

Partie 2. Chapitre 2 - Entre service et self service

Pierre Mœglin

▶ **To cite this version:**

Pierre Mœglin. Partie 2. Chapitre 2 - Entre service et self service. Pierre Mœglin. L'industrialisation de la formation. État de la question., Centre national de documentation pédagogique, pp.107-131, 1998, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2-240-00606-4. hal-01387570

HAL Id: hal-01387570
https://hal.science/hal-01387570

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 2 - Chapitre 2

Entre service et self service

Pierre Mœglin

Pierre Mœglin est professeur à l'université Paris Nord où il dirige le Laboratoire des sciences de l'information et de la communication (LabSic). Ses recherches portent sur les innovations socio-techniques en communication, les industries culturelles, la convergence des médias et les mutations industrielles de la formation. Il est notamment l'auteur de *Le Satellite éducatif. Média et expérimentation,* 1994.

Ce chapitre porte sur certaines des mutations affectant les sphères de la formation, dont nous voudrions montrer qu'elles correspondent à un seul et même phénomène de conversion à un fonctionnement de type "self-service", nonobstant leur pluralité et les différences de niveaux où elles interviennent : pédagogique, organisationnel, institutionnel et idéologique. Encore convient-il de préciser d'emblée la portée et l'extension d'une telle conversion. Sans toucher l'ensemble de l'appareil de formation, celle-ci s'inscrit en effet vraisemblablement dans l'une des voies (mais une parmi d'autres) qu'emprunte son actuelle réindustrialisation[1]. Du moinsest-ce la première des hypothèses qui sont à l'origine de ce chapitre.

[1] Sur ces voies, voir le chapitre 10. Quant à l'hypothèse de la réindustrialisation, elle ne sera pas discutée ici, mais fait l'objet d'analyses détaillées dans le chapitre 10 également. Elle s'appuie sur l'idée que l'organisation de l'appareil de formation renvoie, dès la fin du XIXe siècle, à un mode d'organisation quasi industriel.

D'où vient l'importance particulière ainsi accordée au self-service ? De ce que, plus nettement que les autres, cette voie introduit, selon nous, d'importantes ruptures par rapport à ce qui était — et est encore pour une grande part — le modèle dominant quasi industriel des origines. Plus exactement, l'objet de ce chapitre est d'examiner pourquoi et comment des consignes officielles aussi bien que des initiatives à la base tendent, de l'amont vers l'aval, à déplacer le centre de gravité du processus éducatif. C'est-à-dire à substituer à la priorité traditionnellement conférée à l'amélioration des contenus et modalités pédagogiques une priorité toute différente.

Quelle serait cette priorité ? faciliter l'accès des "usagers" (selon l'appellation consacrée) à des ensembles de ressources éducatives simplement mises à leur disposition. Et ce, au prix d'une modularisation de ces ressources, de leur arrangement et regroupement en des environnements pédagogiques où ces usagers sont invités à prélever ce qui les intéresse, en fonction des parcours de formation singuliers et personnalisés qui sont les leurs, tout en bénéficiant du minimum de médiation possible.

En d'autres termes, l'interrogation va porter sur les conditions et enjeux d'une métamorphose programmée et en partie déjà réalisée, touchant le segment de la relation éducative où s'exercent habituellement les initiatives de l'enseignant. Au-delà, par conséquent, de celui où interviennent les grands choix de l'orientation scolaire et universitaire, entre filières et options, dont la responsabilité incombe évidemment toujours à ces usagers (éventuellement à leurs familles), mais en deçà également du segment touchant aux conditions concrètes de l'acquisition des connaissances, acte forcément individuel et personnel[2].

Serait donc en cause le segment intermédiaire, celui où s'exercent traditionnellement les prérogatives de l'encadrement éducatif : là où il a la charge d'ordonner les étapes du parcours de formation, les unes par rapport aux autres, de veiller à l'accomplissement des différentes tâches indispensables à la bonne marche de l'apprentissage, de contrôler régulièrement en cours de route et *in fine* la situation de l'apprenant, de guider ses démarches en vue d'élargir le cercle des informations et de veiller plus généralement au respect des conditions nécessaires à la bonne réalisation de la formation.

Or, si elle conduit la structure d'encadrement à déserter partiellement ou totalement ce segment dont elle a l'apanage jusqu'à maintenant, la conversion de la formation en self-service

[2] Ce n'est pas en effet que la mise en question de la "logique de la matière" (à enseigner) au profit de la "logique de l'apprentissage" soit nouvelle. Nombreux sont au contraire les courants pédagogiques modernes — depuis le XVIIIe siècle au moins — à militer en faveur d'une plus grande initiative accordée l'apprenant. Ce n'est donc pas d'aujourd'hui que celui-ci est invité à s'organiser lui-même, à devenir "actif" et à acquérir les connaissances selon ses propres schémas cognitifs.

risque d'induire un processus général de déresponsabilisation de l'amont au profit de l'aval. Les initiatives et la liberté de l'apprenant s'en trouveront revalorisées d'autant. Telle est, complémentaire de la précédente, la seconde hypothèse qui préside à ce chapitre : la réorganisation qui s'amorce conduirait à faire assumer à l'élève ou à l'étudiant la responsabilité de la réussite (et de l'échec) d'un système dont il serait l'acteur principal (sinon unique), au nom des consignes officielles préconisant de "mettre l'apprenant au centre de la formation".

Autrement dit, elle soulagerait l'appareil de formation de l'une de ses missions essentielles, mais pour en rejeter le poids sur les "sujets" de la formation, sans qu'eux-mêmes soient nécessairement armés pour l'assumer entièrement. Aussi est-on fondé à tenir leur émancipation pour illusoire, plus exactement tant qu'ils n'ont pas les moyens de se déterminer et de se guider eux-mêmes par rapport à une offre pédagogique en libre-service. Mais le principe du self-service n'est-il pas justement de faire l'économie de ces moyens ?

Aujourd'hui, il est vrai, de multiples dispositions tendent à donner corps à l'idéal du self-service, depuis la modularisation des enseignements à l'université et l'invitation adressée aux étudiants de composer leurs menus en jouant au maximum de toutes les procédures existantes de validation des acquis et compétences jusqu'à ces "nouveaux espaces d'apprentissage", tels que J. Deceuninck les caractérise ici-même et qui n'ont plus rien à voir avec les Centres de Documentation et d'Information traditionnels. De fait, ceux-ci sont des lieux où, intégrée à la séquence documentaire, des formes spécifiques de médiation sont assurées par des personnels spécialisés et elle constitue un élément essentiel du dispositif pédagogique.

En l'occurrence, il s'agit davantage, par exemple avec les Ateliers pédagogiques personnalisés, médiathèques pour auto-formation, espaces "langues" et autres nouveaux centres de ressources, de dispositifs isolant l'usager face aux ressources disponibles. Dans le premier cas, l'autonomisation est prise comme objectif final, tandis que dans le second, c'est l'autonomie qui est requise comme préalable. Plutôt, cependant, que de considérer les transformations induites par de tels dispositifs sur les conditions mêmes de l'apprentissage, nous essaierons d'en rendre sensibles les caractéristiques et enjeux, du service "normal" au self-service, et en nous attachant plus particulièrement aux justifications théoriques qui l'accompagnent. Nous suggérerons à ce propos que la référence au multimédia joue un rôle clé par rapport à cette conversion, en ce qu'elle fournit aux tenants du self-service une caution importante. Caution à bon compte, ajouterons-nous cependant, car le projet originel multimédia d'industrialisation de la formation ne comporte aucune référence à un quelconque déplacement de l'amont vers l'aval. Encore moins alimente-t-il, comme c'est le cas du self-service, une quelconque tentative visant à aligner

les sphères de la formation et celles de l'autodidaxie à domicile sur un modèle pédagogique *omnibus*. A l'inverse, jouant du double processus de sécularisation de l'éducation et de pédagogisation des pratiques domestiques d'acquisition de connaissances[3], voici que le self-service aspire à devenir ce modèle. Non sans déboires annoncés, toutefois, ainsi que cela apparaîtra également dans la suite de ces analyses.

Avatars du projet multimédia d'industrialisation de la formation

L'arrivée des multimédias a-t-elle frappé un secteur éducatif qui ne s'y attendait pas et qui ne les attendait pas ? A cette question il faut être mal informé pour répondre par l'affirmative[4]. En effet, avant *les* multimédias, il y a *un* multimédia, dont l'origine est à rechercher du côté de l'éducation justement. Plus précisément, dans les utilisations pédagogiques de l'"audiovisuel", dont le terme a été forgé par des éducateurs américains au début des années 30 pour désigner des productions juxtaposant les composantes "audio" et "visuelle".

A l'époque, ce qui ne s'appelle pas encore "multimédia"[5] caractérise donc simplement des dispositifs hybrides présentant en même temps, mais sur des supports distincts, images projetées et sons enregistrés sur disques, éventuellement accompagnés de textes imprimés. Ce n'est qu'ensuite que leur intégration est envisagée et, avec l'audiovisuel, réalisée techniquement. Il n'en reste pas moins que c'est dans les milieux éducatifs et, par conséquent, avant que les sphères du loisir ne l'adoptent à leur tour, que précédant les multimédias, le principe d'un agencement plurimodal apparaît et se concrétise.

Éducatif, cet idéal multimédia ne l'est d'ailleurs pas seulement du fait de ses origines. Intrinsèquement pédagogique, sa visée met en effet aussi l'accent sur les vertus éducatives prêtées à la complémentarité qu'il réalise de sources et modes de transmission variés. Se donnant pour objectif d'améliorer la relation enseignants-enseignés via l'enrichissement des contenus, une "pédagogie audiovisuelle"[6] voit d'ailleurs le jour dès le début des années 60 et elle connaît ensuite un très important développement, soldé par près de trente années de contributions et débats dans les pays anglo-saxons, puis ailleurs.

