HAL
open science

Chapitre 18. Christine Musselin

Françoise Thibault

To cite this version:

Françoise Thibault. Chapitre 18. Christine Musselin. Pierre Mœglin. Industrialiser l'éducation : Anthologie commentée (1913-2012), Presses Universitaires de Vincennes (PUV), pp.283-294, 2016, Collection "Médias", 978-2-84292-547-5. hal-01394383

HAL Id: hal-01394383

https://hal.science/hal-01394383v1

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.

Les mutations industrielles du monde universitaire ne sont pas déconnectées de celles qui affectent celui de la production des biens et services de grande consommation. Récurrent dans les chapitres précédents, ce constat prend ici un relief tout particulier. L'un des intérêts des extraits ci-dessous, tirés d'une conférence de C. Musselin, est en effet de mettre l'accent sur le parallélisme entre l'avènement de ce que l'on appelle parfois le « néo-capitalisme » et l'émergence de ce que les théoriciens nord-américains nomment le « capitalisme universitaire » (ou « académique »). Mieux encore, ce parallélisme est établi par une chercheure qui connaît les travaux du Séminaire Industrialisation de la formation, en prolonge ici et en discute les thèses principales, apportant ainsi une utile contribution aux tentatives visant à évaluer la fécondité heuristique de la notion d'industrialisation éducative.

Chapitre 18

Christine Musselin
Vers un capitalisme académique ?

Françoise Thibault

Au cours du XXe siècle trois courants alimentent les sciences de l'organisation. Le premier, au début, s'inspire des travaux de F. Taylor et privilégie l'étude scientifique des organisations pour la mise en œuvre de procédures et techniques d'optimisation de la production ; il relève des théories rationalistes ou positivistes dont, dans le domaine de l'éducation, J. F. Bobbitt* est l'un des avocats les plus convaincus. Le deuxième, dit « des relations humaines », se nourrit des travaux d'E. Mayo (autour des années 1930), sur l'influence du climat psychologique, voire affectif des organisations sur le comportement et la performance de leurs salariés. Dans les domaines qui nous intéressent, L. Carton* doit être tenu pour l'un de ses lointains héritiers. Le troisième courant est celui dans lequel M. Crozier s'inscrit ; il s'agit du courant dit « de la rationalité limitée et de l'acteur stratège », qui vise à penser l'organisation comme la résultante des jeux stratégiques que des acteurs tissent les uns avec (ou contre) les autres. Élève de M. Crozier, C. Musselin est l'une des grandes figures actuelles de la Sociologie des organisations, version française du courant développée depuis le début des années 1960 à la Fondation Nationale des Sciences Politiques de Paris. Ses premiers ouvrages sont d'ailleurs écrits avec E. Friedberg[1], successeur de M. Crozier à la tête du Centre de Sociologie des Organisations de la Fondation.

Cette chercheure, auteure de plusieurs livres importants – dont *La longue marche des universités françaises* (2001) et *Les Universitaires* (2008) –, a consacré vingt-cinq années de son activité scientifique à la question des évolutions de l'Université, qu'elle qualifie d'« organisation atypique ». Trois objets l'ont mobilisée successivement : le gouvernement des universités (dans le cadre d'une réflexion sur les théories de la décision) ; le pilotage du système d'enseignement supérieur (sur la base de l'analyse de l'action publique) ; l'étude des marchés du travail universitaire (en lien avec les problématiques de l'économie et de la sociologie du travail). L'extrait que nous proposons ici provient d'une conférence qu'elle donne à Berkeley en février 2007, sa traduction en français ayant été réalisée par nos soins. Mais le contexte de cette

[1] Frideberg et Musselin 1993.

conférence elle-même mérite une brève explication : à l'époque encore peu familière de la thématique de l'industrialisation, C. Musselin saisit l'occasion d'une recherche sur les « campus numériques » pour s'y intéresser sérieusement. Ces campus ont en effet été lancés en 2000 dans le cadre d'un programme de soutien à l'enseignement en ligne par le ministère français en charge de l'enseignement supérieur. La plus grande partie de sa conférence est donc consacrée à une synthèse d'écrits, pour la plupart nord-américains, favorables à la thèse de la conquête de l'enseignement supérieur par son industrialisation, notamment à partir de l'analyse des modalités de l'enseignement à distance.

