

INDUSTRIALISER L'ÉDUCATION. ANTHOLOGIE COMMENTÉE (1913-2012)

Aude Seurrat

NecPlus | « [Communication & langages](#) »

2017/3 N° 193 | pages 150 à 153

ISSN 0336-1500

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2017-3-page-150.htm>

Pour citer cet article :

Aude Seurrat, « Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012) », *Communication & langages* 2017/3 (N° 193), p. 150-153.
DOI 10.4074/S0336150017013151

Distribution électronique Cairn.info pour NecPlus.

© NecPlus. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

questionnement que nous portons à [l']endroit [de l'image]. La question n'est donc résolument pas simple ; elle n'est pas innocente non plus. Affirmer et nier, bien loin d'être des actes de connaissance, représentent des sanctions d'existence et d'essence. Conférer à l'image le pouvoir de la négation, c'est bien reconnaître, fût-ce par un tour de force (mais il s'impose), la dépendance qu'entretient avec elle tout discours, c'est-à-dire le *logos* constitutif de la société humaine » (p. 14).

Dans cette perspective, deux textes encadrent ces articles : une introduction des directeurs de l'ouvrage et une postface, signée de Jean-Marie Klinkenberg.

L'un des enjeux de l'introduction consiste à déterminer les conditions dans lesquelles la question de la négation de l'image peut être posée. La première est d'ordre terminologique, puisque encore s'agit-il de préciser « ce que l'on entend par image [...] [e]t ce qu'on entend par *nier* : nier quoi, d'abord ? » (p. 5). Elle nécessite de remettre l'image dans un contexte d'usage probable. La seconde condition relève des corpus et des méthodes. Elle souligne que la réponse à l'interrogation du livre dépend de leur constitution : « porte-t-elle sur une image isolée [...] ou faut-il prendre en considération des images en série ? » (p. 6) Ces conditions sont redéfinies dans chacune des contributions, dont les préoccupations, tout en se faisant écho, varient selon l'angle de vue de leur auteur. C'est cette variété qui a guidé l'éditorialisation de l'ouvrage, comme le soulignent ses directeurs : « On n'a pas cherché, ici ou en clôture, à proposer une synthèse ni à développer une réponse complexe, même si plusieurs contributions esquissent des dialogues et tentent de justifier leur réponse dans un ensemble plus large » (p. 13).

La postface, quant à elle, prend de la hauteur en déployant les perspectives théoriques du Groupe μ dans le cadre d'une réflexion sur la négation dans les langages verbal et visuel. Revenant sur l'épineux problème de la transposition des concepts d'une discipline à l'autre, elle plaide pour son heuristique, sous réserve d'élaborer des choix définitionnels rigoureux permettant d'« établir la validité de la transposition » (p. 195). D'où un retour à la question des conditions auxquelles on peut parler de négation pour l'image. J.-M. Klinkenberg passe par l'éclairage des usages de la notion en logique puis en linguistique, avant de se diriger vers la définition du « noyau dur » de la « négation iconique » (p. 200). Ce cheminement l'amène à émettre plusieurs remarques, à valeur d'avertissement ou bien de proposition théorique : « De ce que l'image n'affirme pas, on peut aisément déduire qu'elle n'infirme pas non plus. Et l'on ne doit pas confondre positivité et affirmation, cela

implique qu'on ne doit pas confondre négation et négativité. » (p. 202) En mobilisant le concept d'énonciation, l'auteur décortique les modalités de négation, insistant dans ce cadre sur le rôle du destinataire de l'image et de sa fonction métasémiotique : « la négation réside dans le discours qui permet d'analyser l'image, et non dans cette dernière » (p. 206). Il termine sa réflexion en proposant de limiter la négation « à des manifestations sémiotiques, et non à des structures potentielles. À des manifestations ayant pour résultat de produire des faits de poly-isotopie, les isotopies produites par la récurrence de ces unités devant être dans une relation de contradiction » (p. 210).

La dynamique globale de l'ouvrage, sa structuration autour d'une réflexion en lien avec l'énonciation et le langage invitent dès lors le lecteur à réévaluer les relations distendues entre la sémiotique et la linguistique, du fait de leur histoire. C'est en tout cas ce à quoi incite J.-M. Klinkenberg, en conclusion de l'ouvrage, qui revendique la « reprise du dialogue » entre les disciplines, arguant de leurs apports mutuels : « Rétablir le dialogue avec la linguistique n'est pas revenir au placage : il s'agit bien plutôt de se livrer à des comparaisons fécondes, comparaisons augmentant l'acuité du regard et stimulant l'imagination. Ce dialogue me paraît aujourd'hui très souhaitable [...] » (p. 211).

