



# La problématique de l'industrialisation de la formation

Elisabeth Fichez

► **To cite this version:**

Elisabeth Fichez. La problématique de l'industrialisation de la formation. Fiche explicitant la notion. 2008. <edutice-00264773>

**HAL Id: edutice-00264773**

**<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00264773>**

Submitted on 17 Mar 2008

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **LA PROBLEMATIQUE DE L'INDUSTRIALISATION DE LA FORMATION**

Elisabeth Fichez  
Professeur en sciences de l'information et de la communication  
GERICO – Université Lille 3

***Résumé :** Cette fiche, rédigée en 2007, reprend partiellement et complète un article paru dans *Education permanente* n° 152, 2002. Il s'agit d'une présentation synthétique de la notion d'industrialisation de la formation à partir des modèles qui l'ont inspirée. Sont également abordées les difficultés liées à l'usage de la notion et les pistes de recherche actuelles.*

***Abstract :** This sheet, which was written in 2007, partially resumes and completes an article issued in *Education permanente* n° 152, 2002. It is a global presentation of the notion of industrialization of training from the models which inspired it. It also deals with the difficulties linked to the use of the notion and the current leads for research.*

***Mots-clefs :** industrialisation, formation*

***Key-words :** industrialization, training*

---

L'analyse des transformations en cours dans le secteur de la formation mobilisé dès 1991, au sein du Séminaire Industrialisation de la Formation (SIF), des chercheurs en sciences de la communication ou de l'éducation et des économistes, par ailleurs porteurs ou évaluateurs de projets pédagogiques intégrant les Technologies d'Information et de Communication. . Ce collectif inter-disciplinaire a choisi de renoncer à des entrées trop étroitement sectorielles (pédagogique, psychologique, économique ...) pour resituer celles-ci dans des dynamiques globales que la notion d' " industrialisation " semblait pouvoir éclairer. Cette notion est en effet intéressante si elle entraîne une dynamique conceptuelle qui, à un moment donné, permet de renouveler le cadre d'analyse théorique d'un ensemble de phénomènes et si elle rend possible une meilleure intelligibilité des réalités de terrain pour les acteurs qui sont engagés dans celles-ci<sup>1</sup>.

### **L'apport du modèle des Industries Culturelles (I.C.)**

Ce que nous a légué de particulièrement fécond la tradition des études dans le champ des I. C. est l'analyse des logiques socio-économiques qui caractérisent les conditions d'organisation

---

<sup>1</sup> Voir sur ce point la réflexion menée en commun avec J. Deceuninck : " Chercheurs et acteurs face à l'industrialisation de la formation ", *Sciences de la Société*, 1999, n° 47, pp. 75-90.

des différentes filières (livre, disque, radio-télévision ...) ainsi que les rapports qu'entretiennent les différents acteurs qui y interviennent (créateurs, éditeurs, producteurs, distributeurs, consommateurs). Ces logiques se sont constituées historiquement en lien avec des contraintes techniques et sociales : d'abord les logiques « éditoriales » et de « flot », puis, plus récemment, celles du « club », des « compteurs » et du « courtage », qui ne se sont pas substituées aux plus anciennes, mais qui intègrent de nouvelles formes de mise en marché directe et indirecte permises par le développement des réseaux<sup>2</sup>.

Retenons aussi de cet apport que chacune de ces logiques est associée à une sorte de projet sociétal porteur de valeurs symboliques<sup>3</sup> : la logique éditoriale, par exemple, à travers l'importance qu'elle attache au droit d'auteur, est associée à une certaine conception de la culture que l'on pourrait qualifier de « bourgeoise », tandis que celle de flot évoque une conception plus populaire de la culture comme média de masse, et que celles du compteur ou du courtage, bien que différentes, sont beaucoup plus directement associées à l'individu-client de services culturels.