Ainsi, en s'appuyant notamment sur les travaux de P. J. Gumport[1], commence-t-elle par définir l'industrialisation comme la production organisée de produits de masse à travers les trois mécanismes suivants : la spécialisation des tâches, la rationalisation et la normalisation. Puis, écartant l'idée d'un phénomène stable et fixé une fois pour toutes, elle met l'accent sur le constat selon lequel normalisation et rationalisation sont les conséquences « naturelles » du processus de massification qu'encouragent les politiques universitaires. L'introduction des technologies d'information et de communication dans l'éducation (Tice) lui semble alors être un facteur de spécialisation des tâches, propre à renforcer les tendances précédentes.

Articulée à cette première thèse, sa seconde est celle de la porosité croissante des frontières entre sphère académique et sphère des entreprises. De fait, les processus de diversification et de spécialisation et le contrôle accru des activités académiques seraient, selon elle, dus au transfert des méthodes et des pratiques du secteur privé de l'entreprise vers la sphère universitaire.

Nous proposons donc de lire les extraits ci-dessous à la lumière de ces deux thèses et en nous interrogeant sur ce que, relayée (plus ou moins fidèlement) par une chercheure française, l'approche anglo-saxonne des questions d'industrialisation éducative peut apporter à la grille de lecture proposée par le Séminaire Industrialisation de la Formation (Sif).

> Musselin, Christine (2007). « The Transformation of Academic Work. Facts and Analysis ». University of California Berkeley, Center for Studies in Higher Education, February, *Research & Occasional Paper Series*, CSHE.4.07. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502859.pdf
>
> [p.7-10] : « De nombreux auteurs […] craignent la montée du « capitalisme académique » (Slaughter et Leslie, 1997 ; Slaughter et Rhoades, 2004), les effets du managérialisme […] ou les conséquences de la mondialisation (Marginson et Considine, 2000). D'autres, au contraire, pointent les limites et les faiblesses qui empêchent la guilde professionnelle de s'autoréguler et de révéler les abus ou l'inefficacité qu'elle produit […] Au lieu de faire l'inventaire des impacts potentiels positifs ou négatifs de ces évolutions, la deuxième partie de mon article vise à discuter deux explications différentes – mais compatibles – de cette tendance. Je soutiendrai que l'écart entre le travail académique et non académique tend à diminuer, les deux secteurs connaissant des processus différents, mais convergents.
>
> a) L'industrialisation tardive des activités académiques

[1] Gumport 2000.

Une première explication est directement liée à la massification de l'enseignement supérieur. Les processus de diversification et de spécialisation inhérents à la croissance du nombre d'étudiants et de personnels génèrent un mouvement vers l'industrialisation des activités académiques. Bien que l'enseignement supérieur, dans de nombreux pays, reste une activité artisanale en dépit d'une réelle massification, les choses changent (Gumport, 2000). Sans que l'industrialisation soit totale en milieu universitaire, l'on peut diagnostiquer l'existence d'un processus d'industrialisation, celle-ci étant entendue comme le passage de l'organisation artisanale de produits *ad hoc* vers la production organisée de produits de masse à travers trois mécanismes : spécialisation des tâches, rationalisation et normalisation.

Le *e-learning* fournit un bon exemple de l'industrialisation de l'enseignement supérieur. L'enseignement traditionnel était généralement une activité artisanale, reposant sur la présence d'un professeur par classe, qui intervenait seul ou entouré d'une petite équipe d'assistants. La conception du cours était un exercice individuel, et le contenu pouvait être ajusté et redéfini en fonction des besoins ou des attitudes de l'élève. Ces deux caractéristiques ont disparu avec l'enseignement en ligne. D'une part, l'élaboration de cours nécessite une expertise sur le contenu et des compétences technologiques souvent réparties entre différents groupes d'acteurs (universitaires et techniciens) qui doivent coopérer pour développer le produit. Les "auteurs" du cours sont rarement les enseignants (tuteurs) qui, seuls, sont en interaction avec les étudiants. Ces pratiques aboutissent à une spécialisation des tâches (conception / informatisation / tutorat). D'autre part, les programmes d'études en ligne sont des produits plutôt standardisés, non seulement dans le sens où ce sont des produits tangibles qui ne peuvent plus être modifiés ou adaptés en temps réel, mais aussi parce qu'ils doivent respecter les normes techniques et de conception. Le matériel pédagogique n'est plus l'œuvre personnelle d'un professeur en particulier, mais un produit générique qui peut être utilisé par des tuteurs différents. D. L. Kleinman et S. P. Vallas (2001) constatent le même processus pour les activités de recherche. Ils observent que la recherche est évaluée à partir des notions de profit ou de production, sur la base de mesures quantitatives standardisées (par exemple, le nombre de publications). Ils affirment ainsi que la recherche universitaire est en voie d'industrialisation.

