

DISPOSITIFS DE FORMATION MÉDIATISÉS

Les avatars de la médiation éducative

Elisabeth Fichez¹

L'idée que nous vivons une période historique du point de vue des recompositions économiques fait l'objet d'un consensus large, même si les auteurs qui proposent des analyses de ces recompositions divergent sur les dénominations de la nouvelle société qui serait en voie d'émergence : thèses de Bell dès les années 60 et de Touraine dans les années 70 sur la société "post-industrielle" ; thèse de Lyotard à la fin des années 70 sur la société "post-moderne" ; refus du qualificatif de post-moderne chez Giddens² au profit de l'idée d'une période de "modernité aigüe" qui consisterait davantage en une radicalisation de la modernité qu'en son essoufflement. D'autres auteurs font référence dans leurs analyses aux thèses économiques classiques des cycles structurels ou "cycles de Kondratiev", faisant se succéder dans l'histoire moderne des phases longues d'expansion qui correspondraient à l'extension maximale d'un mode de croissance. Nous serions ainsi dans une période de rupture de cycle et le "produit-moteur" de la

¹ GERICO, Université Charles de Gaulle – Lille 3.

² A. GIDDENS, *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994.

phase qui s'annonce serait le couple "information / informatisation", d'où l'effervescence –au niveau des discours en tous cas– autour de la "société d'information".

L'intérêt de ce dernier type d'analyse, proposée notamment par le sociologue québécois J. G. Lacroix¹, est qu'il articule mode de croissance technico-économique et mode de régulation sociale : "Chaque phase longue, écrit-il, est caractérisée par une dynamique et un ordre spécifiques, où l'action des individus est soutenue, conditionnée et régulée par les structures et les institutions en place, donc par un mode de régulation sociale"². Or, parmi les institutions en place, celles qui ont comme finalité l'éducation et la formation jouent un rôle clef : en même temps que leurs dispositifs concrets sont gagnés par le processus général d'informatisation et de numérisation installé déjà largement dans la sphère productive, elles sont sommées de "produire" l'individu adapté à la nouvelle phase de croissance, de lui faire intérioriser les savoirs et les savoir-faire qui lui feront considérer ces nouvelles exigences comme normales et souhaitables.

Il nous a donc semblé intéressant de contribuer à la problématique de cette publication consacrée aux nouveaux modes de régulation sociale en retenant, parmi les dispositifs qui émergent, ceux qui concernent les secteurs de la formation initiale et continue. L'idée que nous défendons ici est que le fonctionnement de type "libre-service", qui affecte, à des degrés divers et selon des modalités concrètes elles aussi très diverses, les dispositifs de formation dits innovants, est revendiqué comme une condition majeure d'autonomisation de l'individu –cette figure du sujet autonome, actif, capable d'initiative et d'inventivité étant précisément celle que requiert la société d'information qui se profile. Notre propos rejoint par un autre biais l'un des mots clefs de la problématique du numéro –celui de médiation– dès lors que l'on constate que ce modèle du libre-service tend à se réaliser par réduction de la médiation éducative telle qu'elle était exercée à l'initiative de l'enseignant dans les dispositifs classiques. Il y aurait ainsi quelque paradoxe à constater que, dans le secteur qui nous occupe, les processus de médiation humaine se trouvent mis en

¹ J. G. LACROIX, "Autoroutes de l'information et transition vers le mode de régulation discuté/programmé", *Sciences de la société*, n° 40, 1997, pp. 39-55 ;
IDEM, "Au cœur des recompositions socio-économiques, la crise à l'école", in P. MÆGLIN (éd.), *L'industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, CNDP, 1998, pp. 173-197.

² J. G. LACROIX, "Au cœur des recompositions...", *op. cit.*, p. 175.

question, du fait notamment de la technologisation des dispositifs, au moment où, dans d'autres secteurs, marqués par des situations tendues, ce serait un surcroît de médiation humaine qui paraîtrait souhaitable. Mais les choses sont sans doute moins simples qu'il ne semble et il nous faut d'abord expliciter quel usage du mot "médiation" nous faisons dans le champ qui nous préoccupe.

Les médiations éducatives

La problématique des médiations éducatives est relativement récente dans les modèles de représentation de l'accès au savoir. Elle n'a guère eu de pertinence jusqu'au XXe siècle, y compris au siècle des Lumières qui privilégie la parole du maître, esprit éclairé, "conducteur de l'évidence" (selon l'expression de Mona Ozouf¹) dont le rôle est de guider un disciple vers la raison et la vérité. C'est donc dans la première moitié de ce siècle que les théoriciens du développement cognitif, Vygotski et Bruner tout particulièrement, ont proposé une approche centrée sur le rôle de la médiation "d'autrui" dans le processus d'apprentissage, faisant ainsi ressortir l'origine sociale de l'intelligence. Ainsi, à travers les concepts de "zone proximale de développement" chez Vygotski, d'"interaction de tutelle" ou d'"étayage" chez Bruner, deux idées progressent-elles : l'intervention des médiateurs humains favorise les performances de l'enfant et son développement dans la mesure où il apprend à s'approprier l'aide d'autrui pour réaliser seul ultérieurement les tâches qui lui sont demandées ; un apprentissage suppose de maintenir chez le sujet l'orientation vers un but, les conditions du succès ont besoin d'être assurées par la motivation et donc la diminution des frustrations dues aux erreurs et aux échecs... Bref, les aspects relationnels, affectifs, sont déterminants en éducation².

