

Changement de paradigme dans la formation ?

Clés pour un débat

Par Pierre Mœglin, Directeur du Laboratoire des Sciences de l'information et de la communication de l'Université Paris Nord

S'il est un thème récurrent chez les experts et décideurs concernés, c'est bien celui de l'ampleur et de l'imminence des modifications du système éducatif liées aux technologies numériques d'information et de communication. Radicales seraient même ces modifications, si l'on en croit les promoteurs du multimédia et leurs pronostics en faveur de l'hypothèse d'un changement de paradigme pour la formation. Que penser de cette hypothèse ?

Partons des formulations les plus générales. Ce sont aussi celles qui reviennent le plus souvent. La question qu'elles posent est de savoir si l'éducation serait à l'aube de l'une de ces révolutions qui font son histoire à intervalles réguliers. La dernière en date - faut-il le rappeler ? - remonte en France au milieu du XIXe siècle. On lui doit l'adoption du mode d'enseignement qui est le nôtre : directif, collectif et simultané, massifié et public, gratuit, obligatoire et national. Il aura fallu près d'un siècle à ces différentes caractéristiques pour se combiner, se stabiliser et former ensemble ce qui s'appelle le « service public éducatif ».

Seraient-ce donc cette forme scolaire, son organisation et sa structure institutionnelle, ses modalités pédagogiques, ses outils et médias de prédilection qui se trouveraient désormais menacés par les possibilités inédites des technologies issues de la numérisation ? Par exemple, en concurrençant le manuel, le cédérom disqualifierait-il les manières d'enseigner qui, jusqu'à aujourd'hui, font largement appel au livre ? De même, l'écran d'Internet signerait-il l'acte de décès du tableau noir en même temps qu'il marquerait l'abandon de la classe traditionnelle ? La situation standard de l'enseignant en présence de quelques dizaines d'élèves ou d'étudiants en deviendrait-elle caduque ?

A l'origine de ces interrogations d'ordre pédagogique et de toutes les autres qui s'en rapprochent, il y a un postulat : celui de l'importance déterminante du changement technique. De ce postulat découlent trois conséquences, dont on va voir combien elles sont discutables.

Premièrement, l'arrivée d'une nouvelle génération d'outils ferait purement et simplement disparaître la

précédente. Deuxièmement, cette disparition transformerait d'autant plus fondamentalement le système éducatif que les fondements mêmes de ce système seraient technologiques. Autrement dit, l'histoire de l'éducation serait celle de la succession des technologies qui dominent chaque période. Troisièmement, favorisant essentiellement un self-service de la connaissance, ces outils nouveaux déplaceraient le centre de gravité de la relation éducative en le faisant passer de l'enseignant transmetteur d'informations à l'apprenant constructeur de son savoir.

L'on comprend alors la faveur dont jouit la pédagogie constructiviste aux Etats-Unis depuis dix ans et plus récemment en Europe. Constructivisme d'autant plus séduisant qu'il retient pour figures tutélaires les penseurs les plus divers : Watzlawick et ses collègues de Palo Alto, Piaget, Illich et Dewey, entre autres. Constructivisme d'autant plus en vogue aussi, il faut bien le dire, qu'au nom de l'« apprenant-roi », il décharge l'institution éducative d'une partie de ses responsabilités traditionnelles d'organisation des connaissances et de structuration préalable des trajectoires d'apprentissage. Les ressources sont disponibles. Aux usagers de gérer leurs propres parcours, à leurs risques et péril !

Mais en deçà de la référence constructiviste, c'est la dimension technique qui, dans ces discours, apparaît décisive. Désynchronisation : rompant avec les contraintes de l'unité de temps et de lieu, chacun sera en droit de se former où il voudra et quand il voudra, tout au long de sa vie grâce à des outils toujours mobilisables, sans cesse disponibles. Du coup, la société devient « pédagogique » et l'entreprise se fait « apprenante ». Virtualisation : enregistrées, archivées, mises en réseau et en libre accès, les ressources éducatives, assistance pédagogique personnalisée incluse, devront pouvoir être fournies sur mesure à quiconque souhaitera y accéder au rythme de ses besoins. L'éducation se concevra alors comme l'adaptation d'un service au profil de chaque demande. Internationalisation : à l'ère du marché sans frontière des diplômes, emplois et compétences, les réseaux de télé-enseignement vont se

partager le monde selon une géopolitique inspirée de celle des grands circuits commerciaux. Et, pour mieux préparer une dérégulation qui manifestement tarde un peu, Commission européenne, Organisation mondiale, du commerce et autre Banque mondiale inscrivent dès maintenant l'éducation à leur ordre du jour.