Les changements dans la culture universitaire seraient directement (et inévitablement) dépendants de la nécessité de dispenser de plus en plus de cours à de plus en plus d'étudiants, aboutissant à la transformation des conditions de travail pour permettre une production de masse de l'éducation et de la recherche.

b) Le transfert des pratiques et outils de travail non académiques vers le travail universitaire

La deuxième explication ne constitue pas une alternative à la première : elle est compatible avec elle et peut même être une source d'accélération du processus décrit précédemment. Ici, l'accent est mis sur une cause plus externe de changement dans le milieu universitaire. Les processus de diversification et de spécialisation et les contrôles accrus sur les activités académiques seraient dus au transfert des méthodes et des pratiques du secteur privé (entreprise) vers la sphère académique (autrement dit à l'affaiblissement de l'autonomie de la science et de l'enseignement supérieur et à leur perméabilité à d'autres sphères). Les universités se transformeraient en organisations productrices (voir Brunsson et Sahlin-Anderson, 2000 ; Krücken et Meier, 2006 ; Musselin, 2006), les activités académiques en travaux universitaires et les chercheurs en "travailleurs du savoir". Pour la plupart des auteurs, ce processus est lié aux politiques publiques motivées par la rhétorique et les recettes du nouveau management public, ainsi que par le rejet de la régulation professionnelle en faveur de la régulation de l'organisation. Mais D. L. Kleinman et S. P. Vallas (2001), Jong (2005) et d'autres insistent sur l'influence que les contrats de recherche et les partenariats avec les entreprises ont sur la diffusion des codes et de la culture du secteur industriel au secteur universitaire. Pour eux, être en contact avec le secteur de la recherche non académique conduit à apprendre et à respecter les règles et les pratiques de ce secteur. En conséquence, ces interactions sont un mode plus puissant de transfert, ou au moins un vecteur plus puissant de changement, que les réformes de l'enseignement supérieur.

c) la réduction de la distance entre travaux académiques et non-académiques

Comme mentionné ci-dessus, les développements affectant les activités académiques (artisanat) ont tendance à les transformer en des travaux universitaires (industrie). Cela affaiblit considérablement la distinction entre membres de la profession universitaire et travailleurs traditionnels. En termes de contrôle de l'organisation du temps, de répartition des tâches et de spécialisation, ainsi qu'en termes de personnel et de gestion de carrière, les différences entre un salarié dans une entreprise et un membre du corps professoral se sont globalement atténuées (plus encore pour le personnel de direction que pour ceux qui occupent des postes traditionnels). Les deux processus décrits ci-dessus (l'industrialisation, d'une part, et le transfert des fonctionnements du secteur privé des affaires vers l'université, de l'autre) ne sont pas seuls responsables, il faut aussi compter sur la transformation du travail dans le secteur non universitaire. Comme D. L. Kleinman et S. P. Vallas (2001,

p.453) le montrent, si “les universités augmentent la fréquence de leurs échanges avec l'industrie, et éprouvent des pressions croissantes pour devenir isomorphes à leurs partenaires commerciaux“, réciproquement, “les entreprises, en concurrence pour l’investissement en capital et en chercheurs prestigieux, adoptent de plus en plus les pratiques des laboratoires académiques et des services“. Les deux auteurs mettent ainsi l’accent sur l'industrialisation de la recherche universitaire et en même temps sur la “collégialisation“ qu'ils décrivent comme “un abandon des contraintes hiérarchiques […] au profit d’un modèle plus récent, plus souple et égalitaire de l'organisation où les employés experts et compétents disposent de niveaux beaucoup plus élevés d'autonomie que par le passé“ (Kleiman et Vallas, 2001, p.460). Il y a donc deux tendances convergentes : l’une de transformation des activités académiques, l’autre affectant le travail dans les entreprises.

Les situations de travail dans les entreprises seraient ainsi de plus en plus proches des situations en contexte académique. C'est la thèse développée par P.-M. Menger (2002), sociologue français des arts, qui conclut que les pratiques en cours dans le monde intellectuel (arts, bien sûr, mais aussi professions scientifiques) ne sont plus spécifiques à l’université, mais qu’elles sont devenues le modèle vers lequel tendent l'organisation et les relations de travail dans les entreprises. Ce mouvement serait caractéristique de la transformation des entreprises elles-mêmes et de leurs nouvelles formes de gestion.