[3] Au nom du principe d'illimitation éducative définie par nous dans le chapitre 10.

[4] Ainsi que le font pourtant nombre d'experts. L'un des derniers en date, B. Stiegler (1997, p.24), voit par exemple dans la divine surprise que constitue, à ses yeux, l'arrivée des "gammes de produits éducatifs multisupports" l'occasion inédite de réconcilier institution éducative et industrie de programmes.

[5] Le terme "multimédia" apparaît dès les années 60, aux États-Unis, par exemple dans plusieurs documents préparatoires aux expérimentations éducatives des satellites de communication de la série des ATS. On le retrouve au Québec, à l'occasion des grands programmes de communication éducative et communautaire, d'où il passe en France, repris notamment par B. Schwartz.

[6] Sur les principes majeurs de la "pédagogie audiovisuelle" voir notamment L. Porcher (1975) et A. Bergala (1975). Voir aussi, dans un sens assez voisin la référence à la "communication audiovisuelle" d'A. La Borderie (1978).

Aux origines éducatives du projet multimédia

Il faudrait reprendre aujourd'hui l'abondante littérature des origines, textes scientifiques, rapports, comptes rendus d'expériences, écrits de toute sorte, pour se faire rétrospectivement une idée de l'effervescence suscitée dans les milieux éducatifs et sur leurs marges par cette première perspective multimédia.

Le fait est qu'associés ou rivaux, y participent à l'époque de multiples experts, psychologues et technologues de l'éducation, enseignants-pédagogues et fabricants de matériel éducatif, innovateurs et planificateurs, ingénieurs sociaux et responsables du développement. Au départ, leurs témoignages portent tous, semble-t-il, la marque d'une volonté commune, exprimée avec insistance : instrumenter l'éducation, y diffuser les outils de communication du monde contemporain et, ce faisant, rendre l'enseignement plus efficace, plus productif, plus rentable. Le terme "industrialiser" revient à plusieurs reprises dans ce contexte, et pas uniquement sous la plume des représentants de l'ingénierie éducative, qui sont bien sûr les plus naturellement portés à s'y référer.

On la trouve également chez des pédagogues comme B. F. Skinner, appliquant à l'éducation les principes tayloriens valant pour les autres secteurs d'activité[7] ; chez des économistes comme Lê Tanh Khôi, soumettant l'enseignement aux critères de la grande industrie[8], chez des réformateurs comme R. Richta, planifiant les réseaux cybernétiques éducatifs pour en irriguer la société toute entière[9], etc. Régulièrement, industrialisation et multimédia sont donc conjointement déclinés.

Sans doute les fédérations de si nombreux concours ne sont-elles pas à l'abri de divergences internes importantes et même radicales. Celles-ci surgissent dès que se pose plus concrètement la question des finalités et usages de l'industrialisation éducative sous sa forme multimédia. Ainsi, parmi les clivages les plus visibles, en est-il un, pédagogique, qui oppose, d'un côté, les tenants des perspectives béhavioristes et mécanistes et, de l'autre, ceux qui militent en faveur des "méthodes actives". Pour les premiers, le recours au multimédia doit servir à multiplier les stimulations afin d'augmenter les pressions sur les apprenants, au besoin, en les soumettant à des messages redondants. Pour les seconds au contraire, d'une source à l'autre, l'objectif est de

[7] Skinner (1976, p.36) "Il n'y a aucune raison pour que l'école soit moins mécanisée que la cuisine, par exemple. Des pays qui produisent chaque année des millions de réfrigérateurs, de lave-vaisselles, de lessiveuses, séchoirs, broyeurs d'ordures et autres appareils essentiels peuvent certainement se payer le luxe de doter leurs écoles de l'équipement nécessaire pour éduquer leurs citoyens et leur enseigner des connaissances solides de la manière la plus efficace". Le texte original a été publié en 1968.

[8] Lê Thanh Khôi (1967, p.244): "Face aux nécessités de la démocratisation et du développement économique et scientifique, l'enseignement doit se remettre en question et cesser de se penser seulement comme art pour tendre aux méthodes de la science et à la technologie industrielle."

[9] R. Richta (1973, p.162) : "Les moyens didactiques, groupés autour d'un noyau cybernétique, se transforment rapidement en un complexe technique qui, à la longue, finira sans doute par trouver lui aussi sa cohésion interne."

diversifier les objets et conditions de l'apprentissage selon des consignes incitant les apprenants à construire par et pour eux-mêmes le contenu et les formes de leurs savoirs, selon leurs centres d'intérêt et leurs dispositions cognitives[10].

Toujours est-il qu'aussi sensibles et marquées soient-elles, ces divergences ne compromettent pas l'orientation de départ du programme industriel. Partout en effet, l'accent principal est mis, pour commencer, sur les avantages que, pour l'enseignement et du point de vue de l'enseignant, le multimédia comporte de par la diversité et la variété des sources qu'il favorise, de par leur accessibilité également et leur disponibilité. En lui, par conséquent, les éducateurs trouvent le moyen de profiter de l'emploi combiné de plusieurs médias en vue d'instrumenter et d'améliorer la relation pédagogique, de la rendre plus efficace, mais toujours en dotant, en amont, les enseignants de ce qui, à l'époque, relève des "techniques modernes d'enseignement"[11].

Tels sont le programme et son idéal sous-jacent. Ont donc tant bien que mal entrepris de les mettre en œuvre trois décennies d'expérimentations pédagogiques, foisonnantes et multiples. Leurs résultats, il est vrai, sont difficiles à apprécier, faits de réalisations contrastées, aux fortunes diverses ? N'ont-elles pas aussi, simultanément, concurremment ou successivement fait se succéder à un rythme extrêmement rapide des générations de méthodes s'appuyant à chaque fois sur le recours à des supports aussi différents les uns des autres que radio et télévision scolaire, film vidéo, laboratoires de langues et magnétoscopes, circuits fermés de télévision, vidéodisques, EAO, etc. ? Dans les cas les meilleurs, cependant, ces développements techniques ont été stabilisés et se sont accompagnés de la production des programmes correspondants, rendant alors possibles, de ci de là, des transformations pédagogiques en profondeur. Encore celles-ci ne se sont-elles le plus souvent produites (lorsque tel a été le cas) que de manière indirecte[12].

Relance par les industries culturelles

Or, voici qu'aujourd'hui, en provenance des industries de la culture, de l'information et de la communication, certains promoteurs d'applications éducatives du cédérom et d'Internet se

[10] Le même clivage se retrouve aujourd'hui à travers l'opposition entre les tenants de l'EAO traditionnel et ceux qui, comme S. Papert (Logo), sont favorables à des formes d'apprentissage s'appuyant davantage sur la simulation.

[11] Des "techniques audiovisuelles de l'enseignement" (Lefranc 1961), l'on passe ensuite à la "technologie éducative" (Brunswic 1970). Le terme de "technologie éducative" est lui-même traduit d'*Educational technology*. Sa fortune vient en grande part de ce qu'il qualifie aussi bien les outils, les tentatives de formalisation de leur emploi et des théories pédagogiques. Ces fluctuations terminologiques ont une grande importance, ne serait-ce que parce qu'elles témoignent des conditions laborieuses dans lesquelles se sont opérées la gestation et la maturation progressive du projet pédagogique plurimodal, précurseur de ce que nous caractérisons comme la version éducative du multimédia.

[12] Ainsi l'impact de l'enseignement programmé, pour prendre l'exemple de l'une des innovations probablement les moins diffusées dans les établissements français, ne se mesure-t-il pas qu'au nombre de postes et de classes équipées. Il tient aussi et surtout, en l'occurrence, à la vogue extraordinaire dont ont joui, grâce à lui mais sans nécessairement faire appel à ses outils et ses méthodes, les pédagogies comportementalistes, mettant l'accent sur l'opérationalisation des objectifs et la supériorité des évaluations en termes de savoir-faire.

recommandent à nouveau de cet idéal multimédia. Ils prétendent même le réaliser mieux et plus complètement qu'auparavant[13]. Pour cela, ils font notamment valoir — non sans raisons, au demeurant[14] — que les systèmes actuels s'inscrivent dans la filiation des outils initiaux, tout en étant dotés de capacités d'intégration, d'archivage et d'interaction sans commune mesure. La publicité en faveur du ludo-éducatif, par exemple, emprunte largement à cette thématique.

De tels propos n'auraient toutefois rien de particulièrement significatif si, dans la sphère éducative elle-même et pour son propre usage (ce qui est nouveau), ne les relayaient depuis peu des voix les plus autorisées[15]. Leurs auteurs ne se contentent plus cependant de donner en exemple à l'enseignement formel les industries culturelles, comme le faisaient les avocats de l'école parallèle ; ils prétendent dorénavant aligner les sphères éducatives sur le mode de fonctionnement et de consommation de ces dernières[16]. Le postulat a toutes les apparences de la simplicité et de l'évidence : au service de l'industrialisation de la formation, il n'y a pas de raison pour que le même idéal multimédia ne s'applique pas à toutes les situations d'acquisition de connaissances, scolaires aussi bien que domestiques. Ainsi élargi, l'idéal multimédia dont il s'agit répond-il cependant bien toujours aux caractéristiques de l'idéal originel ?

Les réponses à apporter à cette question procèdent d'un constat : un tel élargissement ne peut avoir lieu sans d'importants changements par rapport à l'idéal initial. Sans doute est-ce parce qu'elles sont multimédias, elles aussi, que les industries de la culture, de l'information et de la communication — et, avec leurs productions, les conditions et les modalités d'accès au savoir qu'elles déterminent — sont ainsi sollicitées. Encore faut-il qu'une condition soit remplie pour qu'elles servent de référence à l'ensemble des pratiques de connaissances : que, sous un tel ensemble, puissent être regroupées les activités les plus hétérogènes : les unes, activités culturelles

[13] Sur la rhétorique du "plus que jamais auparavant" en matière de nouvelles technologies d'information et de communication, voir Lacroix (1996).

