Études de communication
langages, information, médiations

19 | 1996
Formation et espaces d'innovation

PREFACE :De la formation de nouveaux lieux de formation

Alain Payeur

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/edc/2400
DOI : 10.4000/edc.2400
ISSN : 2101-0366

Éditeur
Université de Lille

Édition imprimée
Date de publication : 1 décembre 1996
Pagination : 7-16
ISBN : 978-2-07-677030-8
ISSN : 1270-6841

Référence électronique
Alain Payeur, « PREFACE :De la formation de nouveaux lieux de formation », *Études de communication* [En ligne], 19 | 1996, mis en ligne le 05 janvier 2012, consulté le 19 mars 2021. URL : http://journals.openedition.org/edc/2400 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edc.2400

Ce document a été généré automatiquement le 19 mars 2021.

© Tous droits réservés

PREFACE :De la formation de nouveaux lieux de formation

Alain Payeur

1 L'intérêt que nous voudrions marquer pour l'émergence de lieux, et plus généralement d'espaces d'innovation dans les domaines de l'éducation et de la formation, se trouve justifié de plusieurs façons.

2 Un rapide exemple suffira. Du fait de l'élargissement des missions de l'université, du fait de la diversification de la population étudiante, du fait du volontarisme de certains acteurs comme les municipalités (à Epinal), les départements (à Mulhouse), comme les mutuelles étudiantes (la M.N.E.F. via sa filiale Interfaces), ont commencé à s'implanter des Maisons de l'étudiant qui « en relais de la mission pédagogique de l'université, (peuvent) être un lieu de pratique des responsabilités et d'ouverture sur la vie sociale ». Pour aller vite, disons que chacun a pu constater ici et là des modifications sensibles du « paysage éducatif ».

3 Par le fait même, cela nous oblige, on le comprendra, à un effort préalable de clarification. Ainsi, avant même d'engager la réflexion, il faudrait au moins reconnaître les différents niveaux de pertinence propres à cette question des lieux éducatifs et de formation ; les questions qui se posent se distribueraient, selon nous, sur trois niveaux de connaissance : celui des utilisations (pratiques, ou encore « tactiques ») d'abord, des usages (sociaux) ensuite, et, enfin, des logiques.

4 C'est ce que nous proposons d'examiner en essayant de ne pas perdre de vue ce que sont les modifications observables à ces différents niveaux qui peuvent alimenter la réflexion sur le caractère innovant, faiblement ou fortement, de tel ou tel lieu, ou type de lieux.

NIVEAU 1

5 Le premier niveau de connaissance relèverait du domaine du sensible, de l'utilisation et de l'agencement des lieux ; il nous paraît intéressant en effet de tenir compte en particulier de leur influence sur les mécanismes d'apprentissage. Ainsi, au détour d'une

remarque comme celle qui consigne que tels « lycées (qui) sont d'anciens châteaux entourés de parcs [...] confèrent à la vie scolaire un sens qu'elle ne retrouvera pas dans un CES Pailleron » (Derouet, 1992, p. 245), on perçoit que la prise en compte du caractère clairement localisé, manifestement situé de l'exercice pédagogique ne renvoie pas uniquement à des effets de socialisation ou à la formation d'usages qui seraient comme détachés, déréalisés, coupés de la matière et de l'espace. Ce niveau mérite une réelle attention, ne serait-ce que parce qu'il pousse à mettre en scène, y compris devant des écrans et des claviers, les utilisateurs, avant même qu'ils ne soient posés comme usagers. C'est sur quelques-unes des questions qui se posent à ce niveau que des chercheurs comme G. Jacquinot attirent notre attention, en particulier en s'intéressant à « l'évolution et la sophistication des technologies, des dispositifs de plus en plus « intelligents » (qui) risquent de repousser les limites actuelles des machines à représenter » (1994, p. 86).

6 Cependant, ce premier niveau qui reste pour nous encore fortement intuitif, celui de l'utilisation des lieux destinés à la formation et bien entendu aussi celui de l'utilisation des objets, des machines qui occupent ces lieux, demande à être approfondi et relayé. Cet approfondissement peut venir notamment des secteurs des Sciences de l'Education attentifs à un aspect « négligé du travail et de l'apprentissage humain : la structure de nos rapports à l'espace et au temps liée à l'enracinement corporel de nos activités » comme l'écrit M. Linard (1996, p. 70) ; mais la connaissance de cette utilisation des lieux doit aussi se trouver relayée à un autre niveau de connaissance, un niveau d'élaboration empirique plus large. On se contentera avant d'aller plus loin de dire qu'il s'agit de celui des usages.