Dans beaucoup d’entre elles en effet, le modèle de la structure hiérarchique pyramidale a été remplacé par des organisations plus horizontales. La tendance est à l’abandon du modèle d'organisation rigide au profit de structures en réseau, ce qui se répercute sur la division du travail. Par exemple, les chaînes de spécialistes interdépendants, mais isolés sont remplacées par des projets collectifs au sein desquels différents spécialistes interagissent et travaillent ensemble pendant le temps nécessaire à la réalisation de la mission. La logique d'organisation est fondée sur les compétences professionnelles individuelles plutôt que sur les qualifications (diplômes et titres spécifiques). L'autonomie, la responsabilité, la gestion de son travail, la performance individuelle deviennent des qualités plus importantes que le niveau hiérarchique et le contrôle vertical s’en trouve affaibli. Pour l'entreprise, la définition de chaque poste est moins importante que la personne recrutée ce qui n’est pas sans conséquences sur l’organisation de l’entreprise. Au lieu d'être recrutés sur des postes fixes, les “nouveaux“ employés sont censés, avec ce modèle, passer d'un projet à l'autre. Cette évolution justifie le développement de la théorie de la “nouvelle carrière“ dont les promoteurs (en particulier Arthur, 1994 et Arthur et Rousseau, 1996) insistent sur l’affaiblissement des carrières organisationnelles au profit des carrières individuelles dont les employés eux-mêmes sont responsables.

Comparer les entreprises et les organisations scientifiques (ou artistiques) peut paraître inapproprié, mais il est difficile de rester indifférent aux similitudes entre les injonctions normatives adressées aux employés et celles qui sont adressées aux universitaires en termes de mobilité (qu'elle soit géographique, institutionnelle ou thématique), de flexibilité et de travail en réseau. Ces phénomènes, qui relèvent du “nouveau capitalisme“ (Boltanski et Chiapello, 1999) quand ils sont appliqués aux entreprises, et du “capitalisme académique“ quand ils sont appliqués aux universités, sont considérés soit comme l’avenir des sociétés contemporaines (position des promoteurs de la théorie de la “nouvelle carrière‘), ou comme une menace pour les employés et les universitaires, pour la société et l’enseignement supérieur lui-même (voir par exemple Sennett (1998) concernant la société, et Rhoades et Slaughter (2004), concernant l'enseignement supérieur). »

Le rapprochement des analyses de C. Musselin et de celles conduites en parallèle par le Sif indique que si elles émanent de régions théoriques relativement éloignées l’une de l’autre, leur confrontation n’en présente pas moins un triple intérêt.

Premièrement, il fait clairement ressortir l’importance majeure de la distinction entre enseignement scolaire et enseignement supérieur, tandis que l’expression générique « système éducatif » conduit dans une certaine mesure à minorer les singularités de chacun de ces deux secteurs. Les recherches centrées sur l’organisation universitaire rendent en effet particulièrement flagrants les décalages entre l’enseignement scolaire, devenu depuis longtemps et dans de nombreux pays un enseignement de masse standardisé et planifié, et l’enseignement supérieur, traditionnellement

construit autour de puissantes corporations dotées du pouvoir de produire leurs propres normes. Il n'est donc pas surprenant que, pendant longtemps, le phénomène d'industrialisation ait peu concerné les universités et que quand il s'y produit enfin, il trahisse ce qu'il doit à leur massification. C. Musselin insiste donc à juste titre sur cet aspect.

Cependant, cette industrialisation est aussi, et peut-être surtout, tributaire de l'évolution d'organisations de plus en plus normalisées, dont l'identité entrepreneuriale se renforce et qui ont à se positionner sur un marché toujours plus concurrentiel. De ce point de vue, la référence au critère de l'intensité capitalistique, privilégié par le Sif durant la première phase de ses travaux[1], paraît pertinente et semble pouvoir être appliquée valablement au cas des universités et de leur évolution vers l'industrialisation.