[14] Voir par exemple, CNDP-DIE (1994, pp.6-7) : "Il ne s'agit plus ici d'exploiter plusieurs supports, mais bien d'intégrer dans une même œuvre des documents élémentaires de toutes natures ; le terme "multimédia" désigne alors un concept nouveau, alors même que ses acceptions anciennes sont toujours présentes…"

[15] Ainsi Jean Matouk (1992, p.16) : "Remplaçons l'enseignant par une bande vidéo sur grand écran qui "déroulerait" chaque séquence d'enseignement plusieurs fois à heures fixes, chaque étudiant pouvant ainsi la voir et la revoir pour bien assimiler le cours. L'enseignant se tiendrait, lui, à disposition de petits groupes de dix à vingt étudiants, deux ou trois fois par trimestre, pour approfondir ou expliciter. Le choix des cours ainsi projetés serait évidemment du ressort de chaque UER sur un marché des cassettes analogue à celui des livres d'aujourd'hui". Probablement est-ce à des propos de ce type que fait indirectement écho l'allocution de Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale, lors de la présentation du budget, le 12 novembre 1997: "L'introduction des nouvelles technologies, je l'ai dit ce matin brièvement, va changer profondément l'enseignement supérieur. J'ai reçu les premières cassettes de cours de droit enregistrées et vendues. Petit à petit, tous les enseignements supérieurs seront disponibles en cassettes, accompagnées d'un livre, d'un programme Internet ou d'un disque. Bientôt sera dépassé le cours magistral adressé à des étudiants qui écoutent comme on écoutait le prêtre dans la ziggourat d'Ur".

[16] Voir par exemple cette déclaration figurant dans un document promotionnel d'Apple Europe (1996, p.3) : "Lorsque la classe s'étend au monde entier, étudier chez soi devient soudain passionnant". Mais, relayée dans les sphères éducatives, la proposition prend sous la plume d'A. Deycke (1997, p.5) la formulation suivante : "Il apparaît donc que les nouveaux modes d'apprentissage peuvent prendre place dans un espace plus large que les formations traditionnelles tout en les englobant. Il y a donc une apparente virtualisation des ressources éducatives conduisant aux concepts de "salle de classe virtuelle" ou de "campus virtuel", voire même d'Universités ou de Collèges virtuels."

de formation (autodidaxie), les autres, activités spécifiquement éducatives, plus spécialement individuelles (auto-formation), en l'occurrence. Or, selon toute vraisemblance, cette condition n'est pas remplie. En ce qui concerne les activités spécifiquement éducatives, un premier problème tient en effet à ce qu'elles sont, bien évidemment, loin d'être toutes individuelles ; au contraire, le propre de l'enseignement traditionnel est de faire très majoritairement appel à des formes collectives de transmission et de réception. Il y a là un premier obstacle de taille à la généralisation de l'idéal multimédia éducatif en provenance des industries culturelles. De plus, second problème, les activités respectives des deux catégories qui viennent d'être évoquées sont parfaitement étrangères les unes aux autres. Elles renvoient en effet à des logiques socio-économiques si hétérogènes[17] que l'on est plutôt en droit de se demander si ce n'est pas hâtivement que les associe la même appellation générique, un peu trop commode, celle d'"industries de la connaissance".

A contrario, l'on ne manque pas de raisons de penser que le même idéal multimédia ne peut leur être appliqué semblablement. Avec les secondes en effet, la responsabilité de l'accès au savoir revient naturellement à l'apprenant-autodidacte (en aval), tandis qu'avec les premières, l'apprentissage reste (en amont) du ressort et à l'initiative de la structure qui dispense l'enseignement. Et ce, même si c'est dans le cadre d'une pédagogie favorisant l'autonomie des sujets. Du même coup, il y a tout lieu de douter de la pertinence d'une démarche exigeant la confusion préalable des deux catégories pour leur imposer indifféremment, à l'une et à l'autre, un semblable traitement. Calqué sur les industries culturelles, le projet éducatif multimédia serait-il mort-né pour cause d'incompatibilité *a priori* ?

Malgré les apparences, rien n'est moins sûr en fait. Subsiste en effet la question de savoir ce qui se passerait — ou ce qui se passe déjà — à partir du moment où, malgré ces incompatibilités, des impératifs financiers, industriels ou politiques supérieurs cherchent à imposer ce traitement unique. Dans ces conditions, ne devient-il pas inévitable que les différences entre ces deux types d'activités s'estompent autant que possible ? Il n'y a d'ailleurs pas à chercher bien loin pour s'apercevoir que certains secteurs de la formation sont en effet poussés à s'aligner, bon gré mal gré, sur un régime qui, à défaut de pouvoir devenir absolument autodidactique, emprunte néanmoins à certaines des modalités de l'autodidaxie ordinaire. Le développement des activités parascolaires, en marge du scolaire mais de plus en plus imbriquées, en serait un signe parmi de nombreux autres.

[17] D'un côté, avec l'autodidaxie, l'économie de marché, en réponse à la demande privée de formation ; de l'autre côté, avec l'éducation formelle, un service relevant majoritairement de la logique du biens public et collectif.

A l'inverse, se demandera-t-on également, n'y aurait-il pas matière à considérer le développement symétrique d'une entreprise de "pédagogisation" des pratiques domestiques de formation, gratuites, désintéressées et spontanées ? Une entreprise obstinée et tenace, visant avec insistance à encadrer ces pratiques, à les faire servir à quelque chose, projet professionnel ou plan de vie, et, ce faisant, à les pousser vers la recherche de leur rentabilisation à tout prix. Y contribuent par exemple le *leit motiv* de la "société pédagogique"[18] que, pour notre part, nous suggérons d'interpréter comme autant d'incitations en vue d'une scolarisation de la société, parallèle à la sécularisation de l'éducation dont les avatars nous intéressent directement ici.

Enjeux amont/aval

De telles mutations s'esquissent donc actuellement de manière convergente et récurrente, bien que ne faisant pas toujours l'objet d'examens aussi approfondis que nécessaire. Aussi, prenant le contre-pied des discours généraux, le plus souvent optimistes[19], l'hypothèse générale qui détermine notre point de vue est-elle qu'en lieu et place de la situation traditionnelle, marquée par l'opposition entre éducation formelle et informelle, une situation nouvelle tend à s'instaurer, non pas uniformément sans doute mais là où c'est possible sans trop de difficultés. Et que cette situation est dominée par un modèle de self-service, plus adapté que la visée autodidactique "pure" aux conditions spécifiques de la formation. En quoi la situation serait-elle nouvelle ?

En ce que, tout d'abord, des modes informels cherchent à s'imposer à l'intérieur même du service éducatif, et non plus en dehors de lui et contre lui. Ce n'est évidemment pas sans d'importantes conséquences pédagogiques et organisationnelles, mais aussi politiques et sociales. Il en va en effet du statut du savoir et des conditions de son accès : gratuit pour ceux à qui il est destiné tant qu'il n'est véhiculé par aucun des supports passibles d'une appropriation et d'une utilisation individuelle ; payant, en revanche, dès que s'imposent, dans l'institution éducative elle-même, les conditions et outils du self-service de formation, que l'on sait régis par la logique de la consommation privée.

En ce qu'ensuite, et plus généralement, un même régime donne en effet l'impression de vouloir s'inventer simultanément dans et hors l'école, exigeant du même coup l'avènement et la généralisation d'autres usages multimédias. Y serait en jeu la disqualification de l'instrumentation

[18] Voir par exemple M. Authier et P. Lévy (1992, pp.91-92) "A l'échelle de la longue durée, l'ère industrielle n'aura sans doute été qu'une rapide phase de transition entre l'humanité née du Néolithique, organisée par l'espace territorial, et la société pédagogique ou cognitive, pilotée par l'espace du savoir". Sur ce point, voir plus haut et au chapitre 10, notre critique de l'"illimitation pédagogique".

[19] Voir par exemple les déclarations de M. Serres (1996, p.28) : "Avec les nouveaux outils, c'est le savoir qui voyage. Ce renversement transforme complètement l'idée de classe ou de campus : la concentration du savoir va être dynamitée. Le réseau permet à la fois la diffusion du savoir et l'apparition de nouvelles sources. Tout ce changement se fera sous la pression de l'économie parce que les lieux de concentration du savoir comme l'Université sont désormais trop chers."

qualitative (caractéristique du projet multimédia originel), au profit d'une instrumentation substitutive, destinée à transformer la prestation, en y complétant ou remplaçant les médiations humaines par des médiations techniques, assorties des interfaces idoines.

Autrement dit, de l'amont vers l'aval, un déplacement s'opérerait, disqualifiant la fonction centrale traditionnellement dévolue à l'enseignant, garant et responsable de la qualité des contenus et du processus didactique. A la faveur de ce déplacement, le sujet de la formation, promu apprenant-roi, deviendrait seul maître de ses choix et juge unique de ses résultats, du moins à son niveau. Pour autant, disposerait-il des moyens et compétences nécessaires à l'exercice de la liberté à laquelle il serait convié ? L'on a toutes les raisons d'en douter, en tout cas dans la situation actuelle et tant que des modalités appropriées de médiation n'ont pas été mises à sa disposition : apprentissage des métacompétences nécessaires à la formulation et à la conduite de son projet, guidance personnelle au cours de ce projet lui-même. Pour être des plus problématiques, son émancipation n'en serait pas moins l'une des conditions essentielles de la conversion industrielle de la formation. Par l'aval, cette fois, et non plus par l'amont comme précédemment. Afin de vérifier la pertinence de cette hypothèse, il convient d'entrer plus avant dans la compréhension des mécanismes présidant à l'invention de ce second projet multimédia d'industrialisation de la formation.

