

Industrialiser l'éducation Anthologie commentée (1913-2012)

Sous la direction de
Pierre Moeglin

Industrialiser l'éducation consiste à recourir à des méthodes et des moyens industriels pour enseigner, apprendre et administrer le système éducatif. Ce phénomène se produit de manière différenciée en Amérique du Nord et en Europe depuis le début du XX^e siècle.

Ce livre propose un état des lieux international des recherches qui approchent cette question. Les premiers points de repère proposés permettent de balayer l'idée assez répandue que le concept d'industrialisation est actuellement en émergence dans le domaine de la recherche en éducation. Pierre Moeglin souligne dès l'introduction l'étrangeté de qui apparaît comme une « découverte » (p.9). Ce recueil analyse en effet les positions de vingt et un auteurs différents au cours du siècle (1913-2012). Il permet de saisir l'omniprésence des controverses scientifiques qui ont accompagné les mutations des organisations, des ressources et des pratiques éducatives.

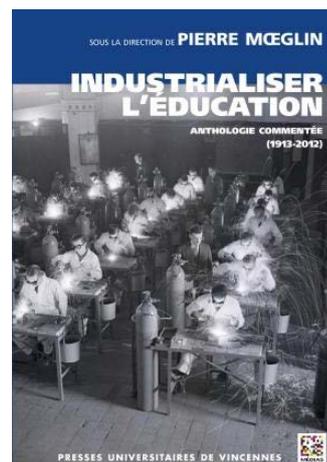
Cet ouvrage met l'accent sur le concept d'industrialisation et lui donne le statut de paradigme utile pour comprendre les évolutions de l'éducation.

Dans une longue introduction, Pierre Moeglin présente les principes qui président à cette construction et les méthodes qui ont été utilisées. Il précise que la référence à l'industrialisation « désigne des réalités trop disparates et souvent trop contradictoires pour que l'on puisse se contenter d'en donner une définition unique » (p.11).

Produire une analyse différenciée des acceptions que ce terme revêt en fonction des époques et des auteurs constitue donc le but même de l'ouvrage.

Des traces du concept d'industrialisation peuvent être décelées sous la plume de penseurs comme John Franklin Bobbitt (1911) aux États-Unis, Joseph Wilbois en France (1922) et Max Weber en Allemagne (1919). Même Emmanuel Kant (1798) recommandait de traiter l'ensemble des savoirs de manière industrielle.

Pierre Moeglin nous met en garde contre « un faux ami » : *industry* qui en anglais « définit toute activité, industrielle ou non, de transformation de matières premières en produits finis. » (p.12)



Presses Universitaires de Vincennes,
Collection « Médias », 2016, 386 pages,
ISBN : 9782842925475

Le livre est composé de cinq grandes parties. Chacune présente entre deux et six auteurs, et analyse des extraits de leurs textes à l'aune de l'industrialisation. Cette structuration permet d'identifier les temps forts de l'élaboration du paradigme industriel en éducation. Le temps des pionniers, favorables au taylorisme éducatif, est présenté en partie 1. Une seconde période voit éclore Le temps des critiques (partie 2) où s'expriment les pourfendeurs de l'industrialisme éducatif. Ensuite vient Le temps des ingénieurs (partie 3) qui a été particulièrement prégnant en France. Ces derniers se sont attachés à formuler des modalités industrielles adaptées aux spécificités éducatives. Le temps des analyses (partie 4) est marqué par des travaux qui prennent de la distance par rapport au phénomène et en pointent les enjeux. Enfin arrive Le temps des renouvellements (partie 5), qui advient au moment où les systèmes éducatifs deviennent des composantes de l'industrie du savoir et de la société de la connaissance.

Cette organisation de l'*anthologie* vise surtout « à saisir la dynamique de ce projet industriel éducatif sur le long terme, depuis ses premières formalisations, au début du XX^e siècle, jusqu'à aujourd'hui » (p.13).

