Pierre MÆGLIN, dir., *Industrialiser l'éducation.
Anthologie commentée (1913-2012)*

Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, coll. Médias, 2016,
388 pages

Jean-François Tétu

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/11390>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.11390

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2017

Pagination : 567-570

ISBN : 9782814303256

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Jean-François Tétu, « Pierre MÆGLIN, dir., *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* », *Questions de communication* [En ligne], 31 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 26 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/11390> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.11390>

la difficulté à penser des époques révolues avec des catégories d'analyse construites pour appréhender des périodes plus récentes, comme c'est le cas avec le concept de « champ ». Pourtant, un historien médiéviste comme Jean-Philippe Genet (« Usages du travail de Bourdieu en histoire médiévale », pp. 247-263) s'approprie le concept, tout en le déclinant de façon innovante en différentes catégories : « champ englobant », champ « structuré par l'ajustement à des "institutions" » et « champs composites » – c'est aussi une des originalités de l'ouvrage que de restituer certains de ces usages méconnus de la pensée de Pierre Bourdieu, comme en droit et en histoire médiévale. Enfin, en dehors des effets de réforme (réformes politiques récentes qui fragilisent l'autonomie des enseignants-chercheurs – peu rentables – et bousculent la table des valeurs professionnelles comme des critères de légitimité), l'institutionnalisation des disciplines est aussi un frein, car à la source même de la cristallisation des frontières disciplinaires (Stéphane Olivesi, « Une rencontre manquée : Bourdieu et les sciences », pp. 185-204). Malgré cela, on voit aujourd'hui se constituer « un espace à l'intersection de plusieurs disciplines au sein duquel les chercheurs ont en commun les emprunts à la sociologie et en particulier à celle de Bourdieu » (p. 331), notamment grâce à Pierre Bourdieu lui-même qui a souvent réalisé « le travail de traduction du dépassement de ces oppositions selon les catégories de leur champ disciplinaire » (p. 313).

Il convient donc de saluer cette publication, d'abord parce que l'ouvrage va au-delà du fait de réunir des auteurs pour parler de Pierre Bourdieu : elle apporte un éclairage sur « Bourdieu » qui relève de l'analyse sociologique. Ensuite, en travaillant au dévoilement des conditions sociales et scientifiques de possibilité de production d'un espace interdisciplinaire de la recherche en sciences sociales, elle produit un effet stimulant et invite plus que jamais à suivre une telle piste de réflexion pour le meilleur de la recherche, en général (à l'image de Bernard Lahire et Claude Rosental, dirs, *La Cognition au prisme des sciences sociales*, Paris, Éd. des Archives contemporaines, 2008).

Emmanuel Brandl

Centre Max Weber, Enssib, F-69100
emmanuel.brandl@enssib.fr

Pierre Mœglin, dir., *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*

Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, coll. Médias, 2016, 388 pages

Il y a exactement 30 ans que Pierre Mœglin signalait dans le *Bulletin de l'IDATE* sa première publication sur la thématique de l'industrialisation de l'éducation

(« La notion de besoins éducatifs : remarques sur l'introduction des nouveaux médias dans l'éducation », *Bulletin de l'IDATE*, 19, 1986, pp. 89-99 ».). Autant dire que ce livre, qui se présente très, ou trop modestement, comme une anthologie, constitue, de la part de Pierre Mœglin, une somme et une synthèse impressionnantes d'années de recherche, ponctuées par une quinzaine de publications marquantes sur ce sujet méconnu.

Méconnu, en France plus qu'outre-Atlantique, sans doute du fait de la prégnance, en France, d'une conception d'abord culturelle de l'éducation, fortement opposée à l'idée même d'une industrialisation de l'éducation, perçue ici comme un oxymore. Pourtant il y a près de cent ans que Joseph Wilbois, dans *La Nouvelle Éducation française* (Paris, Payot, 1922), mettait l'accent sur la rationalisation industrielle des méthodes d'éducation. Et il est bien rare aujourd'hui de trouver un universitaire qui ne souligne la croissance du fait gestionnaire à l'université, ou la multiplicité des procédures de contrôle et d'évaluation des contrats de tous types, sans forcément mettre cela en relation avec une rationalisation de type industriel.