Invention du self-service

Tentation autodidactique en éducation

Il ne fait pas de doute que les industriels de la culture et de la communication, éditeurs et concepteurs multimédias notamment, provisoirement privés d'une vision claire des clients auxquels destiner les produits actuels de la convergence de l'informatique, de l'audiovisuel et des télécommunications, ont de bonnes raisons de se tourner vers les marchés grand public du loisir culturel et de l'autodidaxie. En attendant en effet que se dessine ou se confirme la possibilité d'applications plus novatrices, ils inscrivent à leurs catalogues les valeurs sûres du patrimoine. En témoigne depuis quelques années la multiplication des éditions de cédéroms et des ouvertures de services en ligne consacrés aux musées, expositions, visites de monuments et de villes, vies et œuvres des grands hommes, etc.

Le développement rapide de ces productions et services n'aura toutefois probablement qu'un temps, d'abord parce que les fonds d'archives les plus intéressants sont difficiles d'accès et plus difficiles encore à exploiter commercialement ; ensuite parce que, comme c'est le cas pour le

domaine des encyclopédies, les barrières à l'entrée de ce secteur (mesurées notamment en volume d'investissement et types de compétences requises) vont vite devenir trop élevées pour la majorité des entreprises concernées ; enfin parce que, comme d'autres marchés de la culture "légitime", ceux-ci bénéficient souvent de débouchés relativement limités, selon un mécanisme paradoxal qui veut qu'ils affichent parfois des chiffres de vente et (*a fortiori*) de consommation inversement proportionnels au degré de notoriété dont ils jouissent en général. Qu'un nouveau média ait été inventé et qu'il soit appelé à d'importants développements paraît aujourd'hui assez évident, mais cela ne signifie pas qu'il va forcément trouver dans les applications patrimoniales la matière de ces développements. D'ailleurs, d'ores et déjà, nombre d'experts et de professionnels s'en rendent compte, ce qui les conduit à tourner leurs regards vers les applications voisines et manifestement intéressantes, bien que dans la zone encore floue du parascolaire. Celle-ci se situe en effet à l'intersection du scolaire proprement dit et des modes non scolaires, ludiques ou culturels au sens large, et elle correspond par exemple à la production de programmes "ludo-éducatifs"[20]. Les perspectives réelles en seraient-elles meilleures ? *A priori* il est vrai, les débouchés sont plus prometteurs, plus faciles à contrôler également parce que dépendant, pour une bonne part, d'un nombre relativement limité de prescriptions et de prescripteurs. Médiatisée par certaines revues spécialisées, l'influence des enseignants ou de leurs représentants plus ou moins accrédités, ainsi que de quelques personnalités[21], s'exerce jusque sur les achats domestiques.

En outre, deux atouts favorables se conjuguent pour assurer à ces débouchés une certaine consistance. Il s'agit, d'une part, de la complémentarité des investissements publics (par les établissements) et privés (par les familles), l'un suppléant l'autre chaque fois que nécessaire ; d'autre part, du mécanisme naturel de renouvellement des usagers, lié à l'arrivée de chaque génération nouvelle et se traduisant par la relance régulière du marché à partir de marchés identiques et la constitution pour les éditeurs qui y sont implantés d'une sorte de rente de situation, exactement comme c'est le cas pour les manuels scolaires. Incontestablement, ces deux facteurs sont susceptibles d'atténuer (à défaut de supprimer complètement) l'effet négatif des discontinuités de la demande et de ses fluctuations habituelles, telles qu'elles se font ressentir sur les marchés de la culture et de la communication en général.

[20] Ainsi à partir du recensement de F. Maine et G. Maury (1996) portant sur le corpus particulièrement intéressant des cédéroms éducatifs et culturels réservés aux 3-12 ans, disponibles sur le marché français en 1996, voit-on que 89 produits (sur un total de 123, soit 72%) sont destinés par leurs concepteurs à l'école aussi bien qu'à la maison, contre 6, uniquement à l'école et 28 (soit 23%) uniquement à la maison. Comme cela ressortira toutefois de nos analyses, plus bas, l'on peut légitimement douter de la possibilité effective d'exploiter les mêmes programmes à domicile et en classe.

[21] Ainsi, selon P. Bruno (1996, p.32), certaines personnalités assument-elles, au service des stratégies promotionnelles, le rôle de "fer de lance idéologique des personnes morales ou physiques bénéficiant de l'aura éthique du secteur public", et disposant au profit des industriels d'"un monopole du discours sur l'objet, même dans des revues scientifiques, et d'opérer un contrôle de fait sur les discours déviants". Et l'auteur de mettre explicitement en cause les écrits de M. Serres ainsi que ceux des frères Le Diberder sur les jeux vidéo.

Ce n'est pas pour autant toutefois qu'éditeurs et prestataires de ces services vont être en mesure d'investir la formation, d'y diffuser largement leurs produits, *a fortiori* de la convertir entièrement à un projet d'autodidaxie à grande échelle, calqué sur le mode de fonctionnement des pratiques culturelles. De nombreuses raisons s'y opposent en effet, qui sont longuement évoquées dans plusieurs chapitres de cet ouvrage[22] et qui tiennent notamment aux résistances des enseignants et apprenants, à l'impossibilité pédagogique de faire basculer une part conséquente de l'enseignement présentiel en enseignement différé ou à distance et, de toutes façons, à l'insuffisance des ressources nécessaires opérer un tel basculement. A l'inverse, l'on voit plus mal encore ces mêmes éditeurs et prestataires commencer par se plier aux contraintes pédagogiques du scolaire, pour exporter ensuite, telles quelles, des productions destinées au public scolaire vers le grand public. Certes, l'on trouvera bien toujours quelques-unes d'entre elles, réalisations phares de la haute culture, dont le style magistral (plus didactique que pédagogique, au demeurant) convient aux deux types de publics. Mais de tels transferts sont et seront nécessairement relativement rares. De fait, le plus souvent, le grand public rejette, pour ses pratiques culturelles ordinaires, ce qui, de près ou de loin, lui rappelle le contexte scolaire.

Significativement d'ailleurs, si l'on se fonde sur le recensement précédent des 148 références de cédéroms scolaires et parascolaires destinés aux enfants de 3 à 12 ans, l'on s'aperçoit qu'elles se répartissent en trois catégories relativement étanches : d'abord, les cédéroms destinés au soutien scolaire (42) ; ensuite, ceux qui relèvent de la culture générale (40) ; enfin, ceux qui, explicitement ou implicitement, ont une visée ludique (64). Cette tripartition tend donc à confirmer qu'il y a assez peu à attendre de produits utilisables indifféremment dans les deux contextes, même si c'est avec des méthodes différentes à chaque fois. Il y a du même cou peu à attendre des tentatives autodidactiques en éducation.

Déplacement des frontières : une voie étroite

Ces constats témoignent de la difficulté à laquelle se heurte toute tentative visant à pousser un peu loin l'agrégation de publics et segments de marché hétérogènes, en s'autorisant de références, abusivement tenues pour équivalentes, au "précepteur chez soi" (autodidaxie) et au "maître pour soi" (auto-formation). Dès lors sont prises à contre-pied les prévisions voulant ou suggérant qu'ou bien les productions des industries culturelles et les manières d'y accéder et de les consommer vont envahir massivement l'École[23], ou bien (ce qui revient au même),

[22] Voir notamment les chapitres d'É. Fichez, B. Miège, A. Payeur et G. Tremblay.

[23] Ainsi des promoteurs des programmes de Vidéotron, invitant des classes et des établissements à animer un village électronique, avec l'encadrement de leurs enseignants. De telles expériences s'attirent de la part de J.-G. Lacroix (1996, p.129) le commentaire suivant : "Tout se passe dans la tête de certains, du moins, comme s'il s'agissait de "ploguer" l'école sur le tuyau

qu'investies de vertus éducatives, les industries culturelles vont élargir le scolaire à une grande partie des loisirs, devenant *ipso facto* pédagogiques[24]. Probablement aussi irréalistes l'une que l'autre, ces deux perspectives ont fort peu de chances d'aboutir. Loin du brouillage des genres que ces prévisions postulent, il est probable en revanche que l'intérêt suscité par la référence autodidactique est, à sa manière, l'indice d'une mutation toute différente, rendue sensible et possible par les transformations internes de l'école autant que par les développements actuels de l'industrie du multimédia en général et éducatif en particulier. Cette mutation touche au déplacement des frontières, éminemment mouvantes parce qu'historiquement déterminées, entre ce qui relève du pédagogique et ce qui n'en relève pas. C'est-à-dire entre ce qui dépend de l'initiative des enseignants et de l'institution éducative et ce qui n'en dépend pas, ou encore, sur un autre registre, entre ce qui appartient à l'institution éducative (qu'elle soit ou non publique et gratuite) et ce qui dépend de la sphère de la consommation culturelle (qu'elle soit elle-même ou non privée et payante). Déjà, à propos de l'enseignement supérieur, Michel de Certeau (1974, p.152) évoquait un tel déplacement lorsque, il y a plus de vingt ans, il décrivait une Université "concurrencée (…) par des réseaux d'information et de formation plus importants qu'elle" et sous la pression desquels "il y a incertitude sur ce qu'on peut lui demander et qu'elle peut offrir". Or, il est patent qu'aujourd'hui, cette incertitude n'affecte plus seulement l'enseignement supérieur ; elle concerne l'ensemble des niveaux et secteurs du système éducatif, y compris la formation continue.