La transposition de ce modèle d'analyse dans la sphère éducative a comme intérêt majeur de déplacer le regard de la situation pédagogique vers les conditions d'organisation et les modalités de la prestation éducative et de permettre, ce faisant, de saisir les enjeux actuels concernant la production, l'édition et la diffusion de contenus éducatifs matérialisés sur des supports numérisés. En effet, on peut voir comment se mettent en place des grands types d'organisation différenciées, combinables bien évidemment dans les dispositifs concrets : la production de télé-services (usage des dispositifs de visio-conférence ...), la gestion de libres-services (services éducatifs virtualisés en ligne), l'éditorialisation de produits-services (disquettes, cédéroms, mallettes, photocopiés numériques, etc.), le développement de produits sur mesure (logiciels personnalisés avec fonctions d'intermédiation...), chacun d'eux étant associé à une des logiques identifiées dans les industries culturelles (dans l'ordre : gestion de club, facturation au compteur, activité éditoriale, courtage)<sup>4</sup>.

Le modèle des logiques socio-économiques permet donc de comprendre tout d'abord le processus d'industrialisation des biens-supports de la prestation éducative. Mais il permet aussi aux acteurs enseignants de comprendre les nouveaux types de rapports qu'ils sont susceptibles d'entretenir avec d'autres acteurs au sein de la filière : alors qu'ils étaient jusque là dans une représentation du métier qui ne dissociait pas les rôles de producteur et de diffuseur des connaissances, ils sont appelés à connaître aujourd'hui une telle dissociation. C'est notamment l'expérience que font les collègues enseignants du supérieur collaborant dans les dispositifs de type « campus numérique » pour lesquels ils conçoivent, avec l'aide de techniciens et/ou d'opérateurs de plate-forme logicielle, des modules de formation sous forme de cours scénarisés qui constituent une offre proposée à des publics auprès desquels ils n'assurent pas nécessairement le service d'accompagnement pédagogique et qui pourra se trouver valorisée sur le marché international de la formation..

Enfin, reprenant l'idée évoquée ci-dessus de valeurs symboliques associées aux différentes logiques dans le secteur de la culture, nous pouvons mettre en avant, dans le domaine de la formation, les significations sociales que prennent la diversification des biens, leur mode de mise en marché, leurs usages dans des contextes hybridant la distance et la présence : si les valeurs de « bien éducatif public » et de « mutualisation », associées à la logique de service public, restent un cadre de référence qui garde tout son sens, on constate toutefois

---

<sup>2</sup> On se reportera à la fiche « logiques socio-économiques » pour une présentation/discussion de ce concept.

<sup>3</sup> Point de vue développé par P. Moeglin, « Repenser l'usager, entre globalisme et pluralisme », *Colloque international " 2001 Bogues "*, Montréal, 24-27 avril 2002.

<sup>4</sup> Cf. P. Moeglin (dir.), 1998, « L'industrialisation de la formation : état de la question », CNDP, Paris, Troisième partie, chapitre 3, pp. 207-248.

parallèlement l'émergence d'une vision consumériste soutenue par la diversification des modalités d'une offre sommée de s'adapter sur mesure, en segmentant et en recombinaison les "briques" de base, voire d'éléments plus fins encore quand il est question des "granules".

### **L'apport de l'économie des services**

La prestation éducative met cependant en jeu bien d'autres fonctions que celles liées à la production et à la diffusion des ressources : gestion du dossier de l'étudiant, élaboration du parcours de formation, analyse des besoins, tutorat, etc.

Dans l'histoire du SIF, la confrontation dès les années 1994 avec les thèses de J. Gadrey, théoricien de l'économie des services, a constitué un second moment très fécond en ce qu'elle a permis d'introduire une distinction entre le "bien-support" et la "relation", ou encore le "produit" et le "service", qui met bien en lumière la part importante des interactions dans l'activité de service qu'est la formation<sup>5</sup>. En effet, s'il est une constante dans les observations liées aux nouveaux dispositifs de formation, c'est bien que la médiation humaine y garde une part fondamentale, qu'elle prenne la forme d'interactions directes ou d'interactions médiatisées par la technique, en synchronie ou en différé, à différentes étapes de la prestation éducative<sup>6</sup>.

