

Les mondes sociaux de la formation

Présentant son « triangle pédagogique », Houssaye (1988, 1993, 1999) précise qu'« il s'inscrit dans un cercle qui représente l'institution », et les figures du « mort » et du « fou » qu'il y rattache sont des figures sociologiques. Les « sept piliers de l'autoformation » (Carré, 1992) impliquent la nécessaire prise en compte de la dimension organisationnelle. Une recherche récente a compilé les travaux existants sur les effets des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les apprentissages (Legros et Crinon, 2002). Elle se conclut par un constat : l'efficacité de l'utilisation des TIC passe par leur intégration pédagogique dans les dispositifs, laquelle est subordonnée aux caractéristiques institutionnelles dans lesquelles se déploient les dispositifs. Tout cela renforce les conclusions de mes études empiriques : la compréhension de ce que sont les « nouveaux dispositifs de formation » nécessite une approche sociologique qui compléterait les regards technicopédagogiques dans lesquels s'enferme aujourd'hui leur analyse.

Bien que personne ne conteste la nécessité d'une approche sociologique des systèmes éducatifs ou des dispositifs de formation, ce regard sociologique s'avère difficile à articuler avec la dimension technicopédagogique, notamment pour étudier les « nouveaux dispositifs » de formation. Comment prendre en compte, en termes sociologiques, la spécificité de la « relation éducative » (Postic, 1979) et son impact sur la structure et la culture des organisations particulières que sont les institutions éducatives ou les organismes de formation ? C'est la question que soulève la mise en place des nouveaux dispositifs de formation, à laquelle je me propose d'apporter quelques éléments de réponse.

Bernard Blandin, consultant au CESI, est directeur du département « CESI -online » (bblandin@cesi.fr).

Postic (1979) a brossé une synthèse (réactualisée en 2001) des approches sociologiques des systèmes scolaires et des rapports pédagogiques, et montre que, d'une manière générale, la sociologie tient à l'écart la pédagogie. Ecartée par les sociologues de l'éducation, la question que je pose est néanmoins réintroduite par Postic par le biais des « modèles culturels », mais cette fois détachée des aspects organisationnels.

Pour décrire les liens entre les dimensions sociologiques et « culturelles » ou « technicopédagogiques », je m'appuierai sur deux notions : celle de « forme » de Simmel (1981, 1999), et celle de « monde » issue de la sociologie américaine, adoptée par Bruner dans ses travaux récents (2000).

Pour Simmel, les mots, les œuvres, les institutions, les organisations, les traditions... constituent des « formes » : ce sont des productions humaines qui organisent et régulent, une fois produites, certains rapports entre les êtres humains, et donnent forme à une partie de la vie sociale. Les « formes », produits matérialisés d'une culture, déterminent ce que Goffman (1991) appelle les « cadres de l'expérience » et l'environnement culturel des situations mettant en scène les relations sociales. Ces cadres sociaux et cet environnement culturel constituent ce que Bruner (2000) appelle un « monde », parce qu'ils déterminent le milieu qui permet aux acteurs qui y vivent de construire leur réalité, en structurant leur expérience à travers les situations qu'ils y vivent. On retrouve là un processus proche de celui identifié par Alter (2000) sur le plan organisationnel¹, où la forme structure les jeux d'acteurs.

La notion de « forme » permet donc d'articuler sur le plan sociologique les dynamiques complexes qui se jouent sur les plans interpersonnels, culturels, et organisationnels : les formes sont engendrées ou transformées par les acteurs, mais en retour elles contribuent à déterminer le monde dans lequel se déroule leurs actions, et à les former : c'est parce qu'elle s'incarne dans des formes que « la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1991).