ELSA TADIER

INDUSTRIALISER L'ÉDUCATION. ANTHOLOGIE COMMENTÉE (1913-2012)

Pierre Moeglin (dir.), Presses universitaires de Vincennes, 2016, 386 p.

L'ouvrage collectif intitulé *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*, dirigé par Pierre Moeglin, est le fruit de plus de deux ans d'échanges au sein du Séminaire sur l'industrialisation de la formation (le SIF, créé en 1993). Signée par vingt-deux chercheurs, cette anthologie commente vingt-et-un textes qui portent sur le phénomène de l'industrialisation éducative. Par éducation, les auteurs n'entendent pas uniquement le système scolaire, mais « la totalité des activités éducatives instituées » (p. 12) : l'enseignement supérieur, la formation permanente, le développement d'outils et de médias éducatifs, etc. La visée de cet ouvrage n'est pas de faire une histoire des idées ni de proposer un corpus linéaire sur l'industrialisation de l'éducation ; il s'agit, à travers un choix de textes issus d'énonciateurs (chercheurs, experts, praticiens ou décideurs) et de contextes (historiques, professionnels et géographiques) divers, d'analyser non pas les réalités industrielles, mais des « systèmes de représentations projetés »

(p. 47) afin de mettre au jour la complexité des rapports et des prises de positions sur les relations entre industrialisation et éducation.

La notion d'industrialisation est complexe et l'objectif de l'ouvrage n'est pas d'en donner une définition unique, mais d'en identifier et d'en analyser les composantes, les lignes de force. Les échanges entre les chercheurs du SIF ont permis de dégager trois marqueurs constituant une grille de lecture commune pour les extraits étudiés : la technologisation, la rationalisation et l'idéologisation. Dans son introduction, Pierre Moeglin insiste sur l'interdépendance de ces marqueurs : « c'est-à-dire qu'il faut l'organisation technologique du système éducatif pour qu'une rationalisation industrielle s'y déploie, et qu'il ne faut pas moins un accompagnement idéologique *ad hoc* pour que des acteurs consentent à cette rationalisation et qu'au passage, ils expriment les raisons de leurs raisons » (p. 62). L'élaboration du paradigme industriel en éducation en Amérique du Nord et en France est analysée dans l'ouvrage à travers cinq chapitres : le temps des pionniers, celui des critiques, celui des ingénieurs, celui des analyses et enfin celui des renouvellements.

L'introduction de Pierre Moeglin se déploie en deux temps. Un premier temps, « le poids des préjugés », déconstruit les idées reçues qui empêchent de penser les relations entre industrialisation et éducation et montre l'intérêt de penser, de décomposer, le paradigme industriel en éducation, ses transformations, ses promoteurs et ses détracteurs. Un deuxième temps, « les conditions de l'anthologie », permet de saisir la spécificité de la genèse de cet ouvrage collectif. À travers ces pages, c'est plus largement toute une réflexion très riche sur le statut, les fonctions, les modes d'élaboration du genre *anthologie* qui est à l'œuvre. Les cinq regroupements d'extraits commentés proposés par l'ouvrage sont construits de la manière suivante : pour chaque extrait, nous trouvons la présentation de l'auteur, la contextualisation de l'extrait choisi, l'extrait lui-même et enfin le commentaire de l'extrait qui questionne, entre autres, les trois marqueurs. Cette construction donne un cadrage très éclairant et confère une grande lisibilité à cet ouvrage pourtant si dense. Les analyses des textes présentés dans le premier chapitre², « le temps des pionniers », font ressortir les caractéristiques du taylorisme éducatif et permettent de voir comment, aux États-Unis et au Canada, les idées industrialistes ont été appliquées à l'éducation. Quatre extraits (de J. F. Bobbit, J. Wilbois, F. Skinner et L. T. Khôi) sont analysés dans ce chapitre. Le