Dans ce premier usage du mot "médiation", l'accent est mis sur le segment de la relation éducative où s'exerce à divers titres l'activité de l'adulte-formateur : en tant que personnalité capable d'assurer un rôle de soutien psychologique ; en tant que professionnel compétent pour construire les séquences de formation et d'évaluation adaptées à

¹ M. OZOUF, "Quelques remarques sur la notion d'opinion publique au XVIII^e siècle", *Réseaux*, n° 22, 1987.

² Nous renvoyons le lecteur à notre chapitre "Industrialisation contre médiation" (in P. MÆGLIN (éd.), *op. cit.*, pp. 136 et sv.) pour des compléments sur le point abordé.

la progression des apprenants ; en tant enfin que garant de la régulation qui doit s'exercer au sein du groupe. L'énoncé de ces divers rôles montre déjà que parler de formateur-médiateur n'est pas si simple et que la médiation relevant de son initiative correspond à des fonctions multiples. Toutefois, ce qui se joue du point de vue des médiations éducatives d'ordre relationnel recouvre une réalité encore plus complexe. En effet, d'autres agents, appartenant plus largement à l'environnement institutionnel de formation, interviennent aussi auprès des apprenants, hors de la micro-situation correspondant aux séquences d'apprentissage : dans les établissements scolaires, il peut s'agir des conseillers d'éducation ou d'orientation, de l'infirmière, voire du chef d'établissement... et en formation d'adultes de ce que Roschitz¹ appelle "le tiers formant" (équipe de guidance, structure-pilote, correspondant, tuteur...) chargé d'accompagner l'apprenant dans l'élaboration de son projet et d'en évaluer la mise en œuvre dans une perspective formative. Enfin, pour clore cet aperçu des médiations orientées vers le "pôle-sujet", il faut évidemment mentionner les médiations horizontales entre pairs ou partenaires sociaux, dont on connaît bien aujourd'hui toute l'importance à la suite des travaux de Doise et Mugny sur la thèse du conflit socio-cognitif ou de Bandura sur l'observation d'un modèle social. C'est notamment à travers ces médiations horizontales que les repères identitaires se construisent : se définir comme étudiant par exemple, ce n'est pas seulement "étudier", c'est faire avec d'autres l'expérience d'un certain type d'appartenance sociale dans un cadre institutionnel spécifique.

Outre les médiations que nous avons caractérisées comme orientées vers le pôle-sujet, nous évoquerons celles qui sont orientées vers le pôle-objet, c'est-à-dire celles qui sont liées aux dispositifs matériels ou aux supports mis à la disposition des apprenants et avec lesquels il leur est possible d'interagir. S. Papert² développe ainsi une philosophie des "micro-mondes" ou des "kits" de construction propres à développer des techniques "mathématiques", analogues au bricolage où les constructions réelles servent de support aux constructions mentales. D'autres auteurs³ insistent de leur côté sur la nécessité de fournir aux apprenants des "environnements d'action au travers

¹ C. ROSCHITZ, *Le métier du tiers*, Paris, Éd. Entente, 1992.

² S. PAPERT, *L'enfant et la machine à connaître*, Paris, Dunod, 1994, p. 144.

³ Cf. E. BARCHECHATH et S. POUTS-LAJUS, "Sur l'interactivité", Postface in K. COSSLEY et L. GREEN, *Le design des didacticiels*, Paris, ACL éditions, 1990, pp. 155-167.

desquels l'utilisateur produira du sens en prenant lui-même des engagements”.

De ce premier temps d'explicitation de la notion, on retiendra –suivant en cela des théorisations de la médiation formulées par A. Hennion¹ sur le terrain artistique– que “l'agent médiateur” renvoie à la fois à de l'humain et à du non-humain en étroite interaction, au sein d'environnements institutionnels dont la dimension symbolique est importante. On soulignera aussi au passage que la forte polarisation sur la médiation à l'initiative de la personne du formateur dans les dispositifs transmissifs traditionnels a sans doute quelque peu occulté la complexité du “système de médiations” en réalité à l'œuvre.