Cette méconnaissance est d'autant plus étonnante que deux autres logiques, que Jean-Louis Derouet nomme « logique civique » et « logique domestique » (pp. 237-246) sont partout rappelées avec force : pour exemple, la revue grand public *Le Point Références*, dans sa livraison d'oct-nov. 2016, *L'éducation idéale. Les textes fondamentaux*, consacre sa partie centrale au « siècle des innovations », avec John Dewey, Rudolf Steiner, Édouard Claparède, Jean Piaget, Célestin Freinet, Maria Montessori ou Alexander S. Neill, sans un mot pour les pionniers de ce qu'il faut bien nommer industrialisation. En France, il est vrai, la « logique civique » a une longue histoire, depuis le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* de Condorcet en 1792, dont nous citons ici le principe : « Établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique [...] tel doit être le premier but d'une instruction nationale » ; depuis Jules Ferry, qui s'en inspire directement, jusqu'au « collège unique » contemporain, cette logique (l'école de la République) n'a cessé d'être réactivée, en concurrence avec la logique « domestique » qu'alimente l'idée de « communauté scolaire » ou de l'école comme « lieu de vie ». Le phénoménal succès des *Libres enfants de Summerhill* (Alexander S. Neill, trad. de l'anglais par M. Laguilhomie, Paris, F. Maspéro, 1970), en 1971, en dit long sur l'occultation durable de la réflexion sur le triple pilier technologique, rationnel, et idéologique d'une « industrialisation éducative » comme autre modèle de l'éducation.

D'où l'idée de cette anthologie, qui propose un siècle de généalogie de cette notion dont le but explicite (p. 13) est d'en faire une « catégorie de pensée », susceptible d'éclairer les enjeux actuels de l'éducation, à l'heure de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), des MOOCs (« *massive open online courses* »), et des multiples réformes ou projets qui visent à réduire l'échec scolaire et ses inégalités, ou limiter la croissance des coûts du système éducatif.

De quelle anthologie s'agit-il ? « Ni corpus de témoignages, ni concentré d'histoire des idées, ni florilège de passages exemplaires », mais moyen « d'examiner dans quelle mesure la référence à l'industrialisation est un révélateur et un analyseur efficace des mutations du système éducatif depuis un siècle » (p. 46). Ce livre est issu des travaux du Séminaire industrialisation de la Formation que Pierre Mœglin anime depuis 1991 pour éclairer les mutations des organisations, ressources et pratiques éducatives (voir Pierre Mœglin, *L'Industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1998). Y ont contribué 22 chercheurs francophones pour la sélection et les commentaires des 21 extraits définis ici à la fois comme des documents, des marqueurs et des jalons.

Disons d'abord que ce livre est admirable, exigeant, et passionnant. Admirable du fait de la synthèse exceptionnelle rédigée par Pierre Mœglin dans une longue introduction (pp. 9-73) et du fait aussi de la « neutralité axiologique » des abondants commentaires des extraits retenus, notamment sur leur historicité qui leur fait multiplier les références à une fort abondante bibliographie (pp. 347-370). Exigeant parce que ce livre, très dense malgré une typographie agréable et la clarté des exposés, comporte des points de vue souvent fort éloignés, et des références multiples, qui demandent une attention soutenue ; exigeant aussi du fait de la rigueur constante de l'argumentation. Passionnant enfin parce que tous ces textes, les extraits sélectionnés comme les commentaires, ressuscitent quasiment à chaque page ou chaque paragraphe les innombrables questions qui accompagnent une vie d'enseignant, de responsable de formation ou d'institution scolaire ou universitaire, pour qui ce livre constituera désormais une référence solide.

Dissipons d'abord deux malentendus possibles : le premier, bien sûr, tient au terme d'industrie, véritable repoussoir du pédagogue : il faut d'abord y entendre l'anglais *industry* qui désigne toute activité de transformation, dont celle qui transforme des enfants en adultes formés (p. 12), ce sans quoi la définition de Philip H. Coombs de l'éducation comme « *artisanal industry* » (p. 151 sq., et notamment

p. 157) serait absurde. Le second malentendu tient au fait qu'il ne faut pas prendre ce livre pour une « histoire » de l'industrialisation éducative, mais comme une archive (Michel Foucault), composée de textes qui explicitent la généalogie de la notion : les mots, donc, qui fondent la notion, et non les réalités auxquelles ils renvoient. Ces précisions apportées, les deux volets de la longue introduction serviront ici de guide.