Trois traits distinctifs du projet industriel éducatif émergent : la *technologisation*, la *rationalisation* et l'*idéologisation*.

La *technologisation* inclut bien sûr la présence et l'utilisation de dispositifs techniques. Cependant, elle couvre également la dimension des usages qu'ils prescrivent et des pratiques qu'ils modèlent en plus de la dimension matérielle des outils et médias qui leur est intrinsèque. Pour Jean-Louis Derouet (1989), qui est placé dans

l'*anthologie* au temps des analystes, « un effet de cadrage ou de formatage est bien présent dans la *technologisation*, ce qui n'empêche évidemment pas ce cadrage de rester relativement ouvert, en fonction de la richesse de la "gamme d'usages" prescrits par ces dispositifs » (p.57).

De la même manière, il ne faut pas limiter la *rationalisation* à la bureaucratisation et à la taylorisation. En effet, l'impératif productiviste passe aussi par des modes d'organisation post-tayloriens et débureaucratés. Les apprenants peuvent être incités à se mettre en situation de self-service, à se faire « les coproducteurs de la formation qui leur est destinée » (p.59). En revanche, cette rationalisation exige « une certaine concentration des moyens financiers, humains et techniques » (p.60). *L'idéologisation* désigne « le processus par lequel [...] des acteurs rationalisent la rationalité de leurs stratégies » (p.60). La fonction essentielle de l'idéologie est d'occulter ambiguïtés et désaccords entre acteurs afin de les amener à s'associer et à conjuguer leurs forces. Geneviève Jacquinet signale pourtant que les grands récits mobilisateurs reposent sur les « postulats fondamentaux et menteurs [des] prophètes et marchands » (p.60).

Ces trois marqueurs sont bien sûr interdépendants et se déclinent différemment selon les cinq périodes mises en évidence dans cet ouvrage.

La partie 1, *Le temps des pionniers* rappelle que le programme des pionniers visait à soumettre les établissements d'enseignement aux règles des organisations productives de masse en rapprochant leur fonctionnement de celui des usines. Au départ, ils tirent leurs principes du taylorisme des années 1910. Il faut cependant souligner que des configurations spécifiquement adaptées aux contextes éducatifs ont progressivement été élaborées et consolidées jusque dans les années 1960. Le premier chapitre est consacré à John Franklin Bobbitt, figure de proue du *Social Efficiency Movement in Education*, courant réformateur très important outre-Atlantique.

Il fait la part belle aux textes francophones. Ce choix suggère que la perspective industrielle est différente « lorsque le système éducatif, français [...] est considéré comme un système culturel, relevant du collectif et investi par l'État-nation d'une forte dimension politique ou lorsque, comme dans les pays anglo-saxons, le système éducatif est au contraire essentiellement pensé et géré comme une fonction individuelle à visée principalement économique » (p.67). Celle-ci fait des émules en France où Joseph Wilbois (chapitre 2) fut un tenant du courant industrialiste états-unien. Sa vision de l'industrialisation n'est pas behavioriste mais plutôt porteuse d'une mystique sociale, teintée d'utopie. Plusieurs extraits de textes produits par le psychologue Burrhus F. Skinner (1904-1990) sont présentés au chapitre 3.

Celui-ci, passé à la postérité, joue un rôle majeur dans ce ralliement.

De la même façon, on retrouve avec *Lê Thành Khôi*, une déclinaison en France de l'industrialisme américain porté par Skinner. Le chapitre 4 permet cependant de montrer qu'ici, le projet d'industrialisation éducative, porté par le contexte de la décolonisation, s'inscrit dans un programme politique progressiste.