Je vais appliquer ces notions à la relation éducative² et montrer comment elle se matérialise en « systèmes formels d'apprentissage³ » différents ; puis je donnerai quelques indications sur les « mondes sociaux⁴ » que ces systèmes génèrent et auxquels ils se rattachent. L'analyse des systèmes formels d'apprentissage fait apparaître plusieurs mondes sociaux, dont les logiques particulières de transformation ou d'association expliquent en retour les évolutions des systèmes formels

1. Alter (2000, ch. 7) s'appuie, lui aussi, explicitement sur la notion de « forme » de Simmel.
2. Simmel (1999) cite le « rapport entre le maître et les élèves » comme exemple de forme.
3. *Formal Learning System* (Ninnes, 1991). Bien que peu courante dans les approches françaises, cette notion de l'anthropologie anglosaxonne est utilisée couramment dans les études de l'OCDE, de la Commission européenne, ou du programme mondial *21st Century Learning Society Initiative*, pour désigner un dispositif institutionnel d'éducation ou de formation.
4. Pour spécifier une dimension particulière, je reprends la notion de « monde » de Bruner avec le qualificatif « social » que lui accole la sociologie interactionniste de l'École de Chicago (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Francfort *et al.*, 1995).

qui les constituent. Cela permet notamment d'identifier les systèmes de valeurs, les « grandeurs » et les processus identitaires qui constituent les enjeux des processus de changement culturel que l'on trouve en arrière-plan de la problématique des « nouveaux dispositifs de formation ». La sociologie de l'innovation pourrait devenir utile pour comprendre les changements engendrés par ces nouveaux dispositifs, mais le format de cet article ne me permettra pas de développer ce point.

Les formes de la relation éducative

La relation éducative se développe non pas uniquement dans le cadre du système scolaire mais dans celui de la formation tout au long de la vie, qui inclut la formation professionnelle et la formation des adultes. C'est dans ce cadre élargi que je situe mes travaux, même si je fais parfois référence à des travaux issus de l'analyse du système scolaire.

Les systèmes formels d'apprentissage

Je traduis littéralement *Formal Learning System* (Ninnes, 1991) par « système formel d'apprentissage » pour désigner les formes données à une relation sociale qui se veut explicitement une « relation éducative ». Il s'agit donc des formes de la relation éducative dans lesquelles le triangle pédagogique existe et rencontre effectivement le cercle d'une institution, faute de quoi, les processus éducatifs n'existeraient pas (Houssaye, 1999). Ces formes peuvent être différentes ; Barbossa de Oliveira (1999) montre que le triangle pédagogique peut représenter six formes distinctes de systèmes éducatifs selon la philosophie politique dans laquelle s'inscrit le cercle de l'institution. A partir de quelques exemples, je montrerai que les systèmes formels d'apprentissage portent « la marque de la société qui les a produits » (Postic, 1979), ou du moins de celle qui leur a permis de se généraliser, et qu'ils ont parfois des concepteurs identifiés, ou des théoriciens dont les conceptions du monde, de la pédagogie, de la société, ne sont pas neutres.

Premiers exemples : la salle de classe et l'atelier

La salle de classe est un des plus anciens systèmes formels d'apprentissage. Il s'est répandu en Europe occidentale avec l'institution de l'école par Charlemagne, s'est installé dans le système universitaire suivant les recommandations de saint Augustin et des scolastiques, puis dans les collèges instaurés par les jésuites au moment de la Contre-Réforme. Il a, pour ainsi dire, été « ré-inventé » par Comenius, dont l'œuvre est aujourd'hui considérée comme l'origine des théories de l'éducation moderne (cf. Meirieu, 1999). Comenius (1992) justifie la disposition de la salle de classe par une analogie lourde de sens : le maître est source du savoir comme le soleil est source de vie.

Cette disposition s'accompagne d'une organisation spatiotemporelle particulière en vue de rendre le dispositif efficace⁵.

La forme proposée et justifiée par Comenius sera critiquée par Freinet dans son manifeste *Pour l'école du peuple* (1969), parce qu'elle ne permet pas la « rationalisation du travail pédagogique » ni les activités qu'il préconise⁶. Les relations sociales déterminent une « spatialité », en même temps que l'espace dans lequel elle se déroulent influe sur leur forme⁷. Foucault (1975) montre comment le « panoptique » de Bentham⁸ permet un contrôle renforcé, illustrant ainsi le rôle d'une « forme » particulière sur la relation de pouvoir. C'est d'ailleurs pour caractériser cette invention qu'il forge le terme de « dispositif ». Les propos de Comenius comme ceux de Freinet montrent que la « relation éducative » n'échappe pas à ce phénomène de « spatialisation », d'incarnation des relations sociales dans une structure spatiotemporelle qui les matérialise et en même temps les contraint. C'est ce que constate aussi Pelpel (2001), lorsqu'en rappelant l'histoire de l'enseignement technique, il insiste sur le fait que ces modalités particulières de la relation pédagogique s'incarnent dans « un espace/temps pédagogique qui ne peut être assimilé ni à une classe traditionnelle, ni à un laboratoire [...], ni bien sûr à un lieu de production, même si certains aspects organisationnels ou relationnels peuvent parfois y faire penser ».