Ainsi s'élabore le schéma idéal d'un système éducatif renouvelé : centré sur l'apprenant (ainsi que le prescrit la loi de 1989), effectué à la demande et sur mesure, personnalisé plus encore qu'individualisé, combinant distance et présentiel, non limité à la seule période de l'adolescence et des débuts de l'âge adulte, assuré par des personnels qui n'auront pas à être tous des enseignants professionnels, pris en charge par des établissements que leur tutelle autonome déjà pour les mieux mettre en concurrence, en augmenter la productivité et les transformer éventuellement en de véritables centres de profit. Faut-il s'étonner qu'après cela, l'économie de l'éducation à venir se situe quelque part entre celle de la restauration rapide et celle de la vente par correspondance ?

Peu importe que ce schéma reste théorique. Et qu'aucun pays ne puisse à ce jour, serait-ce à petite échelle, faire état du fonctionnement tant soit peu durable d'une organisation de ce type. Peu importe aussi qu'il n'y ait pas un établissement, s'auto-proclamerait-il « virtuel », pour avoir jamais réalisé un tel changement de paradigme ! Les « portails éducatifs » les plus avancés ne donnent accès qu'aux prestations les plus traditionnelles. L'enseignement ouvert et sur mesure est pour demain, disent et répètent ses partisans. Ses perspectives en seraient-elles plus réalistes pour autant ?

En fait, ni le postulat indiqué au départ, ni les trois conséquences qui en sont tirées ne sont pertinents. L'histoire des technologies éducatives et celle des médias en général indiquent au contraire qu'il est rare qu'un outil ou qu'un média en remplace un autre. Plus souvent, selon les cas, l'améliore-t-il ou le complète-t-il. Ainsi la vidéo n'a-t-elle pas davantage détrôné la photo que la télévision n'a tué la radio ; ou la radio, le journal imprimé. De même, nos salles de classes portent la marque de sédimentations successives faisant cohabiter cartes et affiches murales, livres et disques, projecteur diapo, photocopieuse, poste de télévision et magnétoscope, micro-ordinateurs et lecteurs de cédéroms...

C'est également faire preuve d'une vision excessivement déterministe que d'imputer à de simples dispositifs matériels la capacité de transformer des modes d'enseigner et des façons d'apprendre. Ici encore, l'expérience montre que, *per se* l'outil n'est rien : tout dépend des manières de s'en servir ; plus exactement, des intentions présidant en amont et en aval à sa conception et à son utilisation. A cet égard, les prophètes de l'interactivité numérique oublient trop souvent que, dans la majorité des 350 cédéroms (méthodes et produits auteurs) actuellement disponibles en enseignement des langues, il y a plus de directivité et de pédagogie magistrale, c'est-à-dire moins de liberté laissée à l'utilisateur, que dans la plupart des livres scolaires des mêmes disciplines. Et ce, aussi linéaire et aussi peu flexible que soit a priori le support « papier ».

Enfin, supposer que le numérique et ses applications éducatives se prêtent ou vont se prêter à une façon et une seule de réorganiser l'enseignement trahit une méconnaissance de l'extraordinaire diversité de l'offre existante ainsi que de la non moins exceptionnelle hétérogénéité des situations où elle trouve à s'employer.

Du point de vue des fonctionnalités et pratiques, il n'y a rien de commun par exemple entre assurer un cours en visioconférence et mettre en ligne des exercices de révision. Rien de commun non plus entre un logiciel servant à gérer et à orienter de manière qualitative des flux importants de stagiaires en formation continue et un système de recherche documentaire ou de navigation sur Internet. Ce sont des objets différents, relevant de contextes qui n'ont rien à voir. Ici, un outil de transmission ; là, une technique de mise à disposition. D'un côté, une aide logistique automatisant des tâches répétitives ; de l'autre, un système d'accès à des données.

En outre, ce n'est pas parce que des appellations aussi vagues que « campus virtuel », « plateforme pédagogique » ou « classe branchée » visent artificiellement à conférer une certaine homogénéité à la panoplie que les outils qui la composent relèvent de la même famille. Ils ne correspondent pas davantage à un nombre limité d'usages, cohérents, univoques et facilement identifiables. C'est le contraire qui est vrai. Chacun de ces outils se prête à une telle variété d'applications, répond à des spécifications, à des finalités et à des contraintes qui lui sont à ce point propres que leur disparité s'en trouve accentuée.