La partie 2, *Le temps des critiques* ne comporte que deux textes. L'un est consacré à Harold A. Innis (chapitre 5) et l'autre à Jacques Piteveau (chapitre 6). L'extrait d'Innis intitulé « *A plea for time* » (« *Plaidoyer pour le temps* ») (1950) semble très actuel : « L'information est fournie en grande quantité dans les bibliothèques, les encyclopédies et les livres. Elle est propagée dans les universités par les nouveaux médias de communication incluant les films, les haut-parleurs, et la radio et la télévision qui pointent à l'horizon » (p.131). Les deux auteurs de ce chapitre (Gaëtan Tremblay et Didier Paquelin) mettent l'accent sur une autre dimension de l'industrialisation de l'éducation : la *marchandisation*. Pour Innis, celle-ci « uniformise irrémédiablement vers le bas » (p.133).

L'impact de l'industrialisation sur les valeurs est également questionné par Jacques Piteveau. Il dénonce l'aspect autoritaire et répressif de cette démarche et critique le lien « naturel » qui est souvent fait entre démocratisation et impératifs de la société de consommation. De la même manière, les deux auteurs de ce chapitre (Pierre Moeglin et Laurent Petit) mettent en évidence le côté progressiste de ce prêtre devenu sociologue. Il milite pour « l'éducation nouvelle » et pour ce qui s'appellera plus tard « l'éducation tout au long de la vie ». Il plaide même pour une « co-éducation inter-générationnelle ». Il était proche d'Ivan Illich et ils reconnaissent chacun s'être nourris des idées de l'autre. Cependant, Piteveau n'est pas contre l'école, mais contre l'institution scolaire qui sclérose et tend à faire preuve d'autoritarisme. Il établit un lien paradigmatique entre éducation et modèle industriel.

La partie 3, *Le temps des ingénieurs*, montre que le débat est à cette époque bien installé entre les adversaires et les partisans de l'industrialisation. Ces derniers ont l'ambition d'articuler « questions pédagogiques et technologiques, aspects organisationnels et enjeux sociétaux » (p.149). Six auteurs sont présentés dans cette partie centrale (p.147-220).

Le premier est Philip H. Coombs, un des meilleurs spécialistes des problèmes de réforme et d'innovation aux États-Unis. Il s'implique, dès les années 60, dans la coopération internationale qui concerne l'éducation. Il a conscience de l'importance géostratégique de l'éducation, en particulier, en ce qui concerne les pays émer-

gents. Il produit également une synthèse intéressante sur ce qu'il appelle la crise mondiale de l'éducation qu'il fait remonter aux années cinquante. Il adopte une vision systémique et considère qu'une des causes de cette crise provient du fait que « le système éducatif ne parvient à retenir ceux dont il a besoin comme enseignants » (p.158). Guy Berger (chapitre 8) a un rôle un peu similaire en France. Il produit une synthèse sur les pionniers de l'industrialisme éducatif et met en évidence « l'écartèlement originel de ce mouvement entre deux orientations concurrentes : d'un côté, celle, pédagogique, d'un projet visant l'émancipation de l'apprenant ; de l'autre côté, celle, technologique, induite par des dispositifs cherchant à soumettre ce même apprenant aux contraintes d'une normalisation imposée » (p.163). Il identifie les principes ayant permis de sceller une alliance « essentielle » et « malencontreuse » entre technologues et pédagogues. Il souligne, par ailleurs, les différences entre le système américain dans lequel la technologie éducative précède l'introduction massive des outils et médias et le système français où le tropisme culturel exclut toute visée industrielle du projet technologique (p.170). Le malentendu évoqué tient au fait qu'en France, on a tendance à rejeter la perspective productiviste et qu'en revanche, la technologie y est sollicitée « comme un analyseur critique, contribuant à déstabiliser routines et idées reçues et à ouvrir l'école sur les réalités du monde. [...] qui ne relèvent pas de la haute culture » (p.171).