Deuxièmement, le constat (en lien avec la remarque précédente) du rôle que joue l'idéologie néolibérale et capitaliste dans les transformations de l'université constitue un autre acquis majeur. De fait, même s'il n'entre pas dans les intentions de C. Musselin de porter sur ces transformations un jugement (qu'il soit positif ou négatif), il n'en demeure pas moins que ses analyses apportent de l'eau au moulin de la thèse du « capitalisme académique ». Or, selon cette thèse, c'est moins la présence de dispositifs techniques qui joue un rôle déterminant dans l'industrialisation que la construction de cet immense marché révélé notamment par l'offensive actuelle des grandes universités nord-américaines à l'international. Cette offensive se traduit en particulier par l'apparition d'une politique de marques universitaires (*branding*), reflet et peut-être signe avant-coureur de l'entrée – si timide soit-elle pour le moment – de certaines composantes de l'enseignement supérieur dans un système financiarisé, dont, en cette *Anthologie*, le chapitre consacré à B. Stensaker* donne un intéressant aperçu. À nouveau, il faut donc un puissant mouvement d'idéologisation pour convertir et soumettre aux normes de la concurrence et de la compétition des organisations et des acteurs traditionnellement orientés sur les valeurs de collaboration et de recherche collective.

Troisièmement, les travaux du Sif comme ceux de C. Musselin (ainsi, d'ailleurs, que ceux des auteurs qu'elle cite) témoignent de ce que, s'il y a bien rapprochement entre le monde de l'entreprise et celui de l'université, leurs trajectoires respectives ne sont pas les mêmes. Si considérables soient-ils, les changements affectant l'entreprise ne concernent en effet que les modalités pour atteindre les objectifs, non pas les objectifs eux-mêmes, qui restent inchangés. Par exemple, elle indique qu'en collaborant avec des universités et les milieux de la recherche en général, des entreprises en adoptent les modes collégiaux et peu hiérarchisés, mais n'abandonnent

[1] Mœglin (dir.) 1998a.

pas pour autant les visées (productivistes) qui étaient les leurs antérieurement. Bien au contraire. Or, il en va tout autrement pour les universités, dont, en même temps que les méthodes, les objectifs changent à mesure qu'elles se transforment en « organisations productrices ». Il y a donc moins convergence entre entreprise et université qu'alignement tendanciel de la seconde sur la première. Sur ce point les analyses respectives du Sif et de C. Musselin se retrouvent.

Sur plusieurs autres points, en revanche, leur mise en relation trahit certaines différences d'appréciation qui, sans remettre en cause l'accord fondamental entre les deux approches, portent néanmoins la marque et l'influence de leurs origines respectives et, du même coup, produisent d'intéressants effets de contraste.

• Premièrement, le phénomène de la massification n'est pas crédité de la même importance de part et d'autre. Même si C. Musselin ne lui attribue aucun effet automatique, elle en fait quand même le vecteur principal d'une industrialisation qui en serait la « conséquence naturelle ». Or, tel n'est pas le cas du collectif constitué autour de P. Mœglin. Porté par la dimension interdisciplinaire de ses travaux, le Sif tend en effet à rejeter toute interprétation exclusive, qu'elle soit pédagogique, psychologique, économique ou, en l'occurrence, sociologique. *A contrario*, si ses travaux s'attachent aux dynamiques sociales globales, c'est en référence aux deux ensembles théoriques qu'ils sollicitent. Le premier, inspiré de la théorie des industries culturelles, définit l'industrialisation à partir de la présence simultanée de l'intensité capitalistique, de l'organisation rationnelle du travail et de la présence de machines ; le second, tout en reprenant les caractéristiques de la technologisation et de la rationalisation, associe au critère de l'intensité en capital celui de l'idéologisation, dont il fait alors l'un des critères les plus actifs. Du moins la notion d'industrialisation, telle que définie par le Sif (voir l'Introduction générale), repose-t-elle sur la coexistence de « trois piliers » (ou marqueurs), que l'on ne retrouve pas – ou pas tels quels – chez C. Musselin :

- celui de la technologisation, lié au principe de la substitution du capital au travail et portant la marque d'une tentative d'automatisation du travail vivant sur certains segments de tâches ;
- celui de la rationalisation, permettant des économies d'échelle, notamment par la normalisation des activités ;
- celui de l'idéologisation, apparaissant comme le lubrifiant apte à amener les acteurs concernés à accepter les deux premiers processus et visant à leur inculquer la foi dans les valeurs de la production illimitée, de l'optimisation par le rendement, *etc.*