Comment de cette disparité résulterait-il alors un modèle éducatif tant soit peu homogène ?

Les arguments ne manquent donc pas, on le voit, contre l'éventualité d'un régime technologiquement et pédagogiquement unifié. Au-delà, c'est bien sûr l'hypothèse de l'avènement d'un paradigme éducatif lié au multimédia qui se révèle irrecevable. Pour autant tout est-il réglé ? Certes, les discours sur la révolution éducative font la démonstration de leur inconsistance. Leur disqualification ne signifie pas, toutefois, que rien n'est appelé à changer dans le système.

Ou'en effet des outils n'aient pas la fonction de déstabilisation qui leur est prêtée abusivement ne les empêche pas de révéler, éventuellement d'amplifier, des tendances déstabilisatrices se produisant par ailleurs. Toute éventualité de nouveauté n'est donc pas à exclure. Simplement, comme nous voudrions le suggérer, la part qu'y ont les technologies est probablement plus modeste. Et, si nouveauté il y a, celle-ci sera sans commune mesure avec ce qu'imaginent les auteurs des discours précédents : moins révolutionnaire au départ, plus complexe à l'arrivée.

Cette autre hypothèse s'appuie sur les trois constats suivants.

Premièrement, aussi surprenant que cela puisse paraître, les politiques d'implantation et de mise en œuvre des nouveaux outils et médias témoignent d'une remarquable continuité : elles s'inscrivent dans l'exacte lignée de celles qui ont valu pour leurs pré-décesseurs. Nulle rupture à cet égard. Frappantes sont au contraire les similitudes entre les grandes opérations d'hier, depuis « Jeunes téléspectateurs actifs » jusqu'à « Informatique pour tous », et celles d'aujourd'hui : raccordements des établissements à l'Internet, développement des Intranet, « Université en ligne », boucles Renater, etc.

Ainsi est-ce toujours l'instance publique qui tient le rôle décisif. Le niveau national, il est vrai, laisse plus d'initiatives au régional et au local. Il n'en reste pas moins qu'aucune opération d'envergure n'est engagée en France sans que l'impulsion ne vienne d'un ou de plusieurs acteurs publics seuls, comme le Cnam ou le Cned ; à plusieurs, comme la quinzaine d'universités regroupées au sein du Réseau universitaire des Centres d'autoformation (Ruca) ; en partenariat avec des opérateurs privés, par exemple lorsque le ministère de l'éducation s'associe avec Hachette ou l'Ina avec Nathan.

L'initiative publique ne se limite d'ailleurs pas à l'achat des matériels ; elle couvre aussi la production et l'acquisition des programmes et, chose nouvelle, s'étend parfois jusqu'à certaines dépenses de fonctionnement. C'est dire combien la prévalence de l'Etat se confirme et s'élargit, retrouvant par exemple, via les labels de « reconnaissance d'intérêt pédagogique », les politiques d'incitation et de contrôle qui, durant une bonne partie du XIXe siècle, favorisèrent le développement de l'édition scolaire. Rien de nouveau sous le soleil ! Ou plutôt, s'il y a du nouveau, il tient à la systématisation du rôle de l'instance publique. Et, corrélativement, il tient à l'accroissement des initiatives en faveur d'une industrialisation dont, de tout temps, cette instance s'est faite le vecteur.

Même constat pour les objectifs visés. Comme précédemment en effet, il s'agit d'accompagner la massification d'un système éducatif qui, on l'oublie parfois, a quand même su multiplier par deux en quinze ans la proportion de bacheliers au sein d'une classe d'âge. Il est exact qu'ensuite, les points de vue divergent : face à l'administration, encline à échanger l'investissement technique contre des limitations de coût de personnel, les enseignants font valoir que la multiplication des dispositifs exige le maintien et la qualification renforcée de ces mêmes personnels. Observons-le toutefois : la divergence était déjà sensible dans les années 60 et 70, dès l'introduction des circuits fermés de télévision et des laboratoires de langue.

Aucun élément ne permet donc de parler de rupture. Plus pertinent, en revanche, est le constat de l'intensification du processus d'industrialisation. Constat d'autant plus significatif que l'on ne saurait oublier que ce processus est contemporain de l'invention de l'école de masse et qu'il a la même origine : l'intervention publique. Industrialisation dans la formation du fait de la multiplication des objets fabriqués et reproduits industriellement ; industrialisation de la formation, suite à l'adoption de règles de gestion, de contrôle et d'évaluation des performances valant dans les autres grands secteurs industriels de la production et de l'économie.