La contribution de Jacques Perriault (1996) est importante et marque une étape dans l'évolution de l'éducation. Il considère que le temps des pédagogues bricoleurs géniaux s'achève. « Désormais une industrie de la connaissance se met en place. Le terme peut faire peur, paraître arrogant ; il recouvre une réalité à laquelle il vaut mieux faire face si on veut en contrôler l'évolution » (p.175). Perriault s'intéresse aussi à l'enseignement à distance et il l'aborde du côté des aspects modulaires, de la distribution des contenus et de l'interaction avec les élèves. Il aime les formules provocatrices et ne craint pas d'affirmer que : « l'industrie de la connaissance ne se développera pas tant qu'une tarification des services ne sera pas instituée [...]. Quelle monstruosité, pourrait-on objecter, de vouloir mesurer le savoir au kilo ! » (p.179). L'analyse faite par Laurent Petit permet de déceler dans les propos de Perriault deux conceptions de la connaissance « désignées semblablement par le terme « *knowledge* pour désigner concurremment de simples informations et des connaissances en termes de savoirs et savoir-faire » (p.183).

C'est ensuite Geneviève Jacquinet (chapitre 10) qui est convoquée pour déterminer « quelle part d'industrialisation il y a dans la technologisation » (p.185). Elle partage, avec Perriault et de nombreux « ingénieurs », deux convictions tout

aussi importantes l'une que l'autre. D'une part, l'école ne peut « continuer à vivre comme à l'époque de la machine à vapeur », c'est-à-dire en ignorant les phénomènes de technologisation liés à la généralisation de l'audiovisuel et du multimédia » ; d'autre part, « la modernité technologique ne garantit rien et certainement pas la qualité de l'innovation pédagogique » (p.189).

Geneviève Jacquinet se situe dans une posture épistémologique continuiste qui établit une filiation entre l'audiovisuel et les dispositifs numériques d'aujourd'hui (comme plus tard Georges-Louis Baron, par exemple). Monique Linard (présentée au chapitre 12), développe, quant à elle, une vision disruptive qui s'appuie sur la synthèse qu'elle propose entre psychologie du développement cognitif, sciences du langage, pédagogie audiovisuelle, épistémologie et intelligence artificielle. Son travail est ici discuté du point de vue du statut de l'autonomie.

La question du militantisme des ingénieurs est mise en évidence dans le chapitre 11, consacré au chercheur québécois Gilbert Paquette. Leur philosophie (ou leur idéologie) tient dans une représentation systémique du monde : « la complexité du système n'est pas incompatible avec la simplicité des lois qui le régissent : autorégulation, feedback, etc. » (p.197). Il est donc sur une trajectoire assez proche de celle d'Éric Bruillard, très actif en France dans ce domaine. Les responsabilités politiques de Paquette en faveur de l'indépendance de la Belle Province et du logiciel libre sont également à souligner. Elles expliquent l'importance qu'il accorde au développement et à la généralisation de l'enseignement à distance. Paquette insiste, lui aussi, sur la nécessité de prendre en compte les acquis de psychologie de l'apprentissage, notamment celles du constructivisme, dans cette démarche d'industrialisation

La partie 4, *Le temps des analystes*, fait basculer les discussions et controverses vers des questions de recherche.

La première contribution, celle de Jean Gadrey (chapitre 13) est la plus radicale. C'est un économiste qu'on peut qualifier d'hétérodoxe qui dénie à la référence industrielle « la moindre opérationnalité et par voie de conséquence, la moindre valeur heuristique » (p.223).

Jean-Louis Derouet, présenté dans le chapitre 14, reconnaît la place que prend la logique industrielle dans le monde de l'éducation. Selon lui, elle n'est pas la seule à l'œuvre. « Elle y côtoie en effet d'autres logiques, civique, domestique, marchande, etc., avec lesquelles elle est en concurrence, par rapport auxquelles ses tenants se déterminent et avec lesquelles il leur faut composer » (p.237). Ce sociologue perçoit finalement l'établissement scolaire comme une « entreprise composite » (*ibid.*).

Le questionnement sur l'utilité de cette référence théorique à l'industrialisation est poursuivi

par Luc Carton (chapitre 15) qui considère que c'est un « mot-valise » et le démontre en s'appuyant sur les réalités disparates de la formation des adultes et les métamorphoses de l'organisation industrielle.