NIVEAU 2.

7 Pour bien, il nous faudrait donc passer de l'utilisation appelée par des lieux aux lieux en tant qu'ils sont porteurs d'usages hiérarchisés et coordonnés entre eux. Pour ne pas quitter J.L. Derouet, signalons à titre d'exemple, qu'il attire également notre attention sur le « regroupement de ressources documentaires dans un même lieu », au départ par « simple souci de rationalisation administrative » (1992, p. 245). Un nouveau lieu va en émerger et trouver relativement rapidement sa justification dans le système général de l'enseignement secondaire : les Centres de Documentation et d'Information. « A côté de la classe, note-t-il, se développent des espaces et des dispositifs transversaux : le travail autonome au C.D.I.... » (p. 249). On en tirera l'idée qu'au premier niveau, celui de l'utilisation des lieux, se superpose un second, celui des usages plus ou moins clairement institués à travers des dispositifs et que, pour en dire quelque chose, il faudrait au moins se donner les moyens d'un premier repérage. C'est pourquoi il nous paraît utile d'identifier et de décrire les lieux de formation où s'inscrit une part des volontés d'innovation qui traversent diverses composantes du système éducatif, ou tout au moins de décrire certains d'entre eux et d'analyser, à travers leurs discours notamment, les motivations de ceux qui les portent (ou les subissent). Un tel repérage des dispositifs de formation qui sont des créations sociales et pas seulement techniques, n'est de toute évidence pas simple. Sur ce point, il nous faut dire quelques mots des difficultés que nous rencontrons.

DEUX OU TROIS DIFFICULTES.

8 L'une des premières difficultés tient à la nécessité d'une inscription dans une perspective dynamique pour ne pas se contenter de consigner des « états des lieux » successifs ; par exemple, qu'en est-il de l'évolution des représentations et des fonctionnalités qui fait passer des laboratoires de langues aux centres de ressources ? B. Albéro et V. Glikman fournissent ici une contribution qui donne d'utiles éclairages, en pointant tout autant la question des lieux que celle de la formation et des formes que celle-ci peut revêtir. Comment, en effet, oublier (plus longtemps ?) d'introduire la qualité pédagogique (mais selon quels critères ?) dans l'étude des Nouveaux Lieux de Formation ? Cependant, d'autres difficultés surgissent nécessairement, ne serait-ce que parce que les innovations qui finissent par se trouver des lieux et imposer des formes pédagogiques, « renvoient, elles aussi, à des stratégies d'acteurs », lesquels, de plus, sont parfois extérieurs à la sphère éducative proprement dite comme l'avait déjà noté B. Miège (1989, p. 82).

9 On est donc amené à préciser qu'un repérage ne se confond pas avec un pur inventaire. La conscience d'une différence entre les deux, oblige à se tenir documenté, informé sur ce qui se construit véritablement dans certains de ces lieux qui doivent servir de cas-supports. L'essentiel est bien de se donner les moyens de constituer des référents qui soient problématisés. C'est peut-être le moyen d'éviter de se perdre sur les chemins multiples de l'expérimentation, ou dans le labyrinthe des actions présentées comme innovantes. En effet, ce niveau de connaissance empirique présente un risque d'obscurcissement : la confrontation avec des discours d'acteurs auxquels revient la prise en charge de tels lieux, et de leur légitimation. Le risque réside alors dans la confrontation à des « objets préconstruits » et à des « conflits apparents » ; c'est là une difficulté que connaît bien, par exemple, la sociologie. C'est là une difficulté à laquelle, avec E. Fichez, nous nous sommes trouvés confrontés dès que nous avons cherché à nous saisir d'une question comme celle des partenaires qui d'ailleurs met immédiatement en jeu un troisième niveau, celui des logiques.

NIVEAU 3.