Plus exactement, pour ce secteur, autant et plus encore que pour les autres, l'exploitation du potentiel multimédia requiert impérativement que l'autonomisation des processus d'apprentissage ne prive pas les structures de formation de la possibilité de continuer à contrôler les usages et les usagers, autant financièrement que pédagogiquement. Il en va en effet non seulement de la vocation et des missions de ces structures, et de l'institution éducative en général, mais encore, au moins pour certaines d'entre elles, des conditions de leur fonctionnement économique et, par conséquent, de leur viabilité. Ainsi, sur la voie étroite entre autodidaxie et auto-formation, le self-service se présente-t-il opportunément pour jouer les modèles *omnibus*.

Self-service, modèle omnibus ?

Cette voie étroite est donc celle qui, à la faveur du nouvel idéal, permettrait à une sphère intermédiaire de se développer, à la fois secteur d'activités éditoriales et éducatives et champ de

Internet pour que classes, écoles, livres, cahiers, devoirs, corpus disciplinaires, voire professeurs s'évanouissent ou soient réduits à une contribution marginale" .

[24] Voir par exemple M. Agnola (1996, p.83) : "A terme, le cloisonnement entre les jeux et l'éducation devrait disparaître et les titres à caractère ludo-éducatif devraient connaître de plus en plus de succès".

pratiques et d'apprentissages. Tirant son originalité de ce que, tout en étant marquée par l'un et par l'autre, elle n'alignerait son mode de fonctionnement, ses productions et les usages qui en sont mis en œuvre ni entièrement sur le modèle qui détermine la consommation des produits culturels, ni non plus entièrement sur le modèle régissant l'accès aux services fournis par les structures de formation.

D'où la spécificité de ce *self service*, entre autodidaxie et auto-formation. Faisant, dans une certaine mesure, pencher la prestation éducative du côté des industries culturelles, ne serait-ce que parce qu'il y est question de produits et que les opérateurs et producteurs proviennent aussi de ce secteur[25], il n'en exige pas moins que soit préservé le lien de l'usager avec l'offre de formation. En cela et en ce qu'il relève bien de la catégorie des services, le self service se rattache aussi au domaine de la formation.

Ce sont en effet les structures de formation — établissements, équipes pédagogiques, institutions — qui non seulement fournissent l'offre pédagogique mais encore en garantissent la disponibilité (et souvent, en fin de parcours, en valident l'acquisition). Autrement dit, c'est à elles qu'il revient de réaliser les conditions du libre service, aussi peu directives et contraignantes (au moins en apparence) que soient leurs interventions sur les usagers. Il en va d'ailleurs ici comme de ce qui vaut chaque fois qu'une structure (commerciale ou non) adopte les principes du libre service. La disponibilité de l'offre n'existerait pas sans le lien, ténu mais maintenu, que ces structures conservent avec l'usager.

Observons cependant, en l'occurrence, la nature très particulière de ce lien : simultanément déjà trop faible pour être encore celui d'une relation pédagogique ordinaire mais encore trop étroit néanmoins pour correspondre déjà à la situation d'autonomie de l'offre par rapport à la demande qui caractérise le domaine culturel. A mi-distance, le self service éducatif se présente, de ce point de vue, comme le fruit d'un double processus, de "déscolarisation" du système scolaire et de "pédagogisation" des industries culturelles.

Quant à l'offre pédagogique, elle n'est évidemment pas non plus destinée à rester la même : élargie et destructurée, modularisée et flexible, elle est simplement disponible. Sa disponibilité est donc celle des données archivées sur divers supports, numériques ou non, qu'il suffit en principe à l'usager de solliciter en fonction de ses besoins, en déterminant ses propres parcours par le dialogue qu'il entretient avec le dispositif ; c'est aussi celle des ressources réparties sur plusieurs sites, dans l'enseignement multimédia à distance[26], qu'idéalement, il faut à ce même usager aller

[25] Sur ce point, voir Tremblay (1994, pp.181-182), Lacroix (1994, pp.321 sq.).

[26] Voir par exemple Alberganti (1996), s'inspirant pour cette évocation des réalisations du Cnam : "On imagine facilement un cours magistral donné par un professeur à la télévision. L'élève qui le suit reçoit, en fin d'émission, l'exercice correspondant à la

chercher, collecter et mettre en forme par lui-même, bout à bout. Idéalement, insistons-y, car, pour les pratiques et situations concrètes, il n'est pas sûr que cette disponibilité se retrouve effectivement telle quelle. L'on y reviendra plus bas.

Antinomies amont/aval

Auparavant, il convient de mesurer l'écart séparant les deux perspectives multimédias en présence. Il apparaît clairement, en effet, que deux types antinomiques de transformation du processus éducatif sont en concurrence : selon que la rationalisation agit sur l'amont de la relation pédagogique (pour enrichir contenus et modalités, du point de vue de l'enseignant) ou selon qu'elle agit sur son aval (pour favoriser l'accès aux contenus et ressources, du point de vue de l'apprenant). Reste toutefois à préciser comment intervient et se manifeste chacune des formes de rationalisation et de quelle manière elles ont pu (ou peuvent) induire les deux projets d'industrialisation qui sont en lice. Pour cela, il n'est pas inutile de faire un bref retour sur les conditions dans lesquelles l'un et l'autre sont apparus.

Rationalisation amont : combinatoire pédagogique

Dans le cadre du premier type de rationalisation, le recours aux outils d'information et de communication a pour objectif l'amélioration des contenus, des conditions de la prestation d'enseignement et, plus généralement, de l'ensemble des fonctions contribuant à son administration et à sa gestion. Il s'agit donc bien, par l'amont, d'un processus de transformation qualitative de la chaîne éducative, ainsi que cela a déjà été dit. Ainsi le but est-il par exemple de faciliter la médiatisation des connaissances en développant le recours aux techniques d'illustration, aux supports de présentation et aux systèmes de simulation. Ou bien il est question d'automatiser des activités répétitives, de correction ou de suivi notamment, grâce à des procédures simplifiées et informatisées, ou encore d'individualiser les processus pédagogiques en augmentant la qualité et la diversité des ressources, notamment par l'enrichissement des aides pédagogiques et la systématisation des phases de recherche documentaire. Exigeant, le cas échéant, d'importants investissements financiers (en équipement et moyens de fonctionnement notamment), une certaine concentration des structures de production et de diffusion ainsi que la constitution de centres de ressources disposant de capacités de réalisation propres à induire des économies d'échelle, cette rationalisation n'est donc incompatible ni avec l'individualisation de la

leçon. Il le transfère sur son ordinateur où il travaille à l'aide d'un cédérom dont il se sert comme d'un manuel. Il bénéficie aussi des informations stockées et des séquences de vidéo animées. Si un renseignement lui manque ou s'il veut actualiser une donnée, il se connecte sur le serveur créé sur Internet par l'émission de télévision. Là il accède à des banques de données plus larges qu'il peut interroger. L'exercice terminé, l'élève l'envoie par courrier électronique à son professeur qui lui retourne le corrigé par la même voie". Les applications évoquées ici correspondent en fait aux types n°2 et n°3 de la typologie figurant dans le chapitre 10.

formation ni non plus avec son industrialisation. Au contraire, dès l'origine, ces deux visées, individualisante et industrielle, sont présentes, et les laboratoires de langues en seraient, par exemple, l'une des illustrations les plus marquantes.

Toutefois, aussi loin que puissent aller la rationalisation en question et se développer les fonctions de médiatisation, reproduction, standardisation et automatisation qui l'accompagnent, le seul objectif qui s'impose est et reste celui de l'amélioration de l'enseignement par l'amont. Dès le départ, en se voyant confier le soin de réaliser ce que R. Fauquet (in Lefranc 1961, p.53) qualifie de "combinatoire audiovisuelle" réalisant la "convergence des différents moyens", la structure pédagogique tire sa nécessité de sa mission qui consiste "à intégrer tous les paramètres qui constituent la formation" (Porcher et Mariet 1976, p.13). Plus tardivement, G. Jacquinot (1988, p.230) évoque une "combinaison spécifique de ressources humaines et matérielles".

Le pédagogue lui-même est d'ailleurs invité à pratiquer ce qu'en référence à Gréco, B. Planque (1970, p.108) qualifie d'"art de l'ingénieur", ce qui revient à en faire l'agent d'"une véritable industrie éducative où se redistribuent des rôles diversifiés et décloisonnés, de concepteurs, de communicateurs, de produits, de supports d'éducation et d'étudiants" (Clergerie 1975, pp.53-54). Tel est le contexte qui fait que la perspective industrielle renforce, plus qu'elle ne diminue, l'importance de l'amont de la chaîne pédagogique.

En témoignent complémentairement les applications concrètes que cristallisent deux technologies opposées par ailleurs : vidéodisque et satellite de communication. A propos des premières utilisations du vidéodisque (et qui sont éducatives), Marie-Pierre de Montgomery (1984, p.46) célèbre "la synthèse jamais réalisée auparavant des trois media de stockage, de communication et de traitement de l'information : livre, télévision et ordinateur". Ce faisant, elle retrouve les principes de la combinatoire et de la gestion intégratrice précédents. De même les travaux de Robert Quinot, Thérèse Van de Viele et leurs collaborateurs à l'INRP au milieu des années 80 font eux aussi du vidéodisque interactif l'occasion d'appliquer les idéaux de la convergence multimédia, non sans noter cependant déjà avec perspicacité que celle-ci n'entraîne pas automatiquement une convergence pédagogique (Guihot et al. 1986).