Le premier (« Le poids des préjugés », pp. 9-46) indique d'emblée les trois piliers du projet industriel : technologisation, rationalisation, idéologisation, qui sont les fils conducteurs de cette généalogie, dont on voit bien, avec la stratégie de Lisbonne (2000) qu'elle inspire désormais les politiques publiques. Les préjugés sont traités sous forme d'interrogations qui permettent de faire une vaste synthèse des questions et réponses de ce mouvement, qu'alimentent les thèses présentées dans les extraits suivants.

L'incompatibilité des mondes de l'industrie et de l'éducation d'abord (p. 17). Il faut remonter d'un siècle vers le *Social Efficiency Movement* en faveur du taylorisme appliqué aux administrations et services publics, discuté ici par Tony Waters (pp. 327-334) : pas de production en série, par exemple, mais des modes de fonctionnement inspirés de l'entreprise pour une part croissante des activités, comme le montre Philip H. Coombs ; incompatibilité radicale pour Jean Gadrey (pp. 225-238), limitée pour Harold A. Innis (pp. 127-138), Jacques Piveteau (pp. 139-145), Monique Linard (pp. 211-220), notamment. Le caractère justement limité des initiatives, ensuite, seconde question (p. 24), permet d'examiner les pressions en faveur du productivisme éducatif aux États-Unis et au Canada depuis le début du ^{xx}e siècle jusqu'à la *e-formation* dans la « Société de la connaissance » et « L'éducation 2.0 » : textes de John Franklin Bobbitt (pp. 79-90), capitalisme conquérant et Joseph Wilbois (pp. 91-102), humanisme catholique progressiste, et discussion sur les outils et médias éducatifs qui opposent Geneviève Jacquinot (pp. 187-198) et Monique Linard (pp. 211-220) à Burrhus F. Skinner (pp. 103-114), Philip H. Coombs (pp. 151-164) et Lê Thành Khôi (pp. 115-122), par exemple. Au cœur du débat, l'exigence contradictoire de faire accéder tous les publics aux meilleurs services alors qu'il n'y a que des réussites partielles (« Élitisme républicain »), et l'impératif de la maîtrise des coûts, quand on voit que les investissements éducatifs profitent d'abord aux enfants des classes favorisées. Troisième questionnement (« Un projet sans portée ? », p. 29), la légitimation de l'industrialisation sans cesse réélaborée comme en témoigne le *No Child Left Behind* de George W. Bush (2002) repris par Barack Obama. Sont ici discutées aussi bien les pratiques issues du premier

industrialisme (problèmes types, solutions standard), que le néo-industrialisme (profilage des étudiants issu des *Big Data* par exemple), bref, ce qui a conduit à l'ingénierie éducative et toutes les formes de rationalisation, y compris à destination des personnels (Christine Musselin et le « capitalisme cognitif » dans la « société de la connaissance », avec le suivi des apprenants, ou la modélisation des apprentissages) ; le but, au-delà des politiques de contrôle, de surveillance, ou l'illusion de la personnalisation des MOOCs, est « d'examiner en amont les conditions théoriques d'élaboration des argumentaires et de production des discours » (p. 33). Le questionnement suivant (« Une domination sans partage », p. 33) montre les positions des héritiers de John Dewey contre le productivisme et l'utilitarisme de l'éducation (succès de « l'éducation nouvelle »), bref l'opposition nette de l'organisation « culturelle » contre l'organisation « industrielle »), notamment avec les textes de Jean-Louis Derouet (pp. 239-248) et Luc Carton (pp. 249-256). Y a-t-il une « rupture radicale » enfin (p. 35) ? Au-delà des simplifications d'un Ivan Illitch, il apparaît que l'industrialisation « est le résultat instable et controversé de conflits parfois violents et de la sédimentation des modèles antérieurs » (p. 39) et de la cohabitation avec les pratiques « artisanales ». Ce premier volet de l'introduction s'achève avec une synthèse sur « la naissance d'une notion » (p. 42) : à peu près rien avant le *Conflit des facultés* d'Emmanuel Kant (1798), puis Saint-Simon, quelques amorces du productivisme éducatif dans l'enseignement mutuel au XIX^e siècle, d'ailleurs peu suivi, malgré la création d'un corps de fonctionnaires.

Cela explique que les textes rassemblés dans cette anthologie débutent avec le XX^e siècle. Les choix sont expliqués et argumentés dans le second volet de cette introduction (« Les conditions d'une anthologie », p. 46-73). Devant la complexité des problèmes théoriques et méthodologiques, que les commentaires des extraits développent largement, le choix des textes répond à quelques grands types de questions.