Mais surtout, cette confrontation a fourni un deuxième cadre théorique, celui de la "rationalisation professionnelle" des services, opposée à la "rationalisation industrielle" pour penser les évolutions à l'œuvre. A travers la notion de "rationalisation", l'idée centrale de J. Gadrey est que le secteur de la formation, comme d'autres secteurs de services, est à la recherche d'efficacité, c'est-à-dire d'un ajustement des moyens par rapport à une fin en fonction d'un calcul économique coût/efficacité. Mais il oppose deux modèles : celui - à ses yeux improbable dans la formation - d'une "rationalisation industrielle", fondé sur une production massive et standardisée de marchandises éducatives vendues aux prestataires de formation ou directement aux consommateurs, une organisation du travail très taylorisée entre producteurs de ces marchandises et prestataires réduits à n'être plus que des présentateurs de logiciels d'EAO, de valises pédagogiques ou autres multimédias et une amélioration des performances qui s'évaluerait en termes quantitatifs ; et celui - plus probable - d'une rationalisation de type "professionnel", *qui vise à rendre plus précises et plus systématiques la typification des cas et une formalisation des méthodes correspondantes, [...] qui favorise l'agencement original de routines [...] et, en matière de jugement des performances, l'évaluation des effets ou impacts des services sur les utilisateurs, plutôt que la mesure de gains de productivité directs* (p. 162).

En matière de formation, on peut considérer que la rationalisation de type professionnel implique le passage à une formalisation des savoirs, des savoir-faire et des prestations, à l'émergence de produits dans lesquels les savoirs professionnels s'objectivent, au développement d'un « sur-mesure de masse » grâce à l'agencement original d'unités élémentaires décomposées et indexées ... L'auteur, dans le texte cité, fait en outre la distinction entre une rationalisation professionnelle privée, s'organisant pour vendre ses services sur un marché concurrentiel, et une rationalisation professionnelle de service public, préservant l'essentiel des valeurs de gratuité, d'accueil non sélectif, de production d'un bien collectif, etc.

---

<sup>5</sup> J. Gadrey "La modernisation des services professionnels : rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle", in E. Fichez (dir.), 1994, *Actes du colloque "La notion de bien éducatif. Services de formation et industries culturelles"*, SFSIC/Université Lille 3.

<sup>6</sup> Cf. Sur cette question de la médiation, voir E. Fichez, "Industrialisation contre médiation" in P. Moeglin, 1998 (*op. cit.*), pp. 133-150.

## **Les apports concernant la figure de l'utilisateur**

Un troisième corpus de connaissances a été utile dans l'élaboration, non pas directement de la notion d'industrialisation, mais pour comprendre ce qu'il advenait de l'utilisateur de la formation dans le contexte de l'industrialisation.

C'est la notion de servuction ou de co-production du service, travaillée par des auteurs comme Eiglier et Langeard<sup>7</sup> qui s'est révélée éclairante, mais aussi d'autres apports croisés comme celui de M. Chauvière sur la dimension politique de la figure de l'utilisateur<sup>8</sup> ou celui de G. Jacquino<sup>9</sup> reprenant D. Boullier, sur la manière de penser les différentes facettes et tâches de l'utilisateur.

Car, la problématique en jeu autour de l'utilisateur apprenant est de se demander comment son intégration apparaît comme une des conditions déterminantes de la rentabilité des nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentissage (il serait un acteur rationnel, motivé, prêt à coopérer à la réalisation de ses objectifs et donc un consommateur de biens) ; et par ailleurs de chercher à comprendre comment il affronte des tâches nouvelles, notamment d'ordre cognitif, liées à la médiatisation du savoir.

En outre, ces apports mettent en évidence une spécificité propre au champ, celle de l'importance des prescripteurs et de la prescription, l'utilisateur final n'étant que rarement en relation directe avec l'offreur.

## **Les difficultés liées à l'usage de la notion et les pistes de recherche actuelles**

Quelle que schématique que soit la présentation ci-dessus, elle suffit pour comprendre la complexité de la problématique de l'industrialisation, transversale à plusieurs corps de savoir disciplinaires, et les difficultés qu'elle soulève.

Le premier type de difficulté est d'ordre théorique : la notion de "rationalisation professionnelle" avancée par Gadrey disqualifie-t-elle celle "d'industrialisation" ? Ce n'est pas l'avis de G. Tremblay, qui reproche à l'auteur de ne pas faire ressortir l'essentiel des changements en cours et souligne que "*parler d'industrialisation, c'est bien sûr parler de rationalisation, mais d'un type bien particulier ... faisant référence à l'utilisation de machines et à la valorisation du capital*"<sup>10</sup>. Certains traits caractérisant la notion d'industrialisation gardent donc leur pertinence et disent autre chose ou plus que le mot « rationalisation ». Par ailleurs, l'opposition tranchée opérée par Gadrey entre « rationalisation industrielle » et « professionnelle » n'est pas toujours pertinente pour analyser les processus en cours qui croisent des paramètres relevant des deux types.

Une des difficultés majeures avec le mot « industrialisation » est en fait que les modèles et les représentations de l'industrialisation sont hétérogènes (la grande industrie, le modèle post-industriel de l'économie de variété, celui de l'industrie des services avec le thème de la co-production, celui des industries culturelles ...) et tous sont susceptibles d'une façon ou d'une autre d'être pertinents. Il n'y a donc pas lieu de trancher trop vite les explorations qui se révèlent fécondes parce qu'elles déboucheront peut-être sur la formulation d'un modèle de rationalisation/industrialisation propre au secteur, qui ne sera ni celui du contexte de l'usine, ni celui de tel ou tel autre service.

---

<sup>7</sup> P. Eiglier et E. Langeard, 1988, *Servuction. Le marketing des services*, McGraw-Hill.

<sup>8</sup> M. Chauvière, 1996, « Réflexions sur les figures de l'utilisateur », in Fichez E. et Combès Y. (dir.), « Education, formation : figure de l'utilisateur », *Cahiers de la Maison de la Recherche*, coll. Ateliers, Lille 3, pp. 13-22.

<sup>9</sup> G. Jacquino, 1999, « Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ? », in V. Glikman (dir.), « Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers », *Actes de la journée d'étude du 28 novembre 1997*, INRP, Paris, pp. 21-26. L'auteur fait référence dans cet article à D. Boullier, 1994, « Construire le téléspectateur : récepteur, consommateur ou citoyen ? », in A. Vitalis (dir.), *Médias et nouvelles technologies*, Rennes, Apogée, pp. 63-74.

<sup>10</sup> G. Tremblay, "Une approche pertinente ?", in P. Moeglin (dir.), 1998, (*op. cit.*), p. 45.

Deux pistes de réflexion sont présentes actuellement au sein du séminaire : la première vise à reprendre la question de l'industrialisation à partir d'une globalisation des fonctions en jeu dans le processus de formation (qu'elles concernent les " contenus " ou la " relation ") et à s'interroger sur la capacité de ces fonctions à se soumettre à un processus d'industrialisation allant d'un degré nul ou faible à un degré élevé. Par exemple, les fonctions de relation liées aux activités d'administration (inscription, gestion des dossiers, des notes ...), au suivi des cursus (validation), au diagnostic de compétences acquises, sont plus facilement automatisables à travers les programmes logiciels fournis par les plates-formes que les fonctions de relation essentielles au processus pédagogique lui-même, telle que le tutorat<sup>11</sup>. En clair, cette idée de degré, tout en permettant de cerner les zones potentiellement industrialisables, met en évidence les obstacles objectifs que rencontre l'industrialisation, « aucun expert sensé ne pouvant méconnaître les dangers d'une déshumanisation de la relation pédagogique ou les limites du recours au génie logiciel pour la production de contenus »<sup>12</sup>.

La seconde piste, plus complémentaire de la première qu'opposée à elle, est de considérer que l'industrialisation ne représente qu'une des tendances à l'œuvre et que d'autres tendances, notamment celle de la " mutualisation ", fondée sur les rapports sociaux d'échange entre les producteurs et les utilisateurs, sont tout autant à l'œuvre<sup>13</sup>. Celle-ci fait ressortir une dimension idéologique essentielle de non-marchandisation dans la transformation du champ éducatif. Elle intègre elle aussi des processus de rationalisation qui l'apparentent à la rationalisation professionnelle de type public. Il y a donc à l'œuvre des formes variées de rationalisation, touchant à divers degrés les fonctions du processus de formation, et dont il resterait à apprécier l'ampleur en tenant compte de la structuration du secteur en niveaux (du primaire au supérieur) et en sous-secteurs (formation initiale, professionnelle), régis par des logiques multiples (privée, publique, associative et de " réciprocité " <sup>14</sup>), que croisent en outre les critères de la gratuité et du payant.

Le second type de difficultés, d'ordre plus pratique, peut se formuler ainsi : est-ce possible de faire un usage " neutre ", strictement scientifique, de la notion ? Celle-ci est connotée par les représentations d'un monde industriel classique certes daté, mais en même temps attaché à un passé encore tellement omniprésent qu'il est très difficile de l'en débarrasser. D'où des ruptures de sens gênantes dans les espaces de confrontation publique, l'usage du mot par le chercheur étant souvent entendu par les autres acteurs comme renvoyant à la standardisation des procédures, au traitement de masse et à l'introduction de l'automatisation en substitution du

---

<sup>11</sup> La thématique de l'industrialisation du tutorat à distance, en débat dans des colloques récents (UTC Compiègne en octobre 2004 ; EIFAD Poitiers, novembre 2004) ne doit pas créer l'illusion d'un consensus sur l'avènement d'une tendance industrialiste en ce domaine (division du travail entre les concepteurs de cours et les accompagnateurs en position de soutien ; recours à des solutions économiques de type Foire Aux Questions au détriment d'un suivi personnalisé etc.). En effet, une conception « servicielle » du tutorat comme relevant d'un expert professionnel qualifié et autonome était tout aussi présente dans les discussions.

<sup>12</sup> Pour cette approche de l'industrialisation par le biais des fonctions, voir P. Moeglin et G. Tremblay, « Premier volet : problématiques », in P. Moeglin, G. Tremblay, Y. Combès, P. Grevet, Etude réalisée pour le compte de France-Télécom Recherche et Développement, « Etat de l'Art et expériences d'enseignement médiatisé et/ou à distance dans l'enseignement supérieur au niveau national et international », *Rapport multigraphié*, mai 2001, 97 pages.

<sup>13</sup> Cf. E. Fichez, 2002, « L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation », in *Education permanente*, n° 152, p. 181 et 182. Voir aussi P. Grevet, « L'information entre néo-industriel et mutuel », *Communication aux 7èmes Journées de l'IFRESI*, Lille, 14 juin 2002.

<sup>14</sup> Cf. J. Deceuninck "Campus numériques : la carte de l'offre et le parcours de l'utilisateur", *Colloque International " 2001 Bogues "* (déjà cité). En parlant de " logique de réciprocité ", l'auteur fait allusion à la multiplication des sites personnels et associatifs hébergés le plus souvent gratuitement par des opérateurs privés.

travail vivant. Les affinements conceptuels perdent alors toute consistance par rapport à un mot décidément trop chargé.

Plus grave encore, une polémique s'est déclenchée récemment, venant de milieux intellectuels et enseignants<sup>15</sup> : un peu hâtivement confondue avec la notion de marchandisation dans le contexte de la négociation de l'AGCS (Accord Général sur le Commerce des Services), celle d'industrialisation a en effet été assimilée à un processus de dérégulation du service public de formation et d'appauvrissement des contenus d'apprentissage au profit d'une adaptation de l'Ecole au marché du travail.

Ces éléments contextuels nous obligent ainsi, en tant que chercheurs confrontés à d'autres acteurs sociaux, à rester particulièrement vigilants dans l'usage d'une notion scientifique dont nous contrôlons mal les effets.

---

<sup>15</sup> Cf. des articles du *Monde Diplomatique* signés G. de Sélys, R. Pétrella ... ; la déclaration conjointe de l'Internationale de l'Education et de l'Internationale des services publics ; le texte de D. Monteux au Conseil scientifique de l'association ATTAC ; les textes de N. Hirtt à Porto Alegre ; une brochure de « Sud Education » sur ce thème...