La partie 5, *Le temps des renouvellements*, est celui où les penseurs de l'industrialisation prennent en compte cette pluralité. Otto Peters (chapitre 16), pédagogue et philosophe allemand, pense, en prenant en considération le secteur de l'enseignement à distance, qu'il ne s'agit plus de passer de l'artisanat à l'industrie mais de changer de génération ou de paradigme industriel « marquant la conversion de la production éducative standardisée de masse en une production à petite échelle et sur mesure » (p.259).

Tony Bates (chapitre 17) a, tout à la fois, le statut d'expert, de consultant et de chercheur. Ses propos sont spécifiquement adaptés au contexte nord-américain où les universités sont dirigées par des managers. Ce positionnement est, cependant, comparable à celui affiché par les promoteurs de la Stratégie de Lisbonne (2000) destinée à mettre l'enseignement supérieur « au service de la croissance économique » (p.272).

Christine Musselin (chapitre 18) pose, pour sa part, la question d'un possible capitalisme académique en s'appuyant sur la sociologie des organisations. Selon elle, il n'y a pas de volonté d'industrialisation de l'Université française, mais celle-ci se fait naturellement du fait de sa croissance. George Ritzer (chapitre 19) s'interroge en sociologue des services sur les effets potentiels d'un excès de rationalisation, qu'il intitule MacDonaldisation. Le suédois Bjørn Stensaker aborde ensuite, dans le chapitre 20, la question de la politique des marques qui est omniprésente dans l'enseignement supérieur et, d'une autre manière, dans le primaire et le secondaire. Il s'interroge sur l'impact de ces images de marques sur l'efficacité des établissements et sur leur utilité sociale. Le dernier chapitre (21), consacré au sociologue américain Tony Waters, permet de faire le bilan des apports successifs au paradigme industriel en éducation et d'identifier un dénominateur commun : la bureaucratisation.

Le titre de la conclusion « Pourquoi industrialiser ? » pourrait prêter à confusion. Il s'agit en fait d'indiquer que la référence industrielle est présente dans l'histoire de l'éducation, avec une grande constance, pour trois raisons communes à tous les pays. Il s'agit de la propension de la bureaucratisation à proliférer, de la quantophrénie (autrement dit la frénésie des statistiques), et du fait que le projet industriel éducatif est « victime du zèle de parents, d'enseignants et d'autres acteurs, semblablement mus par l'idéal d'une perfection éducative à laquelle ils consacrent tous leurs efforts, mais à laquelle, contradictoirement, ils opposent un nombre équivalent d'obstacles » (p.335). Parmi ces acteurs, il faut souligner la

place importante qu'occupent les pouvoirs publics. Une quatrième raison, spécifique à la France, doit être ajoutée. Si aux États-Unis on industrialise pour massifier, en France, c'est aussi pour changer et casser les modèles...

Il est important de souligner que cet ouvrage traite des textes consacrés à l'industrialisation plutôt que du phénomène lui-même. Les extraits convoqués n'apportent pas assez d'éléments pour mener à bien une telle entreprise.

Cette *anthologie* est appelée à devenir un outil de référence pour le chercheur du domaine de l'éducation. Les unités textuelles, de taille limitée grâce à une structuration rigoureuse permettent une lecture agréable. On pourra bien sûr regretter l'absence d'exemples illustratifs, mais cela découle d'une certaine prudence épistémologique. Nous pouvons en revanche souhaiter la parution d'un prochain volume qui donnera leur place aux *jeux de langages* mais aussi aux *formes de vie* qui sont nécessairement liés.

Avec ses index par auteurs et par notions, cet ouvrage peut prétendre au statut de manuel doté de nombreux niveaux de lecture. Il permet, par exemple, de tirer des fils transversaux sur des thèmes comme celui du recrutement des enseignants.

Jacques Kerneis

Maître de conférences au Centre de Formation et de recherche de Mayotte, Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation, Université de La Réunion