valise » pour qualifier le terme « industrialisation », en attente d'une élaboration réflexive susceptible d'en faire une catégorie opérationnelle de pensée.*

Chapitre 15

Luc Carton

Industrialisation, mot-valise ?

Yolande Combès
Pierre Mœglin
Alain Payeur (†)

Le texte d'où sont tirés les extraits ci-dessous est la réponse de L. Carton à l'invitation que le Séminaire Industrialisation de la Formation lui adresse en 1992 en vue de sa participation à un colloque organisé à Lille, sous le patronage de la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication. À l'époque, le choix de cet auteur est motivé par le fait que, philosophe et militant de l'éducation populaire en Belgique, il est très bien placé pour interroger la notion d'industrialisation de la formation dont il paraît déjà indispensable d'évaluer la pertinence et la dimension heuristique.

Son expérience lui vient en effet de son activité de militant et de chercheur à la Fondation Travail-Université (FTU), fondation belge qui, depuis sa création en 1966, s'assigne trois missions : mettre en relation le monde universitaire et les mouvements d'éducation permanente et populaire ; produire des enquêtes et recherches sur des thèmes d'intérêt sociétal, le plus souvent à destination des gouvernements belges et de la Communauté européenne ; fournir de l'expertise aux organisations syndicales, mutuelles et coopératives. Ces mêmes raisons sont à l'origine du choix qui est fait aujourd'hui de consacrer un chapitre à cet auteur, devenu depuis inspecteur à la Direction Générale de la Culture au ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles en charge de l'évaluation des politiques publiques en matière culturelle.

Dans sa conférence il part d'un constat : l'ébranlement du compromis social-démocrate ayant prévalu durant les Trente Glorieuses ouvre une ère où la question culturelle (de la signification) devrait surdéterminer les trois autres : la question politique (du pouvoir), la question économique (du mode de production), la question sociale (de la répartition). Encore faut-il, ajoute-t-il, que la démocratie ait les moyens de poser cette question culturelle, c'est-à-dire qu'il soit possible de construire collectivement une représentation de l'intérêt général. Or, si elle disposait naguère encore de ces moyens, serait-ce partiellement et provisoirement, la démocratie en est désormais privée. En témoignage, selon lui, l'incompatibilité actuelle des trois conceptions en lice : elles font contradictoirement de l'école le vecteur de l'instruction de futurs citoyens, celui de l'éducation de

sujets en quête d'autonomie et celui de la formation d'une main d'œuvre adaptée aux attentes de l'économie. la concurrence entre « théorie de la justice » et « théorie de la justesse » (pour reprendre les formules de L. Carton) interdit tout arbitrage entre ces trois conceptions, elle sape la perspective d'un compromis social et elle ruine corrélativement toute tentative visant à réformer l'école au nom d'un intérêt général devenu introuvable.

C'est pourquoi, continue L. Carton, il revient à l'éducation populaire de poser à nouveaux frais la question culturelle en aidant à construire dans le conflit et par lui des interprétations communes de la société, de ce qu'elle est et de ce qu'il faudrait qu'elle soit. Au service de cette réélaboration partagée de la notion d'intérêt général, la conflictualité culturelle serait donc au fondement politique de la démocratie, c'est-à-dire de la capacité d'individus organisés à forger des visions du monde pouvant changer le monde.

L. Carton s'autorise ici explicitement des travaux de J.-L. Derouet* et de M. de Certeau. Au premier il emprunte sa description des institutions éducatives comme « entreprises composites¹ », combinant trois univers différents : celui de la production, marqué par un « courant d'industrialisation de l'éducation où les expériences menées par B. Schwartz à l'École des Mines de Nancy ont joué un rôle pilote » ; l'« univers domestique », qui repose sur la continuité entre éducation dans la famille et éducation à l'école ; enfin « celui qui tient à l'obligation civique de l'égalité d'instruction² ». Toutefois, là où J.-L. Derouet* voit dans le voisinage de ces trois univers la possibilité d'articulations et de complémentarités, L. Carton ne décèle, pour sa part, que des sources de problèmes et des concurrences qu'aucun compromis ne saurait résoudre.