La tentation du libre-service : vers un minimum de médiation humaine

Parmi les tendances qui caractérisent l'évolution des dispositifs de formation, l'une d'elles frappe par son caractère de généralité, si ce n'est dans ses modalités concrètes de réalisation, à tout le moins dans son principe : la tendance à un fonctionnement de type libre-service. Nous entendons par là que l'accent est porté sur l'accès des “usagers” (l'apparition de ce mot n'est pas fortuite) à des ressources éducatives mises à leur disposition pour qu'ils retiennent ce qui leur convient par rapport à leurs objectifs de formation, en tenant compte de leurs contraintes (de temps, de mobilité) et en réduisant, à des degrés divers, la part de médiation humaine.

Le modèle le plus radical de cette tendance se réalise sous la forme de l'autodidaxie complète, en filiation directe avec le modèle de production des industries culturelles. Celles-ci ont d'abord visé le marché du loisir individualisé qui s'est développé grâce à l'essor sans précédent depuis le début du siècle des machines à lire les images et les sons, depuis les phonographes jusqu'aux lecteurs de cassettes audio, vidéo et, aujourd'hui, des CD-Roms et autres produits multimédias. Mais le marché du loisir et du culturel s'est élargi à celui de l'autoformation, dont la tradition est ancienne dans le domaine des langues et qui s'est diversifié plus récemment à l'ensemble des domaines de connaissance pratiques et théoriques. Le multimédia

¹ A. HENNIION, “De l'étude des médias à l'analyse de la médiation : esquisse d'une problématique”, *Médiaspouvoirs*, n° 20, 1990, pp. 39-53.

éducatif est globalement un marché dont les prévisions de croissance sont énormes si l'on en croit les projections de Datamonitor¹ : en 5 ans, de 1997 à 2002, le chiffre de croissance du marché européen grand-public serait multiplié par 7 (de 104 à 767 millions de francs). D'innombrables produits de formation liés à des projets professionnels (formation en langues, bureautique...) ou à des pratiques domestiques (jardinage, bricolage, décoration ...) sont disponibles dans les rayons des grandes surfaces, spécialisées ou non, dans les librairies, et trouvent une nouvelle voie de mise en marché et de consommation à travers le développement des réseaux et d'Internet. Cette offre, appropriable directement par le consommateur par le paiement à l'unité ou la facturation "au compteur", est également accessible dans des espaces tels que les médiathèques ou des sites de renom : Espace de Langues de la Bibliothèque Publique d'Information du Centre G. Pompidou à Paris, didacthèque de la Cité des Sciences et de l'Industrie à la Villette, espaces hybrides entre formation, loisir et culture comme le centre Nausicaa à Boulogne-sur-mer consacré au milieu marin etc.² Les usagers de ces lieux, qui ont accès aux ressources gratuitement ou moyennant un droit d'entrée, trouvent auprès du personnel une aide technique minimale de dépannage, de conseils pratiques ou d'information, mais ils sont voués cependant à une relative solitude face à une offre surabondante. Comme le rappellent B. Albéro et V. Glikman³, "la BPI offre environ 20.000 documents correspondant à plus de 1400 titres dans 130 langues et dialectes différents, de l'anglais au vietnamien, en passant par le pachto, le swahili et l'auvergnat... même si les produits les plus demandés sont l'anglais et le français langue étrangère"⁴.

Le fonctionnement de type libre-service, malgré la part qu'il revêt sur le marché de l'autodidaxie complète, ne mériterait cependant pas qu'on lui accorde autant d'importance s'il ne se trouvait réalisé

¹ Datamonitor est un cabinet anglais spécialisé dans l'analyse des marchés. Pour d'autres informations concernant la croissance du multimédia éducatif sur les différents marchés de l'éducation, on se reportera à E. ECOUTIN, "Marchés du multimédia éducatif, prospective 2002", in *Dossiers de l'audiovisuel* n° 86, juillet-août 1999, pp. 8-10.

² On se reportera sur ce point à la revue *Études de communication*, n° 19, "Formation et espaces d'innovation", 1996.

³ B. ALBERO et V. GLIKMAN, "Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de formation. L'exemple des espaces-langues, *Études de communication*, n° 19, 1996, pp. 17-32.

⁴ *Ibid.*, p. 22.

que dans les contextes ci-dessus évoqués. La force de la tendance vient de ce qu'elle pénètre à la fois idéologiquement et pédagogiquement les lieux de formation formelle classique, opérant des déplacements dont les conséquences sont encore largement inconnues. C'est ainsi que, dans l'enseignement supérieur français, le thème de l'enseignement sur mesure, développé par le rapport de M. Quéré¹, a popularisé l'idée que les structures de formation, à savoir les universités, pouvaient organiser elles-mêmes les conditions du libre-service².

Les conditions institutionnelles de fonctionnement dans le second degré rendent les perspectives moins faciles *a priori*, mais l'idée que l'enseignement de certaines disciplines rares pourrait être organisé à l'échelle nationale, sous forme de prestation de modules à distance fortement appuyée sur des produits téléchargeables, n'est plus une utopie et de gros opérateurs de formation à distance tels que le CNED sont prêts à se positionner sur le créneau.

Outre ces formes qui enclenchent dans leur visée la conversion du service éducatif en self-service, se dessinent, tant en formation initiale que continue, des formes hybrides combinant les dispositifs traditionnels et les dispositifs d'accès libre ou prescrits par l'enseignant que l'on pourrait qualifier de "lieux d'assistance à la formation" : laboratoire d'enseignement multimédia dans les universités (de sciences en particulier), centres universitaires de ressources éducatives associés à la préparation du diplôme spécial d'entrée à l'Université, *Eurostudy Centers* développés par l'Association européenne des universités d'enseignement à distance etc. Les structures de formation continue, à travers les Ateliers de Pédagogie Personnalisée ou les centres de ressources mis en place par le Conservatoire National des Arts et Métiers, ou encore l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes), ont mis sur pied de tels dispositifs basés essentiellement sur l'autoformation, puisque le temps

¹ M. QUÉRÉ, *Vers un enseignement sur mesure*, Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Dir. des enseignements supérieurs, juin 1994, multigraphié.

² L'extrait suivant du rapport en propose une modalité de réalisation : "Dans cet esprit, il apparaît souhaitable que l'inscription des étudiants à distance se fasse dans l'université habilitée la plus proche de leur lieu de résidence, même si les supports d'enseignement n'y sont pas élaborés et si leur distribution est sous-traitée. En effet, les étudiants présents pouvant faire leur choix d'un enseignement à distance pour telle ou telle partie d'enseignement seront là également. A partir de ce moment, un tutorat local, voire des séances de regroupement, et également les examens, peuvent être organisés par l'université d'inscription" (p. 33).

de regroupement des apprenants n'excède pas 20% du temps global de formation.

Ces dispositifs intermédiaires n'ont pas vocation à rester l'apanage des structures de formation classiques : la prestation directe de l'enseignant s'y réduisant peu ou prou, la voie est ouverte pour que des acteurs n'appartenant pas au monde de l'éducation (société de conseil en informatique, fabricants de matériel, opérateurs de réseau...) conçoivent et prennent en charge de tels environnements et les mettent à disposition des entreprises ou des particuliers directement par le biais d'Internet : il s'agit dans ce cas d'une offre fortement personnalisable, particulièrement adaptée aux contraintes du juste-à-temps et du télétravail, selon les modèles néo-industriels de la production flexible¹.

Ce tour d'horizon, rapide et forcément incomplet, est un signe de l'extrême diversité et de la grande hétérogénéité des dispositifs éducatifs et, en conséquence, de la modulation qui caractérise la réduction de la médiation. Revenant à la problématique que celle-ci soulève, nous voudrions souligner trois points :

– quelles que soient les situations en question, la réduction de la médiation porte sur l'activité de l'enseignant dans ce qui le constituait jusqu'à présent le plus fortement du point de vue de son identité professionnelle et sociale, à savoir la relation directe à un sujet-apprenant (élève, étudiant ou salarié). Cette disqualification de la fonction centrale traditionnellement dévolue à l'enseignant en tant que garant de la pertinence des contenus et de la qualité du processus didactique promeut corrélativement le sujet-apprenant dans un rôle de responsabilité vis-à-vis de son projet de formation, au sens où il devient maître de ses choix et évaluateur de ses propres résultats. Mais revendiquer une telle place pour l'apprenant vis-à-vis de celle du formateur n'est pas sans créer des tensions dans les fonctionnements au quotidien, liées à des conflits de modèles dans la production même de l'autonomie²;

¹ Voir P. MOEGLIN, *op. cit.*

² C. Debon-Thesmar en fournit une bonne illustration à propos des Ateliers de Pédagogie Personnalisée : "Parlant de leur rôle et de leur action dans la production de l'autonomie, les formateurs expriment l'existence d'un conflit entre deux modèles de formation : l'un maintient la logique d'autoformation dominante, c'est le «modèle biologique» de l'action de soi sur soi... (qui exclut un rôle dominant du formateur)... ; l'autre s'appuie sur le «modèle technique» du formateur et du dispositif, essentiel pour «donner forme»" (C. DEBON-THESMAR et R. OROFIAMMA, "Ateliers de pédagogie personnalisée et autoformation", in V. GLIKMAN (éd.), *Actes*

