



HAL
open science

Chapitre 16. Otto Peters

Judith Barna, Patrick Guillemet, Pierre Mœglin

► **To cite this version:**

Judith Barna, Patrick Guillemet, Pierre Mœglin. Chapitre 16. Otto Peters. Pierre Mœglin. Industrialiser l'éducation : Anthologie commentée (1913-2012), Presses Universitaires de Vincennes (PUV), pp.259-268, 2016, Collection "Médias", 978-2-84292-547-5. hal-01394372

HAL Id: hal-01394372

<https://hal.science/hal-01394372v1>

Submitted on 9 Nov 2016

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.

Le problème de la pluralité des modèles industriels, tel qu'il vient d'être évoqué, hante aujourd'hui les penseurs de l'industrialisation éducative. Si cette dernière section leur est consacrée, c'est parce qu'à ce problème, nous allons le voir, ils répondent tous différemment, mais en faisant la démonstration d'une certaine convergence de vue. Parmi eux O. Peters est l'un des tout premiers, dès le milieu des années 1990, à percevoir et analyser le renouvellement des modalités industrielles en éducation. Il est d'autant mieux placé pour le faire que c'est déjà lui qui, avant beaucoup d'autres au milieu des années 1970, a identifié et systématiquement analysé l'industrialisme sous-jacent au système éducatif. Dorénavant, dit-il ici, la question n'est plus celle du passage de l'artisanat à l'industrie, mais celle d'un changement de génération ou de paradigme industriel : au taylorisme originel succèderaient ou s'ajouteraient des formats néo-industriels et post-industriels marquant la conversion de la production éducative standardisée de masse en une production à petite échelle et sur mesure.

Chapitre 16

Otto Peters

Les révolutions industrielles de l'enseignement à distance

Judith Barna

Patrick Guillemet

Pierre Mœglin

Né en 1926 à Berlin, O. Peters débute sa carrière scientifique par des recherches en pédagogie et philosophie, avant de se spécialiser sur les questions d'enseignement et de formation à distance à partir de 1965 ; il est professeur à Berlin et à l'Institut allemand de recherche sur l'éducation à distance de l'université de Tübingen, puis ses travaux et son expérience lui valent d'être chargé en 1975 du lancement de la FernUniversität à Hagen, première université publique à distance de langue allemande, dont il devient le premier recteur durant près de dix ans. Il continue ensuite d'y exercer comme enseignant et chercheur, avant de devenir professeur émérite, à partir de 1991.

Il appartient à cette génération de spécialistes qui, dans les années 1960 et 1970, découvrent l'éducation à distance et qui, à la suite du pionnier C. A. Wedemeyer (1911-1999), directeur de l'University of Wisconsin's Correspondence Study Program de 1954 à 1964, comprennent qu'elle n'est pas – ou qu'elle n'est plus – seulement destinée à remplacer faute de mieux l'enseignement présentiel. Comme eux, O. Peters considère au contraire qu'elle constitue désormais une modalité pédagogique à part et à part entière, mais que cette modalité peut être combinée avec l'éducation en face à face, dans le cadre d'un enseignement devenu hybride.

La génération en question est celle, parmi d'autres, de T. Bates*, de la British Open University, puis de la Continuing Studies Division of the University of British Columbia ; de J. Daniel, de la British Open University, de la Télé-Université du Québec et de plusieurs autres « méga-universités¹ » ; de R. Garrison¹ du Center for Distance Education de l'Athabasca University ; de B.

¹ Daniel 1996.