L'atelier, qu'il soit celui de Freinet ou celui de l'enseignement technique, apparaît ainsi comme une « forme » de la relation éducative différente de celle que représente la salle de classe traditionnelle. Albero (1999) montre qu'il en est de même pour le « centre de ressources ».

Salle de classe (ou *auditorium-scriptorium*), atelier et centre de ressources sont bien trois systèmes formels d'apprentissage différents.

Autres exemples de systèmes formels d'apprentissage

La fin du XIX^e siècle voit apparaître des systèmes formels d'apprentissage qui mettent en cause le rôle du « maître ». En 1840, année où la poste britannique met en place le timbre poste, Isaac Pitman, inventeur d'une méthode de sténographie, propose aussi une méthode pour l'enseigner qu'il diffuse par voie postale. Des initiatives similaires sont prises quelque temps après en France : les cours Hattemer sont fondés en 1885, les cours Pigier en 1887 ; « l'École chez

-
5. Cf. les chapitres XIX à XXX, où sont précisés les méthodes, les moyens, les programmes (Comenius, 1992).
 6. Cf. chapitre 2.4 (« Les locaux de l'école primaire ») : il propose une salle ayant une structure d'« atelier », permettant de se déplacer et d'accéder aux divers « ateliers spécialisés » ; et chapitre 4.1 (« Abolition de l'estrade ») : ce geste permet de « changer le regard » de l'enseignant comme celui des élèves.
 7. Cf. Simmel (1999), chapitres 9c (« La fixation dans l'espace ») et 9d (« Distance et proximité des actions réciproques »).
 8. Plan qui organise l'espace selon les rayons d'une roue, avec un système de contrôle ou de supervision placé au centre de la roue : l'observateur contrôle ainsi les mouvements dans l'ensemble de l'espace. Ce « dispositif » a d'abord servi à optimiser l'organisation des prisons.

soi » est créée par Léon Eyrolles en 1891. Ces « cours par correspondance » sont conçus, en réponse à une demande, pour permettre d'étudier sans enseignant⁹.

Les techniques de l'image, comme le cinéma, induisent aussi de nouvelles formes de relation éducative : « S'il est vrai que l'image est un moyen puissant pour connaître, et que voir c'est presque savoir [...], le cinéma peut contribuer à fixer des connaissances en même temps qu'il rectifie les images fausses qu'on se faisait de la réalité¹⁰. » Le cinéma introduit ainsi un autre maître, « la réalité », supposant implicitement l'existence d'une « réalité objective » dont l'image peut rendre compte. Jacquinot (1998) constate que cela introduit en même temps de nouvelles dérives, car cette « réalité » est en fait une construction du réalisateur de l'image dont elle véhicule les messages. Néanmoins, les systèmes formels d'apprentissage basés sur les techniques de l'image et du son se développent, substituant à l'enseignant une « réalité donnée à voir » qu'il faut assimiler telle quelle. Chaque nouvelle « technologie », depuis la fin du XIX^e siècle, a généré un système formel d'apprentissage qui l'incorpore¹¹.

À partir de 1960, l'Université de l'Illinois développe le premier système d'enseignement assisté par ordinateur, PLATO, comportant près de 4 000 heures de cours (Garson, 1999). Ce système incarne la théorie de l'apprentissage behavioriste : c'est une suite de séquences d'interaction répliquant le modèle de l'« enseignement programmé » de Skinner et de ses collaborateurs. Utilisé en amphis sur des terminaux reliés à l'ordinateur central de l'université, PLATO est à la fois le prototype et la « forme » typique des systèmes de formation sur ordinateur. Depuis lors, le modèle behavioriste demeure la forme privilégiée des systèmes de formation en ligne proposés par les éditeurs, qu'ils soient américains, canadiens ou français !

L'offre actuelle d'éducation ou de formation apparaît donc composée de très nombreuses formes de la relation éducative, basées sur des technologies, des pédagogies et des théories de l'apprentissage différentes.

Système formel d'apprentissage et « dispositif de formation »

Ce qui précède éclaire la notion de « système formel d'apprentissage » : il s'agit d'une « forme » spécifique de la relation éducative, dans laquelle s'incarne une conception particulière des processus « apprendre », « enseigner » et « for-

9. Rose Hattemer donnait des cours dans les familles de la grande bourgeoisie parisienne. Sa méthode d'apprentissage de la grammaire et du calcul a été consignée dans des recueils assortis d'instructions pour ceux qui voulaient continuer l'étude à leur domicile, avant d'être vendue par correspondance (<http://www.hattemer.fr/>).
10. Propos d'un inspecteur d'académie du début du XX^e siècle, cités par Jacquinot (1998).
11. C'est vrai pour la radio, la télévision, et les technologies qui constituent l'Internet, comme le souligne Perriault (2002). Ces systèmes formels d'apprentissage ont des prétentions hégémoniques : en 1913, Edison voyait le cinéma remplacer les autres systèmes ; puis ce fut le cas de la télévision, de l'EAO, et, plus récemment, du « e-learning ».

mer » correspondant au projet éducatif de son (ses) initiateur(s). Cette forme se matérialise à la fois comme configuration spatiale, comme organisation d'activités instrumentées dans le temps, comme relations du sujet apprenant avec d'autres acteurs ainsi qu'avec des objets.

Un système formel d'apprentissage est donc un « agencement d'éléments humains ou matériels réalisé en fonction d'un but à atteindre », ce qui fait qu'on peut le considérer comme un « dispositif », selon la définition de Jacquinet-Delaunay et Monnoyer (1999). Mais le « dispositif », « concept de l'entre-deux », désigne à la fois les éléments et le réseau qui les relie, « et permet de faire coexister au sein de l'argumentation des entités traditionnellement considérées comme inconciliables » (Peeters et Charlier, 1999). Ce terme est commode puisqu'il permet de parler des éléments et des relations entre les éléments comme d'une entité unique. Mais du coup, il occulte la complexité de l'entité qu'il désigne. C'est pourquoi la notion de « dispositif » me paraît « une notion à déconstruire pour la réarticuler » (Klein et Brackelaire, 1999).

La notion de « système formel d'apprentissage » possède une portée heuristique pour analyser les dispositifs de formation, car certains se révèlent être des combinaisons de systèmes formels d'apprentissage : les « formations hybrides » (Perriault, 1996), appelées *Blended Learning* aux Etats-Unis, désignent des dispositifs de formation combinant un système formel d'apprentissage de type cours par correspondance ou formation en ligne (« e-learning ») avec un système formel d'apprentissage de type salle de classe ou centre de ressources. Ce qui est plus précis que les termes d'« enseignement à distance » et de « regroupement », employés par Perriault (1996), ou celui de « dispositif de formation ». C'est pourquoi je défends la notion de « système formel d'apprentissage » : outre le fait qu'elle a des équivalents dans d'autres langues – ce qui n'est pas le cas du terme « dispositif » –, elle permet de comprendre de quoi se composent les « nouveaux dispositifs de formation » et les « jeux » entre les éléments disparates qui les composent. Basée sur la notion de « forme », elle permet aussi d'articuler les dimensions sociologiques et technicopédagogiques.

L'articulation de plusieurs dimensions

Les formes matérialisant la relation éducative en un système formel d'apprentissage déterminent concrètement les relations constitutives des processus « apprendre » et « enseigner/former ». Comme le souligne Albero (1999), les noms qui sont donnés aux sujets constituant les pôles du triangle pédagogique ne sont pas neutres : « élève » et « apprenant », ou « professeur » et « intervenant pédagogique » impliquent des comportements attendus différents, et conséquemment l'importance donnée au processus « former » ou au processus « enseigner » sera différente dans la salle de classe et le centre de ressources...

En définissant les comportements attendus des acteurs, les lieux, les temps, les supports de formation à utiliser, etc., la forme produit une réalité qui s'impose aux acteurs, et leur impose la culture organisationnelle, technique, pédagogique... de celui qui l'a imaginée.

La « relative autonomie des formes » (Alter, 2000) donne une inertie au système formel qui aura un impact sur toute adaptation proposée par les acteurs, d'où qu'elle vienne. Articulant les dimensions organisationnelles et technico-pédagogiques, la notion de « système formel d'apprentissage » permet aussi de rendre compte des difficultés de transformation des systèmes éducatifs, quelles qu'en soient les raisons (pédagogiques, économiques, etc.) ou l'origine (projet institutionnel, innovation de terrain, etc.). Elle constitue donc bien un élément de la sociologie proposée.

Remplacer la question de la mise en place des nouveaux dispositifs de formation par celle du passage d'un système formel d'apprentissage à un autre permet d'en traiter toutes les dimensions. Au plan pratique, cela amène d'autres questions : peut-on prévoir l'impact du passage d'un système formel à un autre ? y a-t-il des règles d'évolution, des lignes d'évolution privilégiées ? Y-a-t-il des points communs entre les systèmes formels d'apprentissage ? La notion de « monde social » permet de regrouper les systèmes formels d'apprentissage en plusieurs catégories, et de comprendre leurs évolutions et les conditions dans lesquelles elles sont possibles.

Quatre « mondes sociaux de la formation »

Plusieurs catégories de systèmes formels d'apprentissage peuvent être identifiées en s'intéressant aux technologies, aux modèles pédagogiques ou aux théories de l'apprentissage sous-jacentes à ces modèles. Ce faisant, on reste dans une approche technico-pédagogique qui ne permet pas de traiter la dimension sociologique. La première typologie que j'ai proposée (Blandin, 1999) n'y a pas échappé. Ce sont les travaux de Boltanski et Thévenot (1991) sur les « grandeurs » auxquelles en appellent les acteurs pour exprimer leurs positions qui m'ont conduit sur la piste des « mondes sociaux de la formation ».

Une typologie des systèmes formels d'apprentissage

Certains systèmes formels d'apprentissage ont été conçus pour un petit nombre d'apprenants, d'autres pour pouvoir en atteindre un grand nombre. Comenius (1992) affirme qu'« un seul maître pourrait conduire une classe d'une centaine d'élèves ». Par contre, Isaac Pitman destine ses cours à des milliers de personnes : il fonde une société d'édition en 1837, puis une société per-

mettant de passer des examens de secrétariat en 1855¹². Il y a bien, là deux ordres de grandeur différents visés d'une manière intentionnelle par des concepteurs de systèmes formels d'apprentissage.

Certains systèmes formels d'apprentissage sont conçus comme des produits standardisés, reproductibles à grande échelle sans intervention d'un enseignant, comme les cours par correspondance. D'autres, au contraire, sont conçus comme des services, pour fournir une prestation sur mesure en réponse à une demande spécifique, exigeant la présence d'un formateur : c'est le cas des centres de ressources, dont un représentant typique, en France, l'« atelier de pédagogie personnalisée » (APP), impose dans son cahier des charges de « répondre de façon permanente individualisée et contractuelle aux demandes de formation émanant d'un public diversifié engagé dans la réalisation d'un projet professionnel et social et qui a la volonté d'effectuer un travail personnel de formation¹³ ».

Le croisement des deux axes – taille du public visé (grand nombre/petit nombre) et nature de la prestation (produit/service) – permet de construire une typologie des principaux systèmes formels d'apprentissage actuels.

	<i>Petits nombres</i>	<i>Grands nombres</i>
<i>Service</i>	Atelier centre de ressources télétutorat en temps réel ¹⁴ communauté d'apprentissage ¹⁵	Campus virtuel ¹⁶
<i>Produit</i>	Salle de classe, classe virtuelle ¹⁷ télécours en visioconférence	Cours par correspondance, EAO, formation en ligne, cours télédiffusés (par la radio ou par la télévision), cours télédiffusé par Internet

Premier constat : la valeur ajoutée des systèmes formels d'apprentissage destinés aux petits nombres provient du travail du formateur ; celle des systèmes destinés aux grands nombres, qui nécessitent un investissement important pour produire les contenus, provient du capital initialement investi. Les produits

12. Plus de 10 000 exemplaires du cours de sténographie furent vendus en 1840 ! Le site www.xrefer.com/entry/443388 donne des chiffres récents significatifs : le cours *Business Accounting*, « best-seller » de Pitman Publishing, a dépassé les 5 millions d'exemplaires depuis son lancement en 1967 ; en 1986, à sa reprise par Longman, le Pitman Examinations Institute réalise 750 000 examens par an...

13. Cahier des charges §1 : Objectifs (<http://app.algora.org/present/cahier.asp>).

14. En audio ou visioconférence, avec ou sans « prise en mains » du poste de l'apprenant à distance.

15. Basée sur l'utilisation de la communication écrite (courrier électronique, forums, *chats*..).

16. Système basé sur un ensemble de ressources et d'outils de communication asynchrone accessibles à distance.

17. Technologie de gestion d'une relation éducative synchrone à distance.

pour les grands nombres sont conçus dans l'optique de se passer de l'enseignant ou du formateur une fois développés par lui.

Les modèles économiques qui traduisent la croissance des dépenses en fonction du nombre d'apprenants sont différents : pour les petits nombres, l'investissement initial est faible, et la courbe de dépenses est linéaire ; pour les grands nombres, l'investissement initial suscité par la production du contenu et/ou du système dans son ensemble est important, il peut être fonction du nombre d'apprenants espéré ; par contre, les coûts de distribution de la formation sont relativement indépendants du nombre d'utilisateurs¹⁸.

Deuxième constat : selon leur orientation « produit » ou « service », les systèmes formels d'apprentissage obéissent à des logiques différentes de production de l'action de formation : action « standard », basée sur des pédagogies privilégiant le « processus enseigner », et opérant sur des groupes, pour les systèmes relevant de la logique « produits » ; action personnalisée, basée sur des pédagogies privilégiant le « processus former », opérant sur des individus¹⁹, pour les systèmes relevant de la logique des services.

Les évaluations de « dispositifs innovants » menées pendant plusieurs années m'ont conduit à faire l'hypothèse que la typologie reposant sur ces constats faisait apparaître quatre « mondes sociaux » de la formation. Je les ai nommés, en accord avec les systèmes économiques généraux possédant des caractéristiques similaires : « artisanat » (correspondant à la catégorie produit/petits nombres) ; « industrie » (produit/grands nombres) ; « service de proximité » (service/petits nombres) ; « service global » (service/grands nombres).

Pour vérifier cette hypothèse, j'ai mené des enquêtes sur deux caractéristiques des systèmes formels d'apprentissage permettant d'identifier les mondes sociaux selon les critères de Boltanski et Thévenot (1991) : valeurs principales sous-tendant les systèmes²⁰, « figures » idéales de chaque monde, représentées par celles du formateur et du concepteur²¹. Les résultats sont synthétisés dans le tableau suivant.

-
18. Un cours filmé diffusé à la télévision ou un cours interactif sur Internet coûtent le même prix à produire et à diffuser, qu'ils aient 100, 10 000 ou 1 000 000 d'utilisateurs pendant leur période de diffusion.
 19. Avec une possibilité de « production en flux continu », dont on sait combien elle diffère de la « production par lots ».
 20. Identifiées à travers les discours des dirigeants ou responsables d'organismes représentant les systèmes formels d'apprentissage de chacun des mondes.
 21. Identifiées par des questionnaires, entretiens et discussions avec les acteurs de terrain, au cours de mes audits ou au cours de formations que j'ai animées.

<i>Monde</i>	<i>Valeur principale</i>	<i>Figures du formateur</i>	<i>Figures du concepteur</i>
Artisanat	Pédagogie	Formateur-enseignant	Ingénieur de formation
Industrie	Productivité de la formation	<i>pas de formateur</i>	Didacticien, expert en contenu
Service de proximité	Réussite de l'apprenant	Accompagnateur (<i>Coach</i>)	Concepteur d'outils d'accompagnement
Service global	Efficacité du service	Tuteur - Expert	Architecte de systèmes

J'en tire la conclusion que les systèmes formels d'apprentissage se répartissent selon quatre mondes sociaux, qui diffèrent par leur modèle économique, leur mode de production, leurs systèmes de valeurs, les figures professionnelles qui les animent. Ce regroupement permet d'éclairer les évolutions actuelles. En même temps, ces mondes sociaux contribuent à reproduire des cultures et des pratiques pédagogiques différentes, des identités professionnelles différentes (représentées par les « figures idéales »), ce qui explique, du point de vue sociologique, les difficultés liées soit au passage d'un « monde » à un autre qu'entraîne le développement de certains nouveaux dispositifs de formation, soit au rapprochement de deux mondes qu'entraîne le développement de dispositifs hybrides.