- si la médiation humaine tend vers la réduction, un processus d’incorporation de la médiation dans les produits mis à disposition de l’apprenant se développe, ce qui justifie le recours à l’appellation “produits-services”. Les notions d’“incorporation” ou d’“automatisation” de la médiation renvoient à la conversion de l’activité de relation dans des supports matériels, dont certains sont connus de longue date, comme les livrets accompagnateurs de vidéogrammes ou de cassettes audio proposant des modes d’emploi ; d’autres, plus récents et aussi plus sophistiqués, se présentent sous forme de produits interactifs multimédia et permettent à l’utilisateur de déployer une activité sensorielle, affective et intellectuelle en rétroagissant à l’intention du concepteur de l’environnement didactique ;
- comme nous l’avons signalé ci-dessus, la médiation éducative ne concerne pas la seule relation verticale formateur-apprenant. Elle se réalise aussi de manière horizontale avec les pairs et dans des contextes organisationnels susceptibles de fournir aux acteurs engagés dans le processus d’apprentissage des repères symboliques. De ce point de vue, on peut parler de tendance à la virtualisation de la médiation, en particulier dans le contexte de la Formation à Distance où se développent de nouveaux concepts tels que ceux de “campus virtuels” ou “numériques”, l’idée étant de recréer des espaces symboliques au sein desquels les communautés d’apprenants sont incitées à un travail collaboratif¹.

Problèmes posés et enjeux

La description et l’analyse que nous avons proposées des avatars de la médiation éducative trouve son point d’appui théorique dans la réflexion collective menée depuis une petite dizaine d’années au sein du “Séminaire Industrialisation de la Formation”², dont le principe directeur est l’approche transversale des réalités étudiées, à l’intersection notamment des Sciences de l’Education et des Sciences de la Communication. Autrement dit, un des objectifs est de mettre en

de la journée d’études du 28 novembre 1997. Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers, Paris, 1999, INRP, p. 42).

¹ Cf. P. GUILLEMET, “«Rapaillé» ou «écartillé» ? La place de l’apprenant dans le développement des NTIC”, in V. GLIKMAN, *op. cit.*

² Voir P. MÆGLIN, *op. cit.* pour la présentation des objectifs du SIF.

évidence les logiques indissociables, mais dont la rencontre n'est pas évidente, sous-jacentes aux mutations, l'une que l'on pourrait qualifier de logique de modernisation du processus éducatif, l'autre de logique de rationalisation industrielle et économique, le champ éducatif apparaissant de plus en plus comme un terrain d'expérimentation des innovations technologiques aux yeux des acteurs de tous bords (politique, industriel, éducatif...). Affirmer que ces logiques sont indissociables, c'est indiquer un refus de tout manichéisme primaire en la matière : le fait technologique est là, engagé dans une phase de généralisation non réversible, et il peut effectivement être porteur d'innovations sur le terrain pédagogique. Dire en même temps que leur rencontre n'est pas évidente, c'est se garder de tout optimisme béat et soumettre les nouvelles configurations à l'examen critique pour tenter de dégager les problèmes posés et les enjeux.

La figure du médiateur-enseignant : quels nouveaux modes de réalisation ?

Certains spécialistes de l'éducation voient dans la diminution des tâches d'intervention directe du formateur une possibilité de diversification des modes de réalisation de la médiation. Dans les nouveaux espaces médiatisés, la mise à disposition du savoir sous une forme informatisée, soit par le biais de banques de données accessibles par les réseaux, soit par le biais de logiciels multimédias utilisés sur sites ou en ligne, libérerait ainsi le formateur, selon C. Bélisle¹, de la fonction (transmissive) de présentation des connaissances et lui permettrait de se consacrer à des fonctions de conseil personnalisé, de guidance, réalisables en direct ou en différé. Dans cette perspective, l'instrumentation technique est clairement mise au service d'un projet d'émancipation éducative.

Cette position nous paraît tout à fait recevable en ce qu'elle annonce le passage d'une conception bancaire de la formation/enseignement – assimilable au transfert d'un stock de connaissances que les apprenants seraient chargés de recevoir et de garder en dépôt à des fins ultérieures de restitution – à une conception appropriative et socialisée de la formation/apprentissage, plaçant le

¹ C. BÉLISLE, "L'émergence d'espaces médiatisés en formation ou les enjeux de l'intégration technologique en télé-formation", in J. G. LACROIX et G. TREMBLAY (dir.), pp. 377-389.

sujet au cœur du processus. Mais, on peut reprocher à l'auteur, outre qu'elle laisse de côté le problème posé par la disparition de ce médiateur-conseiller dans les situations d'autodidaxie, le fait qu'elle ne dit rien du processus de spécialisation des tâches et de division du travail, voire de déqualification professionnelle, qu'entraîne aussi le recours à l'instrumentation technique. Il y a en effet en germe, dans la mise en question des fonctions traditionnelles de l'enseignant, une partition entre les activités dites de "base arrière" (c'est-à-dire celles où il devient concepteur/réalisateur intégré dans une organisation de production normée industriellement, au CNED, à La Cité des Sciences, dans une structure d'édition, etc.) et les activités dites de "base avant" où se réalise l'apprentissage pour le formé, au contact des produits-services, avec l'aide d'un personnel dont la qualification n'est pas nécessairement celle d'un professionnel de haut niveau. Si, aujourd'hui, un tel processus de déqualification touche peu les enseignants de formation initiale protégés en France par leur statut, il est davantage à l'œuvre dans le secteur de la formation continue marqué par la fragilité et la précarité des personnels.