• Deuxièmement, cette conceptualisation globale de l'industrialisation à laquelle travaillent de longue date les chercheurs du Sif présente l'intérêt de déplacer le regard. C'est-à-dire de passer de

la situation pédagogique ou du strict périmètre de l'organisation à la prise en considération des conditions sociales, politiques et économiques d'agencement et des modalités de la prestation éducative. Ce faisant, cette conceptualisation permet aussi d'appréhender les enjeux liés au développement de formations faisant intensivement appel aux Tice. Ainsi observe-t-on de quelle manière se mettent en place de grands types différenciés[1], combinables bien évidemment dans les dispositifs concrets : production de télé-services (usage des dispositifs de visio-conférence), gestion de libres services (services éducatifs virtualisés en ligne), éditorialisation de produits-services (disquettes, cédéroms, mallettes, polycopiés numériques, sites web), développement de produits sur mesure (logiciels personnalisés avec fonctions d'intermédiation, sites web...), chacun d'eux étant associé à l'une des logiques identifiées par les porteurs de la théorie des industries culturelles : gestion du club (par la vente d'un accès forfaitaire)[2], facturation du compteur (au *pro rata* de la consommation)[3], activité éditoriale (par la vente à l'unité)[4], courtage (par la rémunération à la transaction)[5]. Ces recherches montrent que, sans systématiquement (ou sans forcément) accélérer la spécialisation des tâches des personnels enseignants, l'introduction des Tice dans l'enseignement et l'apprentissage amène des changements protéiformes qui se retrouvent dans les secteurs de la culture ainsi que dans de nombreux secteurs des services. Il n'y a donc pas *une* industrialisation éducative, mais *des* formes industrielles différentes, cohabitant plus ou moins harmonieusement en éducation et ailleurs.

• Troisièmement, les travaux du Sif projettent d'intéressants éclairages sur une question que ceux de C. Musselin donnent l'impression de moins prendre en compte : celle des forces endogènes et exogènes favorables à l'industrialisation de la formation et de leurs manières d'attribuer aux technologies éducatives des vertus différentes. Les recherches sur le « satellite éducatif[6] » sur l'enseignement à distance universitaire[7] ou sur les « campus numériques[8] », entre autres, indiquent en effet que les motivations des acteurs et leurs manières respectives d'investir de valeurs positives les outils sont multiples, voire contradictoires.

Si les objectifs des industriels peuvent être d'expérimenter de nouvelles techniques et d'ouvrir de nouveaux marchés, ceux des pédagogues pionniers ont trait à la transformation de l'acte éducatif

[1] Mœglin 1998b.
[2] Tremblay 1997.
[3] Miège et Pajon 1990 : 256.
[4] Miège 1997 : 57-58.
[5] Mœglin 2010 : 16.
[6] Mœglin 1994.
[7] Mœglin et Thibault 2009.
[8] Thibault 2006.

au bénéfice des élèves et des étudiants, tandis que, du côté des responsables universitaires, l'ambition est d'améliorer l'efficacité du système et d'accroitre le rayonnement des établissements. Quant aux politiques, ils espèrent que le recours à ces outils et médias engendrera de nouvelles économies et qu'il manifestera leur goût pour la modernité. Ainsi des travaux de terrain ont-ils permis de mettre en évidence l'importance d'un fonds idéologique commun, mais qu'alimentent des motivations diverses et élastiques. Par exemple, des visées technocratiques et néo-évolutionnistes côtoient des courants radicaux favorables aux thèses de l'anti-culture et de la société libertaire. Combinée à l'optimisme technologique, l'ambition de la communication généralisée constitue donc un terreau idéal pour la promotion des Tice dans la formation sans que, pour autant, leur introduction ne soit portée par un projet partagé. Probablement, cette approche offre-t-elle une vision nuancée d'un « capitalisme académique » qui n'est pas aussi cohérent qu'il en donne l'impression de prime abord.

Plus généralement, il est utile de s'attacher aux temporalités longues, comme le font les travaux du Sif aussi bien que ceux de C. Musselin. Telle est en effet la condition permettant d'identifier clairement les origines et la polyvalence des argumentations en faveur du recours aux outils et médias. C'est-à-dire d'éviter de succomber aux séductions des effets de nouveauté et de se soumettre à la fascination d'une actualité trop immédiate. Et refuser aussi de prêter sans discernement à ces outils et médias les qualités que leur attribuent leurs promoteurs d'un jour. N'est-il pas significatif, en effet, qu'une nouvelle vague puisse à la fois, par exemple, promouvoir pour un temps plus ou moins long des outils favorisant la maïeutique socratique et favoriser plus durablement le renforcement industriel de la standardisation et de la spécialisation des tâches ?