208

Les évolutions actuelles

Les évolutions que j'ai constatées prennent deux formes. La première évolution se réalise à l'intérieur de l'un des mondes sociaux. Elle est due à l'introduction de technologies qui transforment un système formel d'apprentissage en un autre conservant des caractéristiques voisines : même modèle éco-nomique, même mode de production, même système de valeurs... Néanmoins, l'introduction d'objets techniques transforme les pratiques et les compétences. Ainsi, dans le monde du service de proximité, le centre de ressources se dote d'antennes distantes, produisant le système formel que j'ai appelé « télé-tutorat en temps réel » : le formateur exerce son rôle d'accompagnateur à distance *via* une liaison en visioconférence de courte durée. La prise en mains à distance du poste de travail de l'apprenant, le tableau blanc ou le « partage d'applications » lui permettent de compléter ses explications par des démonstrations de procédures, des schémas, etc. C'est le modèle développé depuis quelques années par le réseau des APP dans ses antennes.

Dans le monde de l'artisanat, on trouve aussi ce type d'évolution, avec les systèmes de « classes virtuelles » qui permettent aux apprenants de suivre un cours sur leur ordinateur en direct, de n'importe où, tout en gardant des possibilités d'interaction en temps réel, par l'écrit (*chat*) ou oralement (téléphonie

Internet). Dans le monde de l'industrie, les cours télédiffusés deviennent accessibles à la demande sur Internet²² ; les cours par correspondance se transforment en cours en ligne...

La deuxième forme d'évolution conduit au montage de dispositifs combinant des systèmes formels d'apprentissage issus de mondes sociaux différents²³. Plusieurs combinaisons apparaissent fréquemment. L'une couple la salle de classe avec un « campus virtuel » ; c'est le dispositif que développent les universités partout dans le monde. Cette forme d'évolution est encouragée en France par les appels à projets « Campus numériques » du ministère de l'Éducation nationale. Le dispositif produit, baptisé « présentiel amélioré²⁴ », associe le monde de « l'artisanat » et le monde du « service global ». Ce couplage recèle des difficultés potentielles au-delà des phases expérimentales, qui se cristallisent autour des différences d'appréciation des aspects économiques par les acteurs. Un autre modèle couple des systèmes formels entièrement à distance avec un centre de ressources. C'est le cas des dispositifs associant le Centre national d'enseignement à distance (CNED) et le réseau des APP, offrant des cours par correspondance ou en ligne et un accompagnement en centre de ressources. C'est aussi le cas de dispositifs associant des cours télédiffusés avec des centres de ressources (dispositif TFS de AFPA...) ; ou ceux exploitant des ressources en ligne dans un centre de ressources (dispositif *Miriad* des chambres de commerce et d'industrie...). Ces dispositifs couplent les mondes du « service de proximité » et des produits de « l'industrie », dans une logique « gagnant-gagnant » globalement profitable aux deux mondes.

Considérer ces combinaisons comme association de « mondes sociaux » différents permet d'expliquer la viabilité de certaines combinaisons, les jeux d'acteurs induits par le développement de nouveaux dispositifs, etc. Les deux types d'évolution ne modifient pas de la même manière les systèmes en place : les jeux impliquant la mise en œuvre de techniques à l'intérieur d'un monde ne mobilisent pas les acteurs de la même façon que ceux qui obligent au rapprochement de deux mondes et à une remise en cause des pratiques et des systèmes de valeurs.

L'analyse en termes de « systèmes formels d'apprentissage » appartenant à des « mondes sociaux » différents permet d'ancrer les formes pédagogiques dans une réalité socio-économique qu'il devient nécessaire de prendre en compte si l'on veut réussir la mise en place des « nouveaux dispositifs de formation », c'est-à-dire innover dans le champ de l'éducation ou de la formation. Cet article donne un bref aperçu des fondements d'une telle approche.