L'incorporation de la médiation : problèmes de propriété et de légitimité

La conversion de la médiation humaine dans des ressources matérielles n'est pas un fait nouveau. Le manuel scolaire, qui date du XIX^e siècle, est un premier exemple de formalisation du savoir de l'enseignant dont le caractère structurant auprès de ses usagers (apprenants et formateurs non-auteurs) n'est plus à démontrer. Reposant sur une base légitime de par la triple configuration d'acteurs qui préside à son élaboration (enseignant, éditeur privé, corps d'inspection de l'Éducation nationale), le manuel a historiquement constitué une des formes propres au processus d'industrialisation : son usage a servi un traitement de masse des élèves en renforçant le modèle du groupe-classe centré autour de l'enseignant¹. Du fait qu'il s'est trouvé mis au service de la médiation humaine dans la classe, on peut parler à son propos d'une forme d'"industrialisation dans l'édu-

¹ Cf. J. DECEUNINCK, "Lieux d'enseignement / lieux d'apprentissage. L'enseignement simultané remis en cause par la technologie", in E. FICHEZ et J. DECEUNINCK (éd.), *Actes du colloque «Industries éducatives». Situation, approches, perspectives», octobre 1998*, Lille, coll. UL3, Université de Lille 3, Travaux et recherches, 1999 (à paraître).

cation". Aujourd'hui, les mutations contemporaines amènent plutôt à parler d'une "industrialisation de l'éducation" touchant plus globalement le système dans ses modes de fonctionnement. En effet, l'automatisation des modes d'emploi à travers les systèmes médiatisés interactifs, leur mise à disposition directe auprès des usagers en ligne ou sur site, modifient beaucoup plus en profondeur la part de l'activité vivante des formateurs. On a vu se manifester les premiers symptômes d'inquiétude liés à ce phénomène lors de grèves en 1998 dans des universités américaines où les enseignants n'ont pas accepté que la mise en ligne de leur cours menace le maintien à terme de leur poste. C'est que se profilent par ce biais, dans le secteur de la formation, des processus d'extraction et de capitalisation du savoir des experts propres aux organisations industrielles, savoirs qui se transmettaient jusque là à travers des formes de compagnonnage direct sur les lieux d'exercice de l'activité professionnelle.

Par ailleurs, le développement de ressources "traitées", directement appropriables par l'utilisateur, pose aux producteurs de ces ressources des problèmes de savoir-faire, et donc de légitimité, mal résolus pour le moment. La configuration d'acteurs qui s'est stabilisée autour du manuel est loin de l'être en effet dans le cas des ressources multimédias contemporaines. Certains éditeurs n'appartenant pas au champ de la formation ne possèdent pas les savoir-faire nécessaires à l'incorporation de la médiation en amont de la mise en marché du produit. Nous avons pu le constater à propos de la banque de programmes de La Cinquième¹, dont le promoteur, un opérateur-diffuseur de réseau audiovisuel, s'est tourné vers l'INA pour résoudre les problèmes de traitement de ses documents.

On se trouve donc dans une période transitoire où la "médiation médiatisée" met certes en défaut la légitimité du mandat et du statut des institutions de formation et des enseignants, mais sans que d'autres formes de compromis légitimes soient recomposées avec les nouveaux acteurs ni que les droits de propriété intellectuelle des concepteurs soient revus.

¹ Cf. sur ce point V. GLIKMAN et E. FICHEZ, "D'éducable à la BPS : acteurs et enjeux du téléchargement de programmes audiovisuels", in E. FICHEZ et J. DECEUNINCK, *op. cit.*

La virtualisation de la médiation en quête de sa voie

Ce dernier point nous permet de réélargir la problématique aux contextes organisationnels et à ce qui s'y joue en terme de socialisation des apprentissages. On sait que le thème de l'individualisation des connaissances, très en vogue dans les années 80, a vite laissé apparaître ses limites et que le thème des apprentissages collaboratifs a pris le relais. Les premiers programmes de recherche sur les campus numériques¹ ont amplifié ce thème en se focalisant sur la gestion de groupes virtuels d'apprentissage dans des environnements logiciels de téléformation visant à recréer une classe ouverte. Ainsi, il s'agit, selon la définition proposée par le LICEF "d'un environnement virtuel d'apprentissage qui, par l'intermédiaire d'un système informatique et des réseaux de communication, offre aux intervenants de la formation à distance un accès en direct ou en différé à des ressources telles que les documents multimédias, les bases de connaissances, les experts en ligne, les logiciels, les outils, les forums électroniques et les activités individuelles ou de groupe"².