rôle du *Social Efficiency Movement* dans la configuration des débats sur la rentabilité et l'optimisation des coûts appliquées à l'éducation est ainsi appréhendé. Par exemple, l'analyse du texte de J. F. Bobbitt – spécialiste des questions d'administration éducative aux États-Unis au début du XX^e siècle – montre comment cet auteur tente de faire correspondre au mieux l'offre éducative et les attentes du monde économique. Or, comme le soulignent les contributeurs de l'anthologie, cette perspective s'inscrit dans trois postulats : le premier, positiviste, part du point de vue que les acteurs peuvent planifier de manière totalement rationnelle les moyens dont ils disposent pour aboutir à leurs fins ; le second, fonctionnaliste, envisage que les contenus à enseigner peuvent être découpés en unités minimales. Enfin, le troisième postulat part de l'idée qu'il est possible de prévoir, d'anticiper les résultats de telles pratiques éducatives. Puis, le chapitre montre comment les idées utopistes développées par le *Social Efficiency Movement*, et ce, malgré les critiques dont elles faisaient déjà l'objet, ont été adaptées en France. Ce chapitre montre également comment, à travers l'étude de la pensée de L. T. Khôi, le projet d'industrialisation éducative est pensé, non pas au profit du monde des affaires, mais au profit d'idées progressistes liées à un idéal de progrès social. Il explique bien en quoi les prémices de la pensée industrialiste appliquée à l'éducation sont déjà marquées par des enjeux idéologiques différents.

Le chapitre sur le temps des critiques³ met en évidence le fait qu'assez vite, la pensée industrialiste en éducation va rencontrer des détracteurs. Mais ces critiques sont loin d'être homogènes et s'inscrivent également dans des idéologies assez différentes. Deux extraits (A. Innis, J. Piveteau) y sont analysés. Ce chapitre met notamment en lumière deux grands types de critiques : les traditionalistes et les révolutionnaires. Le commentaire du texte de A. Innis, économiste et historien canadien du début du XX^e qui a été pionnier dans le développement des études en communication, fait bien ressortir les différents arguments sur lesquels il base sa critique : mécanisation et standardisation des pratiques et contenus pédagogiques conduiraient à un nivellement par le bas au profit des logiques marchandes. Le commentaire du texte de J. Piveteau explique, quant à lui, comment cet auteur a adapté les critiques d'Innis au contexte français. Comme le soulignent les auteurs de l'anthologie, sa critique, basée sur un idéal de démocratisation des savoirs, repose cependant

2. Chapitre dont les extraits sont commentés par Jean-Marie Ball, Claude Debon, Pierre Moeglin, Judith Barna.

3. Chapitre dont les extraits sont commentés par Gaëtan Tremblay, Didier Paquelin, Pierre Moeglin, Laurent Petit.

sur un certain amalgame entre industrialisation organisationnelle et industrialisation des apprentissages. Soulignons d'autre part que ce chapitre montre bien que même si ces discours critiques doivent être contextualisés, les valeurs et les formes d'argumentation mobilisées sont encore à l'œuvre dans les discours contemporains.

Le chapitre trois, intitulé « le temps des ingénieurs »⁴, traite d'auteurs qui défendent l'industrialisation et l'éducation en cherchant des modalités concrètes d'articulation entre « questions pédagogiques et questions technologiques, aspects organisationnels et enjeux sociétaux » (p. 64). Cinq extraits (G. Berger, J. Perriault, G. Jacquinot, G. Paquette et M. Linard) y sont analysés. Le commentaire du texte de P. H. Coombs – qui est l'un des experts américains les plus connus des questions de réforme et d'innovation en éducation – montre comment celui-ci entend rendre le système éducatif plus productif, notamment en élevant la formation des enseignants. Or, sa conception est centrée sur l'enseignement et délaisse la question des processus d'apprentissage. Les commentaires de textes qui suivent mettent, quant à eux, plus l'accent sur des auteurs qui voient dans la technologie éducative une avancée tant en termes de qualité que de rendement. Ainsi, pour G. Berger, il est possible d'articuler les atouts d'une technologisation additive et d'une technologisation substitutive. Pour J. Perriault, l'industrialisation de la formation à distance peut servir d'exemple à l'industrialisation de l'éducation plus largement. Selon l'auteur, la technologisation des modules de formation ne produit pas *de facto* une homogénéisation des formes d'apprentissage et peut, au contraire, servir la diversification des modalités pédagogiques. Ainsi, ce chapitre montre bien comment ces auteurs, aussi diverses que soient leurs postures, proposent de trouver des modalités industrielles adaptées aux spécificités de l'éducation. Dans ce cadre, il apparaît que l'usage raisonné des outils et médias industriels est présenté comme incontournable.