Quel est le statut de ces textes ? Ce sont des « documents » (une « archive », selon Michel Foucault). Le statut de leurs auteurs est variable et hétérogène. Ils ont une singularité marquée sur cette thématique, un rapport précis aux situations envisagées, et un lien avec l'institué (c'est le rapport entre institué et instituant qui en fait une archive). Ils permettent en somme d'identifier l'industrialisation comme paradigme.

Ce sont ensuite des « marqueurs ». Du fait, d'une part, de la poursuite de l'activité « artisanale » à côté de l'activité « industrielle », et d'autre part, de la confusion entre une

foule de notions liées (marchandisation, modernisation, privatisation, etc.), et notamment le répertoire du marketing qui ne fait pourtant pas de l'école un marché, mais constitue une métaphore facile pour désigner les relations des acteurs en concurrence, il a fallu identifier les trois traits décisifs qui sont, on l'a dit, le fil conducteur.

La technologisation, d'abord, dont la fonction est de fixer des *habitus* (dispositions à la pratique), qui ne peuvent devenir « industriels » qu'en fonction de leurs liens avec les deux marqueurs suivants ; il y a bien un « rationalisme technique » (Guy Berger, p. 165 sq.) qui tend à transformer l'éducation en système technologisé, et en « organisation productive ». Jean-Louis Derouet (p. 239 sq.) montre pour sa part la normalisation produite par exemple par les salles et équipements spécialisés, en un mot un espace fractionné et découpé selon des fonctions, à l'instar de l'espace industriel. On comprendra sans peine à quel point les cours en ligne ou la fabrication actuelle des manuels en sont une illustration parfaite.

Le second trait de l'industrialisation est la rationalisation, jadis décrite par Max Weber au sujet de l'organisation scientifique du travail (OST) : formalisation, objectivation et codification des tâches, cadrages et normalisation des conduites, contrôles, etc. Le taylorisme n'en est qu'un avatar, ce qu'indiquent bien la croissance de la direction (John Franklin Bobbitt, p. 79 sq.), la bureaucratie (Tony Waters, p. 327 sq.), mais aussi la mesure des performances (Philip H. Coombs, p. 151 sq.). Et l'école de Francfort, que nous enseignons aux étudiants, a montré de façon éloquent son adaptation à la production culturelle. Si la rationalisation est d'abord, dans l'éducation, une affaire d'administration, le post taylorisme a introduit le self-service, la co-production de la formation (voir les MOOCs et la « McDonaldisation » de l'enseignement).

Encore faut-il que les acteurs se comportent en acteurs rationnels, c'est le rôle de « l'idéologisation » : légitimer la priorité accordée à l'optimisation des moyens, occulter ambiguïtés et désaccords entre les acteurs pour les associer. En un mot, imposer l'idée que ce processus arrange tout le monde. Mais l'essentiel est bien l'interdépendance entre ces trois traits. Sans doute était-il possible de trouver d'autres marqueurs, par exemple la mobilisation de groupes professionnels spécialisés, comme les informaticiens, webmasters et gestionnaires de plateformes dans l'université contemporaine, mais le choix de ces marqueurs permet de montrer qu'il s'agit d'analyser des textes, non des situations réelles.

Enfin, ces extraits constituent des « jalons » qui permettent de rendre compte de leur historicité, et de respecter la perspective généalogique très présente dans les commentaires. Il y a donc ici cinq périodes, ou moments privilégiés, représentés par un nombre variable de textes. Ce sont d'abord les « précurseurs », les pionniers, représentés par John F. Bobbitt et Joseph Wilbois dans les années 20, celles de l'*Efficiency Movement*, et, à la fin de la période (1960), Burrhus F. Skinner et Lê Thành Kôi. Ce sont ensuite les « critiques », traditionnalistes et défenseurs de l'institution menacée comme Harold A. Innis, ou ceux qui, à l'inverse, « révolutionnaires » dans la lignée de Ivan Illich, accusent l'autoritarisme et le traditionalisme de l'institution, renouvelés par l'industrialisation (Jacques Piveteau). À partir des années 60, voici venu le temps de l'ingénierie pédagogique, avec Philip H. Coombs aux États-Unis, Gilbert Paquette au Canada, et, en France, une liste plus longue (Jacques Perriault, Geneviève Jacquinot, Guy Berger, Monique Linard). Leur but est de concevoir, appliquer, généraliser l'usage d'outils industriels destinés à l'éducation, mais la question demeure de savoir s'il faut industrialiser l'éducation même, ou seulement la conception des programmes et des outils. Au tournant des années 80 et 90, la réflexivité l'emporte avec des analyses qui portent sur le périmètre et le poids de l'industrialisation par rapport aux autres logiques déjà mentionnées (civique, culturelle, etc.) avec des textes de Jean Gadrey, Jean-Louis Derouet, Luc Carton, notamment. Enfin, la période contemporaine qui renouvelle les perspectives, du fait des métamorphoses du capitalisme, et sa financiarisation, et ce que Bernard Miège et Gaëtan Tremblay nomment « informatisation » de la société : dépassement du modèle industriel standard (Otto Peters, Tony Bates, George Ritzer), « capitalisme académique » (Christine Musselin, Bjørn Stensaker), tout cela étant récapitulé par Tony Waters qui clôt cette anthologie.