Si la définition donnée par le LICEF est relativement précise, soulignons toutefois, à la suite de G. Tremblay³ que la réalité recouverte par la notion de "campus virtuel" reste assez floue : "Pour l'instant, dit l'auteur, ce qui apparaît si l'on fait une recherche exploratoire sur le WEB, c'est beaucoup moins la standardisation que la prolifération des modèles. Il y a de tout ...". Il est donc pour le moins prématuré de se prononcer sur un phénomène de virtualisation dans des environnements qui n'en sont encore qu'à leurs premiers balbutiements et qui concernent assez largement la validation de prototypes. Nous nous contenterons de référer aux analyses de Giddens à propos d'une des composantes fortes, selon lui, de la modernité, à savoir la dé-localisation des systèmes sociaux, "c'est-à-dire l'extraction des relations sociales des contextes locaux d'interaction et leur restructuration dans des champs spatio-temporels indéfinis"⁴. Giddens insiste sur l'importance des rencontres à certains points d'accès dans nos

¹ Le laboratoire Trigône à l'Université des Sciences et Techniques de Lille mène un tel programme intitulé "Ganymède". Il est associé à des programmes européens et nord-américains, notamment celui du LICEF, laboratoire rattaché à la Télé-Université du Québec.

² LICEF. Le campus virtuel (<http://206.167.88.162/html/camp/>).

³ G. TREMBLAY, "Synthèse du débat suite aux allocutions de A. Derycke et G. Jacquinet", in E. FICHEZ et J. DECEUNINCK, *op. cit.*

⁴ A. GIDDENS, *op. cit.*, p. 130.

sociétés modernes, ces points d'accès rappelant que des êtres en chair et en os (ici, les usagers) sont les exploitants des systèmes abstraits¹.

La figure du campus virtuel, en ce qu'elle fixe comme but de recréer des environnements symboliques institutionnellement identifiables permettant de susciter des interactions à la croisée des info-routes, présente un avantage indéniable par rapport au modèle du libre-service, qui vise, lui, un consommateur isolé, cible désignée pour les intérêts marchands du fait d'une offre inscrite dans un rapport économique uni-dimensionnel. Mais, comme nous y invite A. Laramée, professeur à la Télé-Université du Québec, il faut se souvenir que ces projets, dont les formes sont variables et pas forcément comparables dans leur inspiration en Amérique du Nord et en Europe², comportent des enjeux idéologiques et institutionnels non négligeables dans un contexte mondialisé, fortement teinté de néolibéralisme politique³.

Quoi qu'il en soit, la virtualisation de la médiation dans ces dispositifs indique de nouvelles voies d'apprendre en relation avec la dérégulation socio-économique qui exige une adaptation aux formes de globalisation et de délocalisation caractérisant les sociétés industrielles développées. Ce qui nous renvoie à la question posée en introduction de la création de nouvelles normes sociales...

Conclusion : un maître-mot "l'autonomie du sujet"

Des normes sociales requises par la modernité, l'autonomie du sujet est sans doute la clef de voûte, en tout cas celle qui fonde idéologiquement la tendance au fonctionnement "libre-service" dans le secteur de la formation. La question pour nous est de savoir ce qui se joue derrière cette volonté de créer un nouveau rapport d'usage entre le système éducatif et l'apprenant, rapport supposant l'adhésion

¹ *Ibid.*, p. 94.

² J. PERRIAULT, "Vers une «industrie de la connaissance» ?", *Sciences humaines*, n° 87, oct. 1998, p. 40.

³ Cf. A. LARAMÉE, "L'enseignement supérieur et la logique des Presses Universitaires Multimédias", in E. FICHEZ et J. DECEUNINCK, *op. cit.* : "Ce contexte (...) fait donc apparaître le processus d'industrialisation implicite et graduelle de l'enseignement supérieur. Aux processus classiques de reproduction propres aux industries culturelles, on doit y superposer des processus stratégiques institutionnels, économiques et politiques qui, tout en étant moins facilement identifiables et mesurables, n'en sont pas moins déterminants pour l'évolution de l'institution universitaire".

de celui-ci aux formes d'autonomisation : qu'en est-il de cette autonomie réelle ou supposée ? Au nom de quelles raisons sociales cette prescription s'impose-t-elle à l'utilisateur dans les services de formation ?