10 A ce niveau (plus qu'aux autres ?), même si c'est ambitieux, une certaine vigilance théorique s'impose pour réussir, à partir de notions ou de concepts rendus opératoires, à « interroger systématiquement » pour reprendre le mot de P. Bourdieu (1992, p. 156), les situations, les configurations de lieux observables et empiriquement identifiés. L'objectif est bien de construire une méthodologie permettant de mieux appréhender ce qui se passe dans le jeu des logiques conflictuelles, de mieux cerner leur affleurement. C'est dans le cadre de ce travail d'élaboration théorique que nous avons sollicité I. Pailliart et E. Delamotte afin de clarifier certains enjeux liés en particulier à la notion de territoire en relation avec les manifestations du changement ou de la mobilité (du point de vue des politiques publiques ou du développement économique). Construire le jeu de ces logiques n'est pas simple. Ainsi, les risques évoqués plus haut sont d'autant plus pressants que ces lieux d'usages, parfois plus prescrits que réels, se donnent aussi, de manière manifeste, à comprendre comme des équipements et que, pour des équipements qui ont un coût en investissement, en fonctionnement, les choix, les implantations, les symboliques affichées produisent deux effets. D'abord, elles

renvoient à des conflits de pouvoirs, à des stratégies, à des volontés de puissance plus ou moins dissimulées (Biarez, 1996) ; ensuite, comme dans d'autres secteurs abordés par les sciences humaines, ces équipements font naître une demande d'expertise, — c'est ce qui nous importe, — « favorisant son usage pragmatique par des agents spécialisés », — et faut-il l'ajouter, car qui s'en étonnera ? — venus principalement « du champ managérial » (Floris, 1994, p. 57) mais se déplaçant dans un autre champ, largement encore déterminé par des procédures administratives, bureaucratiques et coordonnées à la dimension politique. Interroger les lieux de formation sous un angle empirique reste donc insuffisant si est oublié un dernier niveau, celui des logiques concurrentes et des principes qui les commandent. C'est sans doute le moyen d'échapper à la pression des discours spécialisés ou des discours d'experts qu'il faut pourtant croiser, bref d'échapper à leur « concrétude » déjà soulignée par R. Boure (1996, p. 115). C'est sans doute cet arrachement que tentent des contributions comme celles de J. Bourgain ou de J. Deceuninck qui, à des titres divers, revendiquent à bon droit leur statut d'acteurs impliqués dans la mise en place de certains lieux innovants sans pour autant oublier la part qui doit revenir à quelque chose qui est de l'ordre de la distance critique, de l'effort d'éclaircissement sur le sens qu'il convient de conférer à des démarches, technopolitaine pour l'un, de mise en réseau de services de documentation et d'information pour l'autre.

OUVERTURES.

11 Enfin s'impose à nous une autre donnée. Bien des signes montrent en effet que le champ éducatif s'ouvre (de lui-même ?) à d'autres logiques que celles qui s'y étaient jusqu'ici manifestées et qui en semblaient constitutives de manière quasi-exclusive. Les lieux de savoir méritent donc d'être revisités, reconfigurés. Le temps des oppositions radicales paraît révolu surtout si se confirme la complexification de l'espace public ou encore sa fragmentation ; si, pour reprendre le mot de M. de Certeau, nos sociétés sont entrées dans un contexte de « multilocalisation de la culture » (1993, p. 121), les phénomènes d'imbrication qui se produisent, conduisent à des dispersions et des essaimages, des hybridations de lieux de culture, de formation, si ce n'est d'éducation, voire de loisirs ou simplement d'information sur le système éducatif lui-même. C'est ce qui nous a conduits à ouvrir des pistes du côté de lieux périphériques mais qui se retrouvent (ou se placent) à certains moments dans des situations de co-opération ou de concurrence avec des lieux de formation reconnus, produisant ainsi divers déplacements plus ou moins stables ou durables. L'introduction de quelques encarts, de quelques fiches consacrées à de tels lieux dans ce numéro est à replacer dans ce cadre. Il ne faut pas douter que les mouvements que l'on observe souvent à la périphérie, mais peut-être pas seulement, finissent par dessiner un paysage d'ensemble assez disparate et complexe, riche aussi.

LE PROJET COMMUNICATIONNEL : UN MODELE DE TRANSVERSALITE ?