Le déséquilibre quantitatif des textes selon les périodes, autre question, vient du souci de faire servir les textes anciens à la compréhension des enjeux contemporains, ce qui explique que la majorité d'entre eux a moins de 40 ans. Mais le privilège net accordé aux auteurs francophones, assez paradoxal sur ce sujet, dernière question, a une autre origine : dans la tradition française, l'éducation est un système culturel investi par l'État d'une forte dimension politique depuis la Convention : la République et l'éducation, c'est tout un ; de ce fait, toutes les formes de la modernisation éducative, ici l'industrialisation, y sont vues soit comme un instrument de gouvernance, soit, sous d'autres points de vue, comme une menace qui pèse sur la cohésion sociale (ici, Monique Linard), ou sur le service public (Jean Gadrey) ou sur l'intérêt général (Luc Carton). Cette

omniprésence de l'instance politique (rappelons ici les querelles autour de l'école « libre » avec Michel Debré, ou les énormes manifestations de 1984 contre Alain Savary, etc.), est en totale opposition avec la tradition américaine où l'État fédéral intervient à peine (10 % de l'enseignement primaire et secondaire).

Au fond, ce qui se joue dans l'ensemble des textes retenus, c'est l'existence de conceptions fort divergentes sur des questions « stratégiques », par exemple le statut de l'éducation comme bien commun ou l'avenir du service public. L'originalité de l'approche de Pierre Mœglin, et des commentaires, est que cette thématique est envisagée à la fois comme une « scène », où se construit la problématique, et comme « champ » (« champ de bataille ») où s'affrontent les positions. C'est d'ailleurs moins leur opposition qui est passionnante que les observations sur lesquelles elles se fondent. Ce qui rend d'autant plus féconde la diversité de l'origine disciplinaire des auteurs retenus, et de leurs approches, éducationnelle (Geneviève Jacquinot, Monique Linard), communicationnelle (Harold A. Innis, Jacques Perriault), sociologique (Jean-Louis Derouet, Christine Musselin) économique (Jean Gadrey) ou encore socio-historique (Tony Waters). Si la double logique de l'organisation culturelle et du système productif coexistent depuis les origines, il semble bien que, aujourd'hui « les logiques productives se mettent à vouloir éliminer les logiques culturelles » (p. 73).

Passionnant aussi de voir l'usage paradoxal de la notion (industrialisation éducative) qui produit une sorte de « sainte alliance » entre industrialistes et réformateurs pédagogiques. Mais si, en France, la vocation culturelle passe avant les fonctions instructive et productive, il n'en reste pas moins, comme on le voit à l'université, que la bureaucratisation, voie royale de la rationalisation, s'est développée aussi bien ici qu'aux États-Unis où, entre 1985 et 2005, le nombre d'étudiants augmentait de 50 % et celui des équipes dirigeantes de 240 % (p. 335) !

Finalement, s'il existe une forte différence entre l'usage métaphorique de la notion, et les tentatives d'adaptation de l'organisation industrielle à l'éducation (voir la fabrique de nos manuels depuis leur origine), « il y a bien un paradigme industriel en éducation, actif et structurant dont la dynamique sur plus d'un siècle est en permanence réactivée » (p. 345). C'est la grande leçon de cette anthologie et de sa réussite.

Jean-François Tétu

École, université Lumière Lyon 2, F-69000

jf-tetu@orange.fr