Pourquoi cette impossibilité ? Parce qu'à ses yeux, un phénomène d'« épuisement démocratique » (au sens qu'A. Touraine donne à cette expression³) a provoqué la dissociation du social, de l'économique et du culturel et disqualifie le quasi monopole de la transmission du savoir dont bénéficiait le système d'enseignement initial à caractère public. Il emprunte ici aux analyses de J. Donzelot sur « l'invention du social » comme « acquiescement du mouvement ouvrier au processus de dissociation radicale de l'économie et de la culture⁴ ». Il est aussi tributaire des analyses de M. de Certeau sur le rejet des autorités en général et de l'institution éducative en particulier comme « centre de l'orthodoxie culturelle nationale⁵ » et représentant de « l'État-pédagogue⁶ ». Pour de Certeau en effet, la « multi-location » de la culture due à « la prolifération

¹ Derouet 1989 : 11.

² Derouet 1989 : 15.

³ Touraine 1994.

⁴ Donzelot 1984 : 175.

⁵ de Certeau 1974 : 150.

⁶ de Certeau 1974 : 158.

des émetteurs/diffuseurs de connaissances¹ » engendre « les maladies de la confiance, le soupçon à l'égard des appareils et des représentations politiques² ». Contradictoirement, cette multi-location peut toutefois aussi produire, selon cet auteur, « une plus grande liberté [...] avec ce jeu d'instances culturelles différentes et [...] un espace de créativité propre », multipliant les sources de conflit, par exemple sur la formation permanente que l'Industrie réclame, mais que l'Éducation nationale veut « ramener au bercail »³.

La question posée par L. Carton est donc de savoir si la référence à l'industrialisation de la formation peut, elle aussi, faire l'objet de l'un de ces conflits productifs par lesquels un jugement politique sur l'intérêt général trouve à s'élaborer. Le texte ci-dessous reprend les principaux éléments de sa réponse, ce qui n'empêche pas son auteur d'y revenir régulièrement par la suite, pour les corroborer⁴.

Carton, Luc (1993). « Frontières public/privé, marchand/non-marchand dans le champ de l'éducation et de la formation ». *Études de communication*, n° 14, "Education, Formation : le temps de l'industrialisation". Université Charles de Gaulle - Lille III, mai : 15-36.

[p.15] : « Parmi ces changements récents, relevons intuitivement les suivants, dont le repérage théorique tentera de rendre compte :

- multiplication et accélération des capacités de production et transmission de connaissances, d'informations et, plus généralement, de "culture" ;
- perte du monopole relatif du système d'enseignement initial à caractère public, du point de vue de la transmission des savoirs légitimes ;
- constitution d'un champ (au sens que lui donne P. Bourdieu) de la formation des adultes ;
- incorporation massive de formation, de connaissance et de "culture" dans le système productif (processus de tertiairisation).

Plus généralement, ces mutations procéderaient d'une technologisation accrue de la production et transmission de la science et de la culture et, symétriquement, de la scientification des technologies de la communication et de l'information. On comprend *a priori* l'intérêt de l'hypothèse – proposée au séminaire – d'une "industrialisation" de la formation. Mais la notion d'"industrialisation" nous paraît d'emblée avoir un statut de "mot-valise" ou de métaphore, du fait de la très grande instabilité/diversité qui marque désormais le mode de production industriel, tant dans sa composante micro-économique (taylorienne) que macro-économique (fordiste), voire sociétale (la régulation de type keynésien). »

[p.17-18] : « Parmi les interprétations immédiatement disponibles, l'on relèverait alors :

1. Dans l'ordre juridico-économique : un processus de privatisation de la décision dans ou à l'égard des institutions culturelles, généralement appréhendé comme un transfert de pouvoir (ou de propriété) d'une autorité publique à un pouvoir privé. Ce processus renvoie par ailleurs, de façon ambivalente, à la tendance à la publicisation du rôle des firmes privées, principalement dans le champ culturel.
2. Dans l'ordre technico-économique : un processus d'industrialisation de la production, transmission et consommation culturelles, notamment à la faveur de l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ce processus renvoie, de façon ambivalente, à la tendance à la tertiairisation, c'est-à-dire à l'incorporation de relations de service dans ces mêmes séquences, voire dans les objets eux-mêmes.