12 Ainsi, ce sur quoi l'effort devrait sans doute porter finalement, serait de dégager les tendances qui font que des logiques puissent se rencontrer, surtout si c'est à travers le jeu de plusieurs sphères et si c'est en s'inscrivant pour chacune à plusieurs niveaux.

C'est de telles rencontres que la problématique des Nouveaux Lieux de Formation pourrait trouver finalement sa validité et ce, de deux façons.

13 Une première façon de valider cette problématique qui cherche à éclairer « la formation de Nouveaux Lieux de Formation » serait de la replacer dans le courant d'analyse centré sur la question ouverte par ailleurs de l'industrialisation.

14 On peut en effet se demander si les Nouveaux Lieux de Formation ne pourraient être pris comme des noeuds, des points complexes de convergence, à la rencontre de logiques portées par un mouvement structurant, un mouvement d'industrialisation. Marchandisation et rationalisation, au moins partielle, de l'offre de services à des publics en voie de différenciation, individualisation, voire privatisation croissante des pratiques communicationnelles développées autour de « cellules technologiques » selon la formule de J. Jouet, entrent peu à peu désormais dans le système des contraintes qui s'appliquent à l'éducation et à la formation au point d'en déterminer, d'en frapper de leurs marques de nombreux lieux. Tel est le premier ensemble d'hypothèses que nous entrevoyons. Mais ce n'est pas tout.

15 Une autre voie que celle de la tendance à l'industrialisation (mais est-elle véritablement autre ?) se dessine encore. C'est celle indiquée il y a déjà un certain temps par Schiele dans son analyse du « projet vulgarisateur » lié au développement de la culture scientifique et technique, qualificatifs que nous proposons de prendre au sens large en incluant par exemple la pensée économique, dans nos sociétés. Renvoyant à « un projet (qui) traverse toute la pensée occidentale (dont) l'équation est simple : science = raison = liberté = démocratie », Schiele montre son développement en particulier du côté des médiateurs, de la presse spécialisée, mais il précise : « Cependant, et c'est là toute la différence, le projet prôné par les vulgarisateurs s'accomplit à partir d'un lieu qui n'est pas celui de l'école ni du laboratoire » (1983, p. 163). C'est bien à nouveau d'un déplacement de lieu dont il s'agit. L'hypothèse mérite à notre sens d'être reprise, à condition d'être étendue de la vulgarisation à d'autres dispositifs de médiation et d'être renvoyée à un projet de type communicationnel inscrit sur les trois niveaux indiqués, celui des utilisations, celui des usages et celui des logiques. Ce projet communicationnel permettrait le report des mêmes préoccupations d'un niveau sur l'autre, comme celle de la modernisation des apprentissages, de l'ouverture sur le monde (ici de l'entreprise, là de la cité), de l'accessibilité des savoirs, ou, tout aussi bien, justifierait la mobilisation pour la mise en œuvre des technologies nouvelles dans les secteurs éducatif ou de formation. Ces changements, ces impératifs qui se traduisent dans l'émergence de Nouveaux Lieux de Formation nous ramènent à l'essentiel — entre tendance à l'industrialisation et circulation d'un projet communicationnel — qui est, comme le dit E. Barchechath, que « quand on se réfère à l'éducation et à la formation, on ne se réfère pas à une économie de marchandises mais à une économie de services » (1996, p. 42). Or il est vrai que les lieux qui nous intéressent semblent bien avant tout se présenter comme des lieux de services de formation ou de services d'éducation.

16 Telles nous paraissent être les grandes lignes de la problématique ouverte sur les Nouveaux Lieux de Formation. Il nous suffira, pour terminer, de présenter rapidement les contributions réunies dans le présent numéro et réparties en deux sous-ensembles.

17 Une première série de trois articles vise à ancrer la réflexion sur l'observation de certaines situations ou configurations. B. Albéro et V. Glikman s'appuient sur l'exemple des « espaces-langues » pour affiner la typologie des lieux de formation selon la nature des dispositifs mis en place. Comment, pour reprendre leur formule, apprécier la

dynamique et surtout la « dialectique entre la nouveauté des espaces et la nouveauté des activités » ?