Deuxièmement, si, à travers l'intensification des phénomènes antérieurs, se confirme dans le domaine de la formation la reprise de traits relevant respectivement des industries culturelles et des services industrialisés, il n'en reste pas moins que, par rapport à ces deux secteurs, la formation

conserve et même accentue un certain nombre d'aspects spécifiques. A commencer par la place irréductible qui est réservée à la fonction de médiation.

Sans médiation, c'est-à-dire sans coopération active des personnels enseignants et associés, il est en effet impossible d'assurer à chaque apprenant la prestation qui lui convient. Et plus se fait jour le souci de l'adéquation, plus se fait nécessaire l'intermédiaire. Il est tout aussi impossible d'exiger de l'apprenant (qui ne sait encore rien par définition) qu'il sache néanmoins ce qui lui reste à savoir. Si la médiation est donc au cœur de l'acte pédagogique, elle constitue aussi la fonction incontournable sur laquelle butent tous les essais pour promouvoir l'accès direct aux savoirs.

N'en tirons cependant pas la conséquence que, par son incapacité à prendre en charge cette fonction, la formation ne connaîtrait qu'une forme imparfaite ou inachevée d'industrialisation. Simplement, elle refuse de se plier entièrement aux régimes industriels existants, à commencer par celui des industries culturelles. A contrario leur préfère-t-elle, au moins pour le moment, les voies singulières d'une industrialisation qui lui est propre. Combinée à l'intensification industrielle précédente, cette singularisation contribue évidemment à conférer aux phénomènes en cours quelque chose d'inédit et d'irréductible aux analyses ordinaires.

Troisièmement, reste la question économique. Moins révolutionnaire qu'il n'y paraît, reprenant au contraire les tentatives pour concilier le pédagogiquement rentable et le financièrement payant, le multimédia ne fait en somme que prolonger la visée éducative propre à l'école de masse : transmettre des connaissances au plus grand nombre en faisant comme si l'on s'adressait à chacun. Jusque-là, rien de nouveau non plus : qu'à chacun le multimédia soit théoriquement en mesure d'offrir plus de marge de manœuvre que les produits traditionnels, c'est évident. Mais, par rapport à ceux-ci, ne se marque qu'une différence de degré. La nature de la relation pédagogique n'est pas affectée par le changement de médiatisation. En revanche s'en trouve exacerbée une question

d'un autre ordre, aussi ancienne que les technologies elles-mêmes mais réactivée par le fait qu'il s'agit, en l'occurrence, de technologies de plus en plus coûteuses. A mesure que l'accès au savoir passe par la matérialité des produits et outils, se concrétisent en effet les conditions d'un paiement individualisable, réalisable à l'unité, à l'acte ou à la pièce. Au fur et à mesure, se mettent donc en place les moyens de faire financer par les destinataires eux-mêmes une partie du service qui leur est destiné.

Or, si ce processus se confirme - et il est déjà visible non seulement sur les marges du système mais également en son sein -, il induit un déplacement de l'imputation financière. Déplacement autrement significatif, nous semble-t-il, que ne l'est celui du centre de gravité pédagogique. Avec lui s'opère en effet ce que l'on peut caractériser comme le passage d'un service éducatif fournissant un bien collectif, financé en amont, indivisible et mutualisé, à un ensemble de produits et de services mis sur le marché, financés en aval au prorata de leurs utilisations.

Sans doute n'en sommes-nous pas là. Toutefois, cette option affleure dans les discours sur le changement de paradigme, serait-ce à l'insu de leurs auteurs. C'est elle qui constituerait à proprement parler un changement de paradigme, d'ordre économique, idéologique et politique, certainement pas d'ordre technique.

Telles se présentent donc les mutations actuelles du système éducatif. Moins spectaculaires que prévu, parce que davantage dans la continuité d'une industrialisation dont les origines remontent à la naissance de l'école moderne, elles sont aussi plus incertaines dans leurs incidences. Hors de la stérile alternative entre technophiles et technophobes, la présente analyse aura simplement cherché à donner quelques-unes des clés d'un débat auquel, qu'on le veuille ou non, l'on n'échappera pas. Un changement de paradigme peut en cacher un autre.