¹ de Certeau 1974 : 160.

² de Certeau 1974 : 11.

³ de Certeau 1974 : 162

⁴ Carton 1995, Carton 1998, Carton 2004.

3. Dans l'ordre socio-économique : un processus de marchandisation des échanges culturels, introduisant les catégories de rentabilité et de solvabilité là où prix administrés et transferts s'imposaient jusqu'ici. Ici encore, le processus s'avère ambivalent, la marchandisation des échanges s'accompagnant d'une extension des procédures d'administration des prix, voire d'un élargissement des mécanismes de transfert et/ou de solvabilisation de la demande culturelle. La convergence et l'ambivalence de ces trois processus étroitement imbriqués doit cependant rendre compte, en outre, d'une métamorphose des relations de pouvoir entre niveaux et systèmes d'action, dans le champ culturel.

4. Un processus de dérégulation de l'action publique en matière de transmission culturelle et tendanciellement, du "rapport salarial enseignant" ; une fois encore, le processus se découvre ambivalent, la dérégulation s'accompagnant, le plus souvent, d'un déplacement du niveau ou du mode de définition de la règle, en l'occurrence une re-régulation.

5. Un processus de décentralisation des pouvoirs, conflits, négociations et arbitrages en matière culturelle, doublé, lui aussi, d'un mouvement de centralisation des échanges culturels.

6. Un processus de déconcentration interne à chaque ensemble, voire à chaque unité de production culturelle, autorisant une redistribution du pouvoir entre décideurs, travailleurs et usagers ; cependant cette déconcentration n'exclut pas, simultanément, un processus concurrent ou conjoint de concentration du pouvoir, dans les mêmes systèmes d'action culturelle.

Enfin, au travers de l'énumération de ces six processus ambivalents, on perçoit ce que l'anthropologie ou la philosophie sociale nommera un changement de la définition de la rationalité à l'œuvre dans le champ culturel : (1) une tendance à la prégnance de la raison instrumentale, via le décloisonnement des fonctions et des champs; l'autonomie relative du champ culturel y céderait la place à un modèle de dépendance (ou d'imbrication) culture/économie ; (2) mais aussi, de façon récurrente, une tendance (rivale ou complémentaire ?) au développement d'une demande d'appropriation du rapport de travail ou du pouvoir d'usage dont l'opération culturelle est le siège. »

[p.22] : « Les arbitrages successifs de la régulation socio-politique (État/Société civile/ marché) sur le mode de développement (champs économique, social et culturel) s'opèrent par la médiation centrale de l'institution du service public culturel.

La culture scolaire apparaît donc comme un compromis mouvant entre logique civique, logique industrielle et logique domestique, pour reprendre la thèse centrale de J.-L. Derouet. Recensées synthétiquement dans un rapport récent de A. Van Haecht, ces trois logiques se présentent comme une construction métaphorique de l'affrontement entre trois conceptions différentes de la Cité :

- La logique civique d'abord, en relation avec le lien social défini par Rousseau dans *Le Contrat social*, envisage l'école comme un service public et les enseignants comme des fonctionnaires; les savoirs sont définis comme généraux: formels et abstraits, ils sont désenclavés des appartenances locales et familiales. C'est par rapport à l'intérêt général que la sélection scolaire, principe de justice du modèle, cautionne l'acquisition de titres nationaux et introduit l'individu dans un espace ouvert de mobilité sociale.
- La logique domestique, ensuite, met en scène une représentation familiale de l'enseignant, père ou mère de ses élèves. Le principe de justice ne renvoie pas ici à la généralité des règles en usage, mais à la connaissance personnelle des enfants et des jeunes: la faveur que les aînés doivent témoigner aux petits y constitue un principe qui n'a rien à voir avec le mérite ou quelque lien contractuel que ce soit.
- La logique industrielle, enfin, se concentre sur les exigences de performativité et d'efficacité : l'enseignant est un professionnel, spécialisé en techniques pédagogiques et l'école se fait entreprise.

Ces trois modèles, privilégiant chacun pour leur part une figure différente, le futur citoyen, l'enfant ou le futur producteur, coexistent aujourd'hui tant bien que mal. Ils reposent sur des principes irréductibles, chaque logique pouvant servir à dénoncer l'autre, et servent des objectifs bien distincts (Van Haecht, 1991 et Derouet, 1988). »

[p.24-25] : « Dans l'incertain débat scolaire d'aujourd'hui, la sédimentation complexe des trois grandes logiques qui ont successivement structuré les compromis école/société donne à penser qu'il n'est pas de "sortie de crise" qui puisse prévaloir à court ou moyen terme : la coexistence contradictoire des trois logiques (civique, domestique, industrielle) suggère aux politiques culturelles et scolaires, mais aussi aux pratiques scolaires et pédagogiques, un cahier des charges de gestion des contradictions plutôt qu'un planning de résolution des problèmes.

Plus encore, la coexistence des logiques dans l'école d'aujourd'hui, telle qu'éclairée par la mise en perspective historique, définit un "moment historique que nous proposons de qualifier de "transition démocratique" : instituée par un compromis démocratique (articulations État/marché/société civile) sur l'orientation du mode de développement (articulation et régulation des relations entre champs économique, social et culturel), l'école ré-émerge comme l'institution centrale des métamorphoses de la démocratie : elle apparaît comme le point de convergence ou de passage du basculement du mode de développement, perceptible depuis une vingtaine d'années, et du basculement du compromis démocratique qui l'accompagne :

- le décloisonnement des champs (économique, social et culturel) impose de repenser l'association des trois logiques, plutôt que la prééminence de l'une d'entre elles ;
- la perméabilité nouvelle des frontières entre État, marché et société civile impose de repenser l'association conflictuelle des trois systèmes d'acteurs (pouvoirs publics, ménages et entreprises) plutôt qu'un cloisonnement de leurs rôles respectifs. »

Dans ces extraits, l'on aperçoit immédiatement comment L. Carton conjugue approche synchronique et approche diachronique, la première servant à identifier pour chaque âge les combinaisons entre les différents espaces en jeu – politique et économique, politique et social, social et économique –, tandis que la seconde aide à mettre en perspective leurs arbitrages respectifs en repérant basculements, ruptures, points de tensions et sources de conflits entre acteurs et intérêts divergents, d'un âge à l'autre. Ainsi l'âge de l'école moderne, qui remonte au début du XIX^e siècle et qui est celui du monopole et de l'autonomisation, accompagne-t-il, au cours du XX^e siècle, la montée du régime taylorien et fordiste-keynésien, avant de connaître la même crise que lui, liée à l'avènement, à partir des années 1970, de la « très grande instabilité/diversité qui marque désormais le mode de production industriel ».

Brouillant les frontières entre public et privé, marchand et non-marchand, l'âge actuel, indique donc L. Carton, serait un âge de transition, conditionné par la fin de l'autonomie de la culture en général et de l'école en particulier et par leur « réincorporation » dans l'ordre productif. Ainsi se réaliserait ce qu'avec les théoriciens de l'École de la régulation¹, il nomme la « tertiairisation » de l'industrie, équivalent *mutatis mutandis* de l'« informationnalisation » selon B. Miège et G. Tremblay². Cette tertiairisation - informationnalisation se traduit par le déploiement de l'ordre productif dans les industries de services et dans les industries de biens intégrant des services, ainsi que dans les activités productrices de sens (industries culturelles) et dans celles qui, via la numérisation, imprègnent d'une forte dimension symbolique la production et la consommation de biens courants³.

Au cœur de l'analyse de cette transition, la référence à la technologisation revêt, on le voit, une portée plus large que dans les travaux du Séminaire Industrialisation de la Formation. Tandis que

¹ Aglietta 1976, Boyer 2004.

² Miège et Tremblay 1999.

³ Bouquillion, Miège et Mœglin 2013.

ceux-ci n'en font en effet que l'un des trois paramètres de l'industrialisation, aux côtés de la rationalisation et de l'idéologisation, L. Carton voit en la technologisation le moteur central de la métamorphose du système capitaliste, au croisement de la scientificisation des technologies de la communication et de l'information et de la technologisation des modes de production de la science et de la culture. L'on peut donc dire que, telle qu'il la voit, la technologisation se présente comme l'opérateur de l'hyper-industrialisation, celle-ci n'étant pas à distinguer de la post-industrialisation, synonyme de la fin de l'industrialisation, qui se rencontre chez des auteurs présents en cette anthologie comme Tony Bates* et George Ritzer*.

De son analyse L. Carton conclut que le scénario libéral n'a rien d'inéluctable. Sans doute les tenants de ce scénario prétendent-ils le contraire, au motif que le marché s'imposerait naturellement. La réalité est qu'en fonctionnant comme une machine à inégalités, le marché contient les germes de sa propre mise en question. De fait, la transformation en marchandises des biens publics collectifs déstabilise le compromis démocratique en aggravant l'écart entre une offre toujours plus abondante et une demande sociale toujours moins satisfaite. Ce qui, du point de vue de l'économie politique, pose « la question fondamentale, souvent confisquée par le marché [...] de savoir comment une société d'individus peut fonder une société démocratique¹ ».

Telle est la question posée par L. Carton dans les extraits ci-dessus ainsi que dans la plupart de ses publications suivantes. Question essentielle en effet, mais dont la portée serait bien plus grande encore, selon nous, si industrialisation et marché n'y étaient pas confondus et si, plus généralement, l'industrialisation éducative n'était pas tenue pour un ensemble indifférencié. Ce faisant, L. Carton a beau jeu d'attribuer à la référence à cette industrialisation un « statut de mot-valise ou de métaphore ». Il ajoute que ce qui se passe à l'École est aussi la « construction métaphorique de l'affrontement entre trois conceptions différentes de la Cité² ».

En réalité, le fait de voir dans la notion d'industrialisation une simple métaphore laisse échapper, selon nous, ce qui est en jeu dans cette industrialisation à travers l'affrontement qui s'y réalise entre des points de vue contradictoires. De cet affrontement cette anthologie s'efforce *a contrario* de rendre compte, lorsque elle met en scène des points de vue divergents. C'est-à-dire lorsque elle élargit aux représentations de l'industrialisation elle-même la conflictualité culturelle revendiquée par L. Carton. De fait, il n'y a pas *une* industrialisation, mais des formes successives d'industrialisations, empilées et concurrentes, sur un spectre qui part du proto-taylorisme de J. F. Bobbitt* et J. Wilbois*, en passant par le taylorisme de B. F. Skinner*, Lê Thành Khôi* et P. H.

¹ Carton 1993 : 33.

² Carton 1993 : 22.

Coombs*, pour aller jusqu'au néo-taylorisme de G. Paquette* et J. Perriault* et aboutir enfin au post-taylorisme de C. Musselin*, G. Ritzer*, O. Peters* et T. Bates*, voire B. Stensaker*. Il n'y a pas non plus d'opposition frontale entre militants et contestataires de l'industrialisation, aussi purs et durs les uns que les autres. En réalité, nous sommes en présence d'un spectre qui s'étend du rejet radical d'H. Innis*, J. Gadrey* et T. Waters*, inclut le refus nuancé de M. Linard* et J. Piveteau*, s'élargit à la reconnaissance partielle, avec J.-L. Derouet* et L. Carton*, pour atteindre l'adoption conditionnée de G. Jacquinet* et de G. Berger*.