18 J. Deceuninck, quant à lui, entre dans la complexité d'un projet innovant en documentation. Ce type de projet supposait la rencontre de différents partenaires qui ont des histoires différentes, des modes de fonctionnement différents, des ambitions différentes. Comment développer des synergies entre des institutions quand il s'agit d'améliorer le service et les réponses aux demandes des usagers ? J. Bourgain, enfin, élargit l'observation à l'analyse d'une évolution, celle de la confrontation de plus en plus forte du système universitaire à des demandes sociales comme celle de la professionnalisation. Comment imaginer et mettre en place une nouvelle Université qui, tout en restant une université, devienne pleinement un acteur de développement économique et un facteur d'aménagement du territoire ?

19 Des contributions complémentaires, plus descriptives, plus courtes, adoptant franchement au besoin le style de la fiche, dues à J.J.Gimenez-Novella et F.Roby, à M.-C.Drouilly ainsi qu'à I. Bonel, A. Payeur, donnent des exemples, fournissent des informations, servent en quelque sorte d'illustration pour ce premier volet.

20 Le second volet regroupe lui aussi une série de trois articles. Ceux-ci sont moins centrés sur la désignation de lieux, et, pourrions-nous dire, sur leur discrimination, que sur un approfondissement théorique de la question du lieu ou du local. Formulée de manière très simple, sinon simpliste, — mais il s'y dissimule comme une sorte d'étonnement — la question pourrait être : en quoi être là et pas ailleurs change-t-il quelque chose ?

21 E. Fichez et A. Payeur se demandent en quoi, en amont même des projets, la question du local influe sur les modes et les modèles d'organisation, sur les partenariats.

22 I. Pailliart relance, pour sa part, la question des territoires. Peut-on penser des « territoires de la formation » comme on peut penser des « territoires de la communication » ?

23 E. Delamotte, au cours d'un entretien, nous aide à mieux saisir, dans les domaines qui nous concernent, « l'intégration contrariée de l'espace dans la théorie économique », selon les termes de L. Davezies (Le Courrier du CNRS, n° 81).

24 Des encarts demandés à M. Hénao, J.P. Grémès, M. Fernandez permettent de ne pas perdre de vue des lieux réels, lieux évolutifs ou lieux d'une évolution.

25 Enfin, un compte-rendu réalisé par E. Vershave rappelle que la problématique de ce numéro d'Etudes de Communication a été travaillée lors d'une journée d'études à Boulogne-sur-mer au mois de mai dernier.

BIBLIOGRAPHIE

Barchechath, Eric, (1996), « Usages, interactivité, interaction : l'instrumentation de la formation » *in Cahiers de la maison de la recherche* Université Charles-de-Gaulle Lille 3, n° 5, 41-48.

Biarez, Sylvie, (1996), « Pouvoirs et organisations locales. Vers un nouveau paradigme » *inSciences de la société*, n° 38, 23-46.

Bourdieu, Pierre, (1992), Réponses, Seuil.

Boure, Robert, (1996), « Régions frontalières, télévision et communication électronique » *in Sciences de la société*, n° 37, 111-128.

Certeau, Michel de, (1974), La culture au pluriel, U.G.E., réédition 1993, Points Seuil.

Derouet, Jean-Louis, (1992), Ecole et justice, Editions Métailié.

Floris, Bernard, (1994), « Les ingénieurs du sens » *in Sciences de la société* n° 32, 53-69.

Jacquinot, Geneviève, (1994), « La communication éducative médiatisée : de l'âge de pierre à l'âge de bronze » *in Etudes de communications*n° 14, 77-90.

Linard, Monique, (1996), « Nouvelles technologies et Formation », *in Sciences humaines*, n° 12, février-mars, 70-73.

Miege, Bernard, (1989), La Société conquise par la communication, P.U.G.

Schiele, Bernard, (1983), « Les enjeux cachés de la vulgarisation scientifique » *in Communication Information*, vol. V n° 2/3, 157-185.

AUTEUR

ALAIN PAYEUR

Alain Payeur, a coordonné ce numéro ; maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication, il participe aux travaux du Séminaire « Industrialisation de la Formation ». Chercheur associé à Gérico/Lille 3, il s'est donné pour tâche la mise en place d'un groupe de recherches interdisciplinaire sur les mutations des systèmes éducatifs à l'Université du Littoral.