Dans le chapitre quatre, consacré au temps des analyses⁵, les auteurs commentés (J. Gadrey, J.-L. Derouet, L. Carton) ont été sélectionnés

car ils adoptent une distance critique et plus de réflexivité par rapport aux phénomènes étudiés. « Que faut-il pour que, de l'une à l'autre des réflexions, discussions et controverses qu'elle vient de susciter dans les chapitres précédents, la question de l'industrialisation éducative devienne une question de recherche ? » (p. 224). Dans le commentaire du texte de J. Gardey, nous comprenons comment cet auteur entend étudier les transformations de l'enseignement supérieur à l'aune des thèses sur l'industrialisation des services. Cet extrait permet notamment aux auteurs de l'anthologie de travailler sur le marqueur de rationalisation et sur la distinction inspirée par Weber entre rationalisation instrumentale et rationalisation professionnelle : « toute la question est alors de savoir à partir de quand la rationalisation professionnelle se confond avec la standardisation industrielle du travail des professionnels » (p. 231). Quant au commentaire du texte de J.-L. Derouet, il permet de mettre en lumière les distinctions et les corrélations entre les logiques « civique », « domestique », « industrielle » et « marchande ». Enfin, le commentaire de l'extrait de L. Carton montre comment celui-ci met à distance la notion même d'industrialisation, qu'il qualifie de « mot-valise », ce qui permet aux auteurs de l'anthologie d'insister sur le fait qu'il n'y a pas « une industrialisation mais des formes successives d'industrialisations, empilées et concurrentes » (p. 256).

Le dernier chapitre, consacré au temps des renouvellements⁶, soulève de nouvelles questions relatives aux paradigmes post et neo-industriels. Six extraits, plus récents, d'auteurs européens et nord-américains sont commentés (O. Petters, T. Bates, C. Musselin, G. Ritzer, B. Stensaker et T. Waters). Ce chapitre permet notamment d'investir, avec O. Petters, les questions d'articulation entre formation à distance et formation en présentiel, et de sortir des alternatives binaires. À travers la discussion menée sur les travaux de C. Musselin, il engage également le débat théorique sur « le capitalisme académique » et montre comment les chercheurs du SIF adoptent une lecture différente des trois marqueurs et de leur articulation pour lire les phénomènes d'industrialisation éducative. Les auteurs de l'anthologie en arrivent alors à la question suivante : « Face à ces mutations gigognes – mutations de l'approche des productions discursives, de l'approche des auteurs et ces productions et, enfin (indirectement) des réalités industrielles de l'éducation –, la question posée est la suivante : quelle unité

4. Chapitre dont les extraits sont commentés par Pierre Landry, Mohamed Sidir, Eric Auziol, Pierre Moeglin, Laurent Petit, Monique Commandré, Roxana Ologeanu, Elisabeth Fichez, Yolande Combès, Patrick Guillemet, Claude Debon.

5. Chapitre dont les extraits sont commentés par Jean-Luc Metzger, Didier Paquelin, Nathalie Boucher-Petrovic, Yolande Combès, Pierre Moeglin, Alain Payeur.

6. Chapitre dont les extraits sont commentés par Judith Barna, Patrick Guillemet, Pierre Moeglin, Jean-Luc Metzger, Françoise Thibault, Marie-José Barbot, Alain Payeur, Bernard Miège.

et cohérence les traits constitutifs de la notion d'industrialisation éducative conservent-ils ? » (p. 327). En commentant le texte de T. Waters puis en terminant par une relecture du parcours accompli, les auteurs proposent de faire ressortir les questions vives qui restent pleinement d'actualité. Il s'agit, notamment, des tensions et controverses que l'industrialisation de l'éducation continue de susciter dans l'espace public, de la persévérance du projet industrialiste et ses mutations continues, du rôle des politiques publiques ou encore des différences culturelles dans l'appropriation des enjeux soulevés par l'industrialisation de l'éducation.

Cet ouvrage – on l'aura compris – est à la fois dense et structuré, très varié mais aussi très cohérent. Il permet à toutes celles et ceux qui s'intéressent de près ou de loin aux questions d'éducation (chercheurs, étudiants, acteurs publics et professionnels) de mettre

à distance une vision déterministe qui verrait dans l'industrialisation de l'éducation un bien ou un mal, un oxymore, un projet à réaliser ou une réalité univoque. Il permet de déconstruire les normes et les idéologies et de situer les débats actuels dans des filiations et, plus largement, de cerner la complexité des différentes formes et des enjeux que l'éducation prend dans nos sociétés. La question industrielle en éducation interpelle nos systèmes de valeurs puisqu'il s'agit de s'interroger sur ce que l'on entend par une éducation « efficace ». Elle permet également d'interroger des projets de société qui traversent et structurent notre monde contemporain, la perspective généalogique proposée par l'ouvrage éclairant le présent à partir d'éléments sélectionnés et contextualisés de l'histoire.

AUDE SEURRAT