Quant aux satellites, les expérimentations auxquelles ils se prêtent au cours des années 70 ne portent pas moins sur l'exploitation coordonnée de sources, ressources et modes d'expression hétérogènes, mais cette fois à l'échelle d'un pays ou d'un ensemble de pays. Aux États-Unis, au Canada, en Afrique et en Inde (Mœglin 1994), des sites d'expérimentation multimédias mettent à l'épreuve des architectures d'enseignement à distance et sur mesure, incluant transmission d'images, de voix et de données informatiques, dont l'opérationalisation ne débutera réellement

que quelques années plus tard. Du vidéodisque au satellite, la même préoccupation se fait donc jour : confier à l'instance pédagogique le soin d'exploiter systématiquement la diversité et la richesse de dispositifs juxtaposant des ressources diversifiées en les combinant afin de leur faire produire des effets optimaux. L'agencement pédagogique dépend donc de ceux qui, en amont, organisent la formation, et qui, en cours de route, veillent à sa mise en œuvre efficace. Dans ces conditions, il n'est pas exagéré d'avancer que c'est finalement dans sa capacité à réduire ainsi la diversité en l'exploitant pédagogiquement et industriellement que le fait éducatif se définit et trouve sa légitimité contre ce qui n'en relève pas : savoirs en miette, dispersés, non pédagogiques, avant que d'être organisés par l'intervention éducative elle-même.

Rationalisation aval : naissance du sur-mesure

La perspective change cependant du tout au tout, à partir du moment où il est question de "sur mesure". Le second modèle multimédia qui y correspond procède en effet d'un projet très différent de transformation de l'acte d'enseignement, puisque c'est à partir de l'aval qu'elle intervient et qu'elle est censée produire ses effets. Par rapport au modèle précédent, son objectif est donc de confier aux apprenants la responsabilité de la mise en œuvre des ressources éducatives qui leur sont simplement fournies, auxquelles ils peuvent accéder, mais sans préfiguration ni structuration préalable. Avec cette évolution vers le *self-service*, la fonction éducative disparaît comme prestation spécifique, ce qui explique qu'elle puisse alors fort bien être conçue, prise en charge et éventuellement commercialisée par des acteurs n'appartenant pas directement au monde de l'éducation : sociétés de conseil en informatique et en organisation[27], fabricants de matériels, opérateurs de réseau, firmes de génie logiciel, etc.

Si le stade ultime de cette transformation "servuctrice" est la situation où, en classe comme à domicile, nanti du programme et des consignes qui l'accompagnent, le sujet mène son apprentissage pour son propre compte et sans avoir à faire aucunement appel aux fonctions enseignantes de l'enseignant[28], il existe bien sûr des situations intermédiaires. Avec celles-ci, des institutions concentrent leur prestation sur la mise en place de tels environnements pédagogiques, tout en les assortissant des prestations éducatives collectives et traditionnelles, voire de services complémentaires individualisés (*hot line*, séances de regroupement en présentiel, organisation de

[27] A la condition qu'elles trouvent le moyen de faire prendre en charge selon les modalités habituelles de financement des prestations qui s'éloignent de la norme "heure-stagiaire" qui prévaut dans le secteur.

[28] Voir par exemple Sapin-Lignières (1992, p.35) : "Or la différence entre un supermarché et la vente traditionnelle tient à peu de chose, au fond (…) Bref il nous fallait reprendre ces éléments et en refaire une composition efficace dans une optique, comme dans les supermarchés, d'autonomie des apprenants".

messageries et forum Internet, etc.). Probablement est-ce là d'ailleurs le signe que la disparition de l'encadrement pédagogique n'est jamais intégralement réalisable[29].

Il n'en reste pas moins cependant que, quelle que soit la configuration adoptée, le propre de cette seconde perspective est bel et bien de faire passer le centre de gravité du processus éducatif, de l'amont vers l'aval. En effet, c'est à l'usager qu'il revient de gérer le service, d'utiliser à sa guise les ressources mises à sa disposition en fonction de ses besoins et de ses attentes, dans l'autonomie postulée de sa maîtrise d'œuvre. Et c'est à lui qu'il appartient d'assumer également tout seul les risques liés à son autonomie : perte de temps, inefficacité, échec. Bien au-delà de la simple exigence de responsabilisation de l'élève ou de l'étudiant (laquelle ne date pas d'aujourd'hui, mais est en fait d'un tout autre ordre[30]), un certain usage de la "pédagogie du projet", dont l'Université est actuellement le laboratoire, va dans le sens de ce qui a alors toutes les apparences d'une dérégulation pédagogique du système éducatif. Ainsi se présentent d'ores et déjà les deux perspectives en concurrence, correspondant elles-mêmes aux deux modalités idéaltypiques entre lesquelles se partagent les développements du multimédia de formation.

Deux modalités industrielles ?

S'agit-il bien cependant d'industrialisation, de part et d'autre, et non pas, comme le suggère J. Gadrey (1994, p.163), d'une simple rationalisation professionnelle, d'un côté, et d'une rationalisation industrielle, de l'autre ? Sous réserve d'un examen approfondi[31], il nous semble que transformation en amont et transformation en aval font semblablement appel aux mécanismes d'automatisation, de reproduction élargie et, en fin de compte, de substitution du capital au travail, caractéristiques de l'industrialisation. Simplement, leur différence résulte de ce que la première maintient l'initiative du côté de l'offre pédagogique, tandis que la seconde la confie partiellement ou entièrement à l'apprenant. Ou, pour dire autrement la même chose, la première a pour finalité l'autonomisation d'un sujet confronté à la multiplication des ressources, par rapport auxquelles il va devoir exercer son activité d'apprenant, tandis que, sans être forcément dénuée de toute visée pédagogique, la seconde postule l'autonomie *a priori* du sujet-consommateur.

[29] Sur ce point, voir Miège (1994, p.447) : "on doit en effet remarquer, malgré les tentatives faites pour limiter le recours au personnel enseignant, que celui-ci reste, et de loin, l'acteur essentiel".

[30] Voir, par exemple, J. Cloutier (1975, p.56) : D'autre part, la transformation la plus fondamentale de l'école concerne le changement de relation entre le maître et l'élève. Le professeur n'est plus l'émetteur privilégié qu'il était et l'école n'est plus organisée uniquement en fonction de lui. L'étudiant devient "s'éduquant" qui a accès à une quantité de savoir et de savoir-faire mis à sa disposition…"

[31] Voir sur ce sujet les chapitres de G. Tremblay et Y. Combès.

Or, cette différence est décisive. Avec la première perspective, en effet, la prévalence de l'amont subsiste, transformée sans doute mais confirmée, tandis que, sous l'emprise du self-service, la seconde se traduit par le fait que ce sont les initiatives de l'usager qui conditionnent le déroulement du programme et, de fil en aiguille, donnent sa rationalité à l'ensemble du système. Tel serait le critère le mieux à même de départager les deux conceptions en concurrence : avec la seconde, l'apprenant n'acquiert plus progressivement les moyens de son autonomie ; d'emblée il lui faut être autonome. Avec le rejet de l'objectif originel d'enrichissement de la relation éducative par la multiplication des ressources pédagogiques, l'accent serait mis en effet sur l'accès à la prestation, au prix d'un déplacement du centre de gravité de la relation éducative elle-même, de l'amont vers l'aval, au profit d'un usager invité à se passer autant que possible de toute médiation par rapport à une offre de formation en libre service.

Indiquons immédiatement que ce n'est pas parce qu'une telle volonté de conversion du service éducatif en *self service* n'en est qu'à ses débuts, plus proche des intentions que des actes, qu'il faudrait en sous-estimer la portée. Elle correspond trop en effet aux mutations "marketing" et consuméristes actuelles des sphères de la formation initiale et continue. En outre, le fait que, pour rivaliser avec des acteurs extérieurs à l'éducation, ce soient des institutions authentiquement éducatives, telles que le Cned en France, la Teluq au Québec ou l'Open University en Grande-Bretagne, qui opèrent un tel déplacement ne change rien à l'affaire. Ce qui est en jeu dans ce déplacement, c'est bien le changement de contexte et, au profit d'un modèle emprunté à ce qui se rapproche le plus de autodidaxie culturelle, celui du self-service, la disqualification corrélative d'un type d'acquisition des connaissances marqué par la relation pédagogique *stricto sensu*.

Limites du self-service

L'idéal du sur-mesure

Sans doute imagine-t-on aisément quels agencements technologiques requiert un enseignement à distance bénéficiant des derniers acquis du développement technique : un cours présenté en direct à la télévision est accompagné d'exercices que l'élève télécharge sur son micro-ordinateur. Il y travaille à son rythme en consultant des cédéroms et cédé-i en local ainsi que des banques de données à distance, expédiant des exercices et en recevant les corrigés par courrier électronique. Pour être connecté à ces sources multiples, il n'a besoin que d'un micro-ordinateur doté de carte vidéo, modem et lecteur de cédés, auquel s'ajoutent éventuellement magnétoscope,

vidéodisque et système de carte multipoints[32]. Ce sont assez d'options pour que Maryse Quéré (1994, p.3) soit amenée à y trouver l'"offre médiatisée […] la plus complète possible" et pour qu'Henri Dieuzeide (1994, pp.37-38), pourtant peu suspect de déterminisme technologique, s'autorise à évoquer la perspective d'un "champ unifié des nouvelles technologies" sur la base d'un "véritable métissage technique" d'où se dégageraient des "approches polyphoniques plus riches et plus globales". Et de se féliciter de voir arriver le moment où "tout exercice d'activité pédagogique pourra être pratiqué sur un matériel unique rassemblant les messages jadis proposés par des médias hétérogènes". Il nuance toutefois immédiatement son propos en avertissant que les polyphonies seront aussi "plus complexes à gérer".