Nous avons eu l'occasion, dans d'autres publications¹, d'examiner les ambiguïtés attachées à la figure de l'apprenant : "Son intégration, disions-nous, apparaît comme une des conditions déterminantes de la rentabilité des nouvelles formes d'enseignement-apprentissage (...) il s'agit de le rendre co-producteur du service en le positionnant à la fois comme acteur (prenant l'initiative –avec ou sans l'aide d'un formateur– dans le diagnostic de ses besoins, la formulation de ses objectifs, la définition de son parcours ...) et comme consommateur d'un bien ou d'un service, marchand ou non, ciblé et formaté à sa mesure"². La visée d'autonomie est, certes, le but de toute forme d'éducation, et la médiation éducative telle que la concevaient Vygotski ou Bruner n'avait pas d'autre raison d'être. Ce qui est cependant nouveau, et même sans commune mesure avec ce qui était traditionnellement demandé à l'apprenant, c'est l'insistance des promoteurs de la formation en libre-service (quel que soit encore une fois son degré de réalisation effectif) à invoquer l'autonomie comme attribut du sujet moderne rationnel, motivé, prêt à coopérer et à jouer ce rôle de co-producteur de sa formation, qui est attendu de lui. Ceci nous amène à dire que l'autonomie est davantage requise comme un préalable que comme une fin, ce qui ne manque pas de susciter toute une série de difficultés concrètes ou des renforcements d'inégalité pour ceux que leurs acquis antérieurs n'ont pas... dotés d'une telle autonomie³.

Quelles raisons sociales donnent-elles donc tant de force à cette injonction d'autonomie qui prend l'allure d'un paradoxe puisque l'on est supposé avoir acquis ce que l'on vient acquérir ? Sans doute faut-il revenir à la question des logiques évoquées plus haut comme sous-tendant les mutations contemporaines pour tenter de comprendre. Plutôt que de parler de logique de modernisation éducative et de

¹ E. FICHEZ et Y. COMBÈS, Préface, "Éducation, formation : figure de l'utilisateur", *Cahiers de la Maison de la recherche*, Lille, Université de Lille 3, coll. Ateliers, pp. 9-13 ; E. FICHEZ et Y. COMBÈS, "L'utilisateur de la formation : ambiguïtés d'une nouvelle figure" in *Actes du 1er colloque international «Penser les usages», 27-29 mai 1997, Arcachon*, pp. 425-433.

² E. FICHEZ et Y. COMBÈS, Préface..., *op. cit.*, p. 10.

³ On se reportera, pour l'illustration de ce point, à diverses contributions à la journée d'étude organisée en novembre 1997 sur le point de vue des usagers dans les formations ouvertes et à distance (cf. les actes édités par V. GLIKMAN, *op. cit.*).

logique de rationalisation industrielle et économique, il serait plus juste de reformuler notre propos et de parler de logiques (au pluriel) de modernisation éducative, car l'une et l'autre en constituent en fait deux facettes.

La première logique s'affirmerait en termes d'industrialisation et pousserait à la mise en place de services adaptés à la formation pour lesquels le processus d'organisation de la participation de l'usager compterait finalement plus que le résultat. Dans cette perspective, les mutations dans le secteur de la formation n'apparaîtraient au fond que comme le prolongement de l'industrialisation des services en général.

La seconde logique, qu'on peut qualifier d'émancipation sociale, s'affirmerait dans la prise en compte de nouveaux impératifs de socialisation, liés au développement de la société dite d'information et viserait, comme le soulignent A. Payeur et Y. Combès "à réattribuer aux individus une responsabilité : créer de nouveaux modes de relation à autrui inscrits dans le processus d'informatisation sociale en cours"¹.

Les nouvelles conditions faites à la médiation éducative sont, nous l'avons vu, traversées complètement par ces deux logiques qui se recouvrent et se légitiment mutuellement. Leurs effets se traduiraient-ils à terme par la substitution à la figure de l'enseignant-médiateur classique de celle de l'"intermédiaireur"², proche du courtier, qui émerge depuis peu à l'occasion du développement des services de formation sur les réseaux ? Et le concept d'intermédiation se substituerait-il à celui de médiation ? Autant de questions que nous laisserons ouvertes, toute réponse étant, pour le moment, largement prématurée...

¹ A. PAYEUR et Y. COMBÈS, "Du côté de l'industrialisation et de ses paradoxes", in V. GLIKMAN, *op. cit.*, p. 211.

² P. Mœglin (P. MÆGLIN, "Au cœur des recompositions industrielles de la formation, la question de la médiation", in *Actes du 11e congrès INFORCOM, 3-4-5 décembre 1998*, Metz, Université de Metz, 1998, pp. 275-283) le définit notamment comme "Le médiateur qui garantit la double cohésion de la filière : pédagogique, en articulant offre et demande ; économique, en se constituant en point de passage obligé, comme l'est l'éditeur, dans la logique de la « marchandise culturelle »". L'auteur précise que cette fonction d'intermédiation, qui *a priori* paraît plus adaptée à la formation continue, n'est pas sans pertinence pour la formation initiale, "conférant en effet au médiateur des moyens suffisants pour que s'atténuent les risques de dévaluation ainsi que l'inconvénient d'une autonomisation décidément introuvable" (p. 279).