22. Par exemple *Les amphis de France 5*, accessibles sur <http://www.canal-u.education.fr/>

23. C'est le cas général des « dispositifs de FOAD » (Collectif de Chasseneuil, 2001).

24. Etude « Compétice » (2001). Direction des technologies du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche (<http://www.formasup.education.fr>).

Bibliographie

- ALBERO, B. 1999. « Du triangle aux triangulations pédagogiques : une transition vers de nouvelles modalités de formation ». *Carrefours de l'éducation*. N° 7. CRDP de l'académie d'Amiens, pp. 105-114.
- ALTER, N. 2000. *L'innovation ordinaire*. Paris, PUF.
- BARBOSSA de OLIVERA, I. 1999. « Pratiques pédagogiques et projets politiques ». *Carrefours de l'éducation*. N° 7. CRDP de l'académie d'Amiens, pp. 45-60.
- BLANDIN, B. 1999. « La formation ouverte et à distance : état des lieux en début 1999 ». *Actualité de la formation permanente*. N° 160, pp. 18-28.
- BOLTANSKI, L. ; THÉVENOT, L. 1991. *De la justification*. Paris, Gallimard.
- BRUNER, J. 1991. ...*Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, ESHEL.
- BRUNER, J. 2000. *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris, Retz.
- CARRÉ, P. 1992. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris, La Documentation française.
- COLLECTIF DE CHASSENEUIL. 2001. *Accompagner les formations ouvertes. Une conférence de consensus*. Paris, L'Harmattan.
- COMENIUS, J.A. 1992. *La grande didactique*. Paris, Klincksieck.
- FOUCAULT, M. 1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- FRANCFORT, I. ; OSTY, F. ; SAINSAULIEU, R. ; UHALDE, M. 1995. *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris, Desclée de Brouwer.
- FREINET, C. 1969. *Pour l'école du peuple*. Paris, Maspero.
- GARSON, J.D. 1999. *The Role of Technology in Quality Education*. <http://hcl.chass.ncsu.edu/sscore/garson2.htm>.
- GOFFMAN, E. 1991. *Les cadres de l'expérience*. Paris, Minuit.
- HOUSSAYE, J. 1988. *Le triangle pédagogique*. Berne, Peter Lang.
- HOUSSAYE, J. 1993. « Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique ». *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, pp. 13-24.
- HOUSSAYE, J. 1999. « L'autorité du triangle ». *Carrefours de l'éducation*. N° 7. CRDP de l'académie d'Amiens, pp. 117-128.
- JACQUINOT, G. 1998. « Du cinéma éducateur aux plaisirs interactifs, rives et dérives cognitives ». Dans : F. Beau, ; P. Dubois ; G. Leblanc (dir. publ.). *Cinéma et dernières technologies*. Paris, INA/de Boeck, pp. 153-168.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. ; MONNOYER, C. 1999. « Avant propos : il était une fois ». *Hermès*. N° 25, pp. 9-14.
- KLEIN, A. ; BRACKELAIRE, J.L. 1999. « Le dispositif : une aide aux identités en crise ». *Hermès*. N° 25, pp. 67-81.
- LEGROS, D. ; CRINON, J. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin.
- MEIRIEU, P. 1999. *Un nouvel art d'apprendre*. Conférence de clôture des 10^e Entretiens de la Villette. Paris, Cité des sciences, 26 novembre.
- NINNES, P. 1991. *Culture and Learning in Western Province, Solomon Islands*. <http://fehps.une.edu.au/fl/s/edu/pNinnes/malch2.html>.
- PEETERS, H. ; CHARLIER, P. 1999. « Contribution à une théorie du dispositif ». *Hermès*. N° 25, pp. 15-23.
- PELPEL, P. 2001. *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique*. Paris, L'Harmattan.

PERRIAULT, J. 1996. *La communication du savoir à distance*. Paris, L'Harmattan.

PERRIAULT, J. 2002. *Education et nouvelles technologies. Théorie et pratiques*. Paris, Nathan.

POSTIC, M. 1979. *La relation éducative*. Paris, PUF.

SIMMEL, G. 1981. *Sociologie et épistémologie*. Paris, PUF.

SIMMEL, G. 1999. *Sociologie. Etude sur les formes de la socialisation*. Paris, PUF.