La nuance est d'importance. Avec elle, est de fait implicitement posée la question de savoir à qui doit revenir la gestion de cette diversité. Tant que c'est l'amont qui assure la mise à disposition des ressources et prévoit les parcours des apprenants, à partir de la préfiguration des scenarii d'apprentissage, les transformations en jeu ne relèvent que de l'amélioration qualitative du processus pédagogique, de l'extension des ressources disponibles et de la flexibilisation des modalités d'accès aux connaissances, sans mettre en cause les statuts respectifs des enseignants et des apprenants. Il n'en va plus de même, en revanche, à partir du moment où l'équilibre s'inverse en faveur des apprenants, non seulement investis de la mission de se constituer en sujets de leur apprentissage (ce qui est la moindre des choses) mais encore chargés de s'en faire les organisateurs et les architectes.

Dans ces conditions, le "sur mesure" est moins le fait de l'amont, attaché à fournir des prestations aussi adéquates que possible, que de l'aval. En effet, ce sont les apprenants qui en assument la responsabilité et les risques.

Ambivalence

Toute l'ambivalence du "sur mesure" est là, qu'une lecture attentive et critique du rapport Quéré (déjà cité) conduirait assez vite à mettre en évidence. Par certains côtés, le développement de l'enseignement à distance y est simplement appelé à prolonger et enrichir les modalités de l'enseignement traditionnel, éventuellement à le doubler dans les cas où, par exemple, les possibilités d'accueil sont insuffisantes, et il se situe alors évidemment du côté d'une transformation qualitative du processus pédagogique ordinaire.

Par d'autres côtés cependant, ce développement favorise une désinstitutionnalisation tendancielle, comme cela ressort par exemple du cas de figure suivant : "nous avons sous-entendu

[32] Se rapproche de cette configuration, le cours télévisé en moins, le programme "Télésite" engagé récemment par le Conservatoire national des Arts et Métiers.

que la plus grande liberté pouvait être offerte à l'étudiant de formation initiale ou continue dans la composition de ses cursus, par exemple s'inscrire à un DEUG dans l'université X, prendre un module de langue à distance dans l'université Y, suivre un module en autoformation au centre de ressources ou chez lui en utilisant des produits élaborés dans l'université Z" (Quéré 1994, pp.27-28). Ici, il n'y a donc plus vraiment d'étudiant rattaché à une structure éducative susceptible de lui fournir les consignes et les conseils en même temps que les connaissances et compétences à acquérir. Nous sommes bien davantage en présence d'un utilisateur, "composant" son menu en recherchant les ressources auprès des organismes et selon les modalités qui l'intéressent, pour se contenter au bout du compte de faire valider les savoir et savoir-faire qu'il a acquis par l'institution de son choix. Déscolarisation, déspatialisation et fragmentation institutionnelle se complètent mutuellement au sein d'un scénario rapprochant fortement éducation et industries culturelles. Avec d'autres formulations, le rapport Quéré décrit la situation nouvelle : "Un usage plus radical peut être envisagé, qui supprime complètement l'enseignant. La connaissance est disponible au travers de réseaux de médiathèques. Le principal travail de l'étudiant est la recherche des informations, leur acquisition, et une activité de synthèse qui se traduit par une production (devoir, exposé, projet…). L'enseignant se borne alors à son rôle de vérificateur. Ce genre d'usage, peu répandu, est à prendre en considération compte tenu de l'avènement de ce qu'on appelle le multimédia" (p.10). De là à ce que l'étudiant devienne un vrai client, il n'y a plus qu'un pas à franchir, qui consiste à faire en sorte que, directement ou indirectement par l'entreprise dont il relève, il achète l'accès à ces ressources, ce qu'en effet le même rapport suggère en plusieurs passages. Aussi insensible qu'en soient les étapes, la conversion des modèles pédagogiques via le multimédia, du statut de service à celui de *self service*, marque une rupture radicale. Se confirme en effet qu'elle n'engage pas seulement un usage différent du multimédia, mais bel et bien une approche différente de l'enseignement. Toute la question est alors de savoir jusqu'où la solution consistant à transférer la responsabilité de sa formation au sujet de cette formation est pédagogiquement viable. Or, cette viabilité dépend d'abord de l'acquisition par l'usager de compétences spécifiques, qui lui permettent de se repérer par lui-même et dont il n'est cependant pas sûr qu'il soit effectivement doté. Ni *a priori*, ni en cours de route.

Problématiques compétences

De fait, il y a un écart considérable entre l'emploi idéal que projettent les agencements multimédias du type de ceux qui ont été évoqués plus haut et la situation effective de l'apprenant quand c'est à lui qu'il revient de solliciter toutes les sources et ressources en question, tour à tour et toujours au moment opportun. Il y a loin par exemple d'une architecture de technologies, aussi

complète et cohérente soit-elle (qu'il s'agisse de celle de ces dispositifs en réseau ou, plus simplement, d'un cédérom), à l'utilisation optimale par l'apprenant de cette architecture et des technologies qu'elle est censée coordonner, serait-il aidé par un tuteur. Une telle utilisation exige en effet de sa part une véritable compétence dont de multiples expériences montrent qu'elle ne s'acquiert pas spontanément et qu'elle dépend beaucoup de ce qu'autorise l'architecture elle-même.

Ainsi, à défaut de savoir à l'avance ce qu'il va devoir savoir, l'apprenant doit-il au moins pouvoir savoir où, quand et comment le savoir. Tel est le postulat d'une autonomie qui, on le voit, va au-delà de la stricte individualisation de l'enseignement, puisqu'elle vise en réalité à faire du sujet la mesure de toute chose. Sa compétence doit donc reposer, pour commencer, sur le recours à des procédures d'auto-évaluation suffisamment fines pour lui permettre d'identifier à tout moment comment et sur quels points il doit améliorer ses performances. Faut-il encore disposer de ces procédures, alors que même les logiciels d'auto-diagnostic les plus simples — ceux destinés aux contrôles et bilans de compétences — se révèlent déjà si peu efficaces. Une première fois, la compétence de l'usager final est donc mise en péril. Elle l'est une deuxième fois quand apparaît aussi peu accessible l'hyperconnaissance indispensable au repérage des ressources. Constituées de documents ne s'affichant sur aucun autre support que disques optiques et bandes magnétiques, celles-ci se prêtent difficilement aux identifications et discriminations préalables, par les consultations de sommaires et feuilletages rapides qu'autorisent au contraire livres et brochures.

Les sommaires de cédéroms sont d'ailleurs indigents par la force des choses, et par définition les banques de données n'en comportent pas. S'ajoute à cette indigence l'insuffisance des points de repère en cours de route, faisant qu'assez souvent cédéroms et dispositifs multimédias ressemblent à ces labyrinthes qui perdent les visiteurs en les amusant.

Une troisième fois, enfin, l'autonomie est mise en péril quand, confronté aux limites de médiations artificielles censées se substituer peu ou prou à celles des formateurs et prescripteurs[33], l'apprenant en vient à perdre la motivation qu'au départ l'accès aux systèmes multimédias était censé créer et entretenir chez lui. Contrairement à ce que font en effet valoir les discours promotionnels présentant l'apprentissage autonomisé en multimédia comme la réponse

[33] Eux-mêmes seraient devenus des "*missi dominici* du savoir", sortes d'enseignants volants, comme les imagine Michel Serres (1996, p.29) avec la généralisation d'Internet. L'on observera d'ailleurs au passage que des représentations du type de celles développées par M. Serres oublient des détails aussi triviaux mais néanmoins aussi déterminants que, par exemple, la très faible fiabilité des équipements techniques. Nos observations indiquent que, dans les établissements, le bon fonctionnement des systèmes repose le plus souvent sur la bonne volonté d'un enseignant ou sur la débrouillardise d'un objecteur de conscience ou d'un "emploi jeune". Le problème est qu'il n'est pas possible de faire reposer une politique à long terme sur la débrouillardise ou la bonne volonté.

à l'incapacité (prétendue) des systèmes traditionnels de s'adapter aux rythmes des usagers et à motiver leur désir d'apprendre, l'on sait[34] que, se passant le plus possible de l'intervention de médiateurs, l'introduction de systèmes et procédures d'auto-formation requiert une motivation plus forte et plus fréquemment renforcée que ce n'est le cas en présentiel. Laissé seul avec lui-même, l'apprenant ne saurait toutefois compter sur l'attrait de la nouveauté et de la haute technologie pour soutenir durablement son effort. L'on devine alors à quels risques s'expose un système de formation limitant ses prestations à la distribution de services, seraient-ils excellents et sur mesure.

Incohérences technico-pédagogiques

Une deuxième condition postulée par la solution substitutive est que, sans perdre quoi que ce soit de la richesse qui lui est conférée par son hétérogénéité, la mosaïque des ressources sollicitées doit s'ordonner en un environnement cohérent pour l'apprenant. Et pour commencer, il convient que modes d'accès à ces ressources, que styles d'acquisition et savoirs eux-mêmes ne s'excluent pas mutuellement. Or, ce que fait ressortir l'examen critique (sans prétention à l'exhaustivité, il est vrai) de plusieurs dizaines de cédéroms relevant du secteur ludo-éducatif, c'est que, s'ajoutant au défaut que constitue la reprise fréquente et de moins en moins déguisée de méthodes "presse-boutons" que l'on aurait cru abandonnées depuis longtemps, ces incompatibilités existent bel et bien. Ce n'est évidemment pas la cohabitation des modes d'expression qui est en cause, laquelle, on l'a déjà dit, constituerait plutôt une source d'enrichissement, surtout quand un enseignant est là pour en faciliter l'exploitation à bon escient. Le problème est ailleurs, qui réside dans les obstacles que constate et éprouve chaque enseignant — *a fortiori* chaque apprenant — désireux d'échapper aux modèles didactiques incorporés dans ces productions, pour les détourner et les utiliser à son gré. A prendre ou à laisser : ainsi se présentent-elles trop souvent et d'autant plus qu'elles cherchent à guider plus étroitement l'utilisateur par des instructions et interfaces. Ce qui s'observe pour un CD-Rom, fait de *stock shots* hétéroclites, s'observe plus encore pour les architectures multimédias. Chaque ressource y est présente en ajoutant aux contraintes de son mode d'expression celles des modes d'emploi qui y sont pour ainsi dire sédimentées.

Ainsi des séquences dont le déroulement ne peut être interrompu qu'à leur terme (ainsi que le veut le récit audiovisuel) sont-elles censées devoir être associées dans le cours d'un même apprentissage avec des données classées et répertoriées comme autant de fiches séparées les unes

[34] L'échec du programme EuroPace, réalisé pourtant dans les conditions les meilleures (formation continue de haut niveau, public ciblé, ressources techniques optimales), témoigne des difficultés rencontrées par ces types de dispositifs en libre service.

des autres, accessibles les unes après les autres mais faisant bloc et imposant leur ordre de consultation (survivance de l'enseignement programmé), tandis que d'autres informations encore, flottantes, ne se prêtent qu'à une collecte par lectures transversales et mises en relation (davantage dans la logique des télécommunications). Des unes aux autres, trop de solutions de continuité handicapent l'acquisition multimédia. Évidemment, une étude plus systématique permettrait d'observer dans toutes leurs implications ces modalités et les incidences de leur cohabitation forcée. D'ores et déjà il apparaît toutefois que ces temporalités, mises en récit et formes d'accès au savoir renvoient en fait à des modèles pédagogiques sous-jacents cherchant d'autant plus radicalement à s'exclure mutuellement que, sous prétexte de libérer l'utilisateur des obligations qui lui incombent, leurs applications l'asservissent plus étroitement. Ces modèles, ce sont ceux, contradictoires, dont on a dit qu'à ses débuts la technologie éducative masquait les clivages.

Ce qu'en effet feraient probablement ressortir des analyses excédant malheureusement les limites de cette présentation, c'est qu'entre un taylorisme multimédia reposant sur le fractionnement des informations et des tâches et un cognitivisme non moins multimédia mais invitant à construire des connaissances par extraction et recoupement, un spectre trop large aboutit au voisinage, souvent sur les mêmes productions, de modalités d'accès aux connaissances antagonistes.

Sans qu'il s'en trouve définitivement compromis pour autant, le projet d'une convergence aval, présupposant l'autonomisation d'un apprenant qu'à tout le moins, aucune contre-indication ne devrait gêner dans ses mouvements, reste conditionné par l'harmonisation des modalités pédagogiques.

Remarques conclusives

Sans avoir d'autre ambition que d'attirer l'attention sur la réalité et les enjeux de l'alternative à laquelle l'industrialisation de la formation semble être aujourd'hui confrontée, entre service et *self service*, ces analyses mettent en évidence et débouchent sur quatre points.

Premièrement il se confirme que la filiation est problématique, de la pratique pédagogique du plurimodal à la consommation culturelle du multimédia, dans les sens où l'une et l'autre ont été définies précédemment. Ainsi au projet faisant porter l'effort, en amont, sur le service fourni à cet usager, en jouant sur les enrichissements qu'en autorisent et favorisent médiatisation, élargissement et rationalisation, un projet tout différent s'oppose-t-il. Il cherche, par la transformation du service en *self service*, à conférer en aval à ce même sujet le soin d'organiser la

prestation qui lui est destinée. Évidemment, en lui assignant dans ces conditions une place qui se rapproche de celle d'un consommateur et d'un client, cette seconde option facilite le développement de pratiques consuméristes ainsi que la marchandisation de la formation, sur le mode de son intégration au sein des industries culturelles en général. S'il y a, certes, "déscolarisation" du service éducatif, peu ou prou conduit à adopter sur ses marges et, éventuellement, en son sein les modes et règles de fonctionnement des industries culturelles, il y a également "pédagogisation" des industries culturelles, incitées à rechercher pour elles-mêmes quelque chose du rapport de fidélité que l'apprenant entretient avec l'institution éducative. Entre les deux s'esquisse un modèle de libre et de self-service, qui reste encore largement à inventer mais qui est supposé pouvoir valoir aussi bien en classe qu'à domicile.

Deuxièmement, il apparaît également qu'en déchargeant le prestataire de formation de l'obligation d'assurer, dans le contexte multimédiatique actuel, la combinaison des ressources et la convergence des moyens, les mutations en cours l'exonèrent d'une bonne part de ses responsabilités traditionnelles. Plus exactement, on vient de le dire, elles sont transférées à l'usager-client à qui revient le soin d'organiser à son intention propre médias, outils et supports. Sans son intervention et dans leur environnement propre, ceux-ci resteraient épars et hétérogènes. Or, si ce transfert n'a rien que de très normal hors l'école, où toute pratique autodidactique fonctionne en effet peu ou prou sur ce principe, il rencontre davantage d'obstacles quand le modèle du self-service prétend s'imposer dans les structures de formation elles-mêmes. En effet, le prestataire y perd sa raison d'être en tant que telle, même s'il acquiert d'autres missions, de mobilisation des ressources, de mise en réseau, de constitution d'environnements pédagogiques, éventuellement d'établissement de passerelles de type hypertextuel. Un scénario s'esquisse, qui réserve à quelques enseignants privilégiés cette fonction de conception et aux autres des activités de monitorat de simple exécution.

Troisièmement, face aux injonctions qui lui sont ainsi adressées, à l'école ou hors l'école, l'usager de la formation ne dispose ni des moyens ni de la marge de manœuvre du consommateur ordinaire des industries culturelles. La raison en est que privé, presque par définition, de la connaissance préalable de ce qu'il a à connaître, il a peu de chances de trouver en soi les moyens de son autonomie dans le face à face, beaucoup plus contraignant qu'il n'y paraît, qu'il entretient avec les ressources disponibles. De fait, par une sorte de circularité vicieuse, il lui est demandé d'avoir déjà au départ les compétences qu'il est censé acquérir à l'arrivée. Dans ces conditions, au-delà des proclamations fracassantes et des promesses d'une révolution éducative faisant appel à la métaphore (sinon aux règles) d'un marché où prestation et acquisition auraient pour équivalents offre et demande, le projet de self-service repose sur un postulat qui est loin d'être

démontré : celui de sa capacité à se constituer dès le départ du processus pédagogique en sujet autonome, alors que son statut le met plus vraisemblablement dans la situation d'avoir à faire l'apprentissage d'une autonomie qui n'est définitivement acquise qu'à l'arrivée. Par là sont simultanément posés le problème de la viabilité et celui de la valeur pédagogique de la transformation industrielle en jeu.

> « Or, il s'avère que, quelle que soit la générosité des intentions qui président à la création et à la multiplication d'espaces de libre accès aux connaissances, ces derniers ne sont pas, en eux-mêmes, un moyen de démocratisation de la formation ou d'autonomisation. Une démarche autonome d'apprentissage implique non seulement que les connaissances soient disponibles, mais aussi qu'on sache où elles se trouvent et, surtout, comment les intégrer dans un processus d'apprentissage. Adopter une telle démarche demande, pour beaucoup, et surtout pour ceux qu'une qualification insuffisante a mal préparés à prendre seuls en charge leur formation, un long processus qui exige une assistance, adaptée ».
>
> Brigitte Albero, Viviane Glikman, 1996 : « Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des "Espaces-langues" », Études de communication, n° 19, pp. 17-32.

Quatrièmement, le fait que cette réorganisation n'en soit pas au stade de sa généralisation (et qu'elle n'y arrive peut-être même d'ailleurs jamais) ne change rien au fond du problème, ni à la réalité des transformations en jeu.

Sous-jacent aux analyses qui précèdent, le rapprochement de la situation actuelle de l'éducation avec celle du commerce, et plus précisément entre la seconde moitié du XIXe siècle et la seconde moitié du XXe siècle, peut d'ailleurs donner une idée de leur ampleur potentielle. La conversion des "magasins de nouveauté" en grands magasins, puis, quelques décennies plus tard, le développement des "grandes surfaces" ne changent rien, en apparence, à la nature et à la valeur des produits mis en vente ni non plus à l'acte d'achat lui-même. Pourtant, des principes tels que l'entrée libre, la disponibilité de la marchandise en rayons, la suppression de la médiation opérée traditionnellement par le vendeur et toutes les autres transformations qui conduisent au supermarché actuel ont, comme on le sait, fondamentalement modifié les règles du commerce moderne et, au-delà, du secteur de la consommation en général.

Or, pour l'éducation, les mutations dont cette réorganisation est porteuse épousent suffisamment les mouvements, eux-mêmes contradictoires[35], déterminant ou traversant aujourd'hui les politiques et les pratiques éducatives pour qu'on lui prête la plus grande attention. Par ailleurs, elle s'inscrit également trop bien dans les logiques sociales plus fondamentales encore, liées notamment aux tendances hégémoniques du modèle vendeur-client et des pratiques consuméristes qui lui sont associées ainsi qu'à l'extension d'un idéal de société à péage. Cet idéal est en contradiction avec les principes régissant les sphères de production et d'usage des biens collectifs et publics. Cela voudrait-il dire qu'après la télévision, l'éducation en fera bientôt l'expérience ?

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

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

[35] Toute l'ambiguïté des débats qui, en France, ont précédé et accompagné la loi d'orientation de 1989, dont l'un des principes majeurs consistait à "mettre l'enfant au cœur du système éducatif", repose à cet égard sur l'alliance ambiguë, sinon contre-nature, des pédagogues progressistes, favorables à une meilleure prise en compte des conditions d'apprentissage et des apprenants, et des tenants de l'ultra-libéralisme attachés à la dérégulation du scolaire.