Holmberg² de l'établissement suédois d'enseignement à distance Hermods, puis de la FernUniversität ; de D. J. Keegan³ de l'Irish Centre For Distance Education Research and Applications ; de M. G. Moore⁴, de la Pennsylvania State University. Par rapport à la plupart d'entre eux O. Peters présente, avec B. Holmberg, la singularité de n'être pas d'origine anglophone, ni d'avoir durablement exercé dans un pays anglo-saxon. Peut-être cela explique-t-il la liberté d'analyse dont il fait montre durant toute sa trajectoire intellectuelle et scientifique : d'abord adepte d'un taylorisme éducatif proche de B. F. Skinner* ou P. H. Coombs*, il évolue ensuite vers une conception néo-industrialiste, avant d'adopter la perspective postindustrialiste qui est la sienne dorénavant. De l'une à l'autre de ces étapes, il conserve toutefois la conviction que la pédagogie présentielle correspond à un stade artisanal et que le passage à la formation à distance marque donc la transition vers un stade industriel. Et d'ajouter que cette transition anticipe la conversion industrielle à venir de l'ensemble du système éducatif.

Souvent accusé de se faire le propagandiste d'un industrialisme éducatif primaire, il proteste vigoureusement – et non sans raison – en affirmant que sa vision est moins normative qu'analytique. Ainsi, partant du constat que les institutions d'enseignement à distance pratiquent la massification de leurs publics et la standardisation de leurs méthodes et moyens, il se demande dans quelle mesure leurs modèles organisationnels pourraient être rapprochés de ceux des entreprises et grandes administrations. Au XIX^e siècle, l'éducation emprunte en effet aux modèles, autoritaires et très hiérarchisés, de la manufacture ; au XX^e, à ceux, tayloriens et fordistes, de l'usine ; aujourd'hui, à ceux, néo et post-industriels ou « super-industriels⁵ », de l'entreprise numérique. Il pourrait d'ailleurs ajouter en sa faveur que, le cas échéant, il sait adopter une posture critique, ce dont témoigne notamment son dernier ouvrage⁶, où il dresse le portrait d'une vingtaine de lanceurs d'alerte et militants de l'anti-numérique⁷.

Isolé et incompris, O. Peters ? Il se plaint en effet d'être victime de certains malentendus. Ainsi, à l'occasion d'une table ronde organisée par le réseau European Distance and E-Learning Network (Eden) en octobre 2006, fait-il part de « la déception et de la tristesse » que lui causent les interprétations erronées de ses thèses⁸. Il reproche notamment à son collègue R. Garrison de lui prêter une idée qui n'est pas la sienne : celle selon laquelle les progrès de la formation à distance et

¹ Garrison 2000.

² Holmberg 1989.

³ Keegan 1990.

⁴ Moore 2007,

⁵ Peters 2007 : 57.

⁶ Peters 2013.

⁷ Mœglin 2014.

⁸ Bernath et Vidal 2007.

de l'éducation industrialisée ne viseraient que la réduction des coûts par les économies d'échelle. Il est vrai que R. Garrison lui impute la responsabilité de cette analyse de l'industrialisation¹. À quoi O. Peters répond qu'il a toujours défendu l'idée selon laquelle l'industrialisation doit être appréhendée comme une réponse pédagogique à des problèmes pédagogiques, mais que son analyse requiert aussi une théorie globale de l'éducation et des facteurs culturels, sociétaux et politiques qui en déterminent le mode de fonctionnement. Or, s'il y a effectivement une époque où l'industrialisation est ainsi appréhendée, cette époque est révolue ou en passe de l'être.

Quelle est donc la théorie d'O. Peters ? Les extraits ci-dessous en présentent les principes. Ils proviennent d'un texte de 1997 disponible sur le site du Center für lebenslanges Lernen de l'université d'Oldenburg qui, à l'initiative de son collègue et continuateur T. Hülsmann, présente un nombre significatif de documents sur O. Peters et sur les travaux de recherche en formation à distance en général. À quelques changements près, ce texte constitue le chapitre d'un ouvrage d'abord publié en 1998 sous le titre *Didaktik des Fernstudiums*, puis réédité en 2000 et 2001 et en 2004, en anglais sous le titre *Learning & Teaching in Distance Education*.

Peters, Otto (1997). « Industrialised Teaching and Learning ». <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/econ/readings/peters97.htm>²

« Les premiers opérateurs d'enseignement par correspondance, devenus des hommes d'affaires, découvrirent au début de l'époque industrielle les possibilités extraordinaires offertes à ceux que ne satisfaisaient plus les manières traditionnelles d'enseigner et d'apprendre. Les écoles privées étaient prêtes à intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage les nouveaux modes industriels de production.

Il est difficile d'imaginer *un changement complet* plus radical des manières d'enseigner et d'apprendre : avant, l'enseignement ne dépendait que d'*une seule personne*, désormais y prévaut *la division du travail*. Ainsi planification, préparation et production des cours, correction des copies sont-elles dorénavant assurées par des personnes différentes, à des moments différents et en des endroits différents. Les cours sont rédigés *avant* le début de l'enseignement proprement dit et leur rédaction revêt une importance croissante dans la *planification de la production* industrialisée ; elle est le fait d'*experts* dont c'est la spécialité. Alors que, naguère, les enseignants usaient littéralement de leur présence physique pour faire cours, les voici qui se servent de machines et aujourd'hui d'ordinateurs. Auparavant l'enseignement dépendait dans une large mesure de la personnalité de chaque enseignant ; à présent il est standardisé, normalisé et formalisé [...] La conséquence la plus significative de cette objectivisation est que l'enseignement devient un produit modifiable, *optimisable* et surtout vendable. Et pas seulement localement, mais en tout lieu, comme n'importe quel produit industriel. De fait, l'on se met à faire de la publicité pour le produit "enseignement" et l'on fait tomber les frontières pour en améliorer le chiffre d'affaires.

De par leurs caractéristiques structurelles l'enseignement à distance du XIX^e siècle et l'éducation à distance du XX^e diffèrent foncièrement de l'enseignement traditionnel en face-à-face impliquant des apprenants en groupes. Ses producteurs ont poussé la *rationalisation* bien au-delà de ce qui se pratiquait dans l'enseignement traditionnel. Pour ce faire ils ont utilisé des *machines* – l'imprimerie – afin de profiter des avantages de la production de masse ainsi que des dispositifs de diffusion à grande échelle ; ils ont également cherché à capter le plus grand nombre possible de clients payants, car leur nombre est la condition du succès. Toutes ces singularités montrent à l'évidence que l'enseignement à distance d'aujourd'hui doit être considéré comme un système présentant des *différences structurelles fondamentales par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage traditionnels*. De là vient qu'il faut considérer ce stade *comme la forme d'enseignement et d'apprentissage la plus (intensivement) industrialisée*.

¹ Guillemet 2004.

² Traduction J. Barna et P. Mœglin

Le concept d'industrialisation de l'enseignement a été confirmé par les universités à distance en activité depuis les années 1970, notamment l'*Open University* en Grande-Bretagne [...] Peter Raggatt (1993, p.21) a décrit l'organisation du travail dans ces universités à partir du cas de l'*Open University* britannique, qu'il connaît bien puisqu'il exerce dans son *École d'éducation*. Pour lui les caractéristiques de l'industrialisation sont les suivantes : standardisation d'un petit nombre de produits, application des méthodes de production de masse, automatisation, décomposition du travail en tâches spécialisées, contrôle centralisé et bureaucratie hiérarchisée. Il lui semble que le processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'*Open University* répond exactement à ces caractéristiques : en l'occurrence le nombre de cours à distance est très réduit, le maximum en est imprimé en une seule fois, ce qui engendre un effet de production de masse (volume élevé, faible coût). Pour réduire les coûts les mêmes cours servent pendant plusieurs années, souvent sur une période de huit ans. Des économies considérables sont réalisées grâce à l'augmentation du volume de production des cours, eux-mêmes de plus en plus standardisés, ayant une durée de vie de plus en plus longue pour des groupes d'étudiants relativement nombreux et homogènes. Raggatt fait de ce stade industriel le stade *fordiste*. Toutes les universités d'enseignement à distance fonctionnent peu ou prou selon ce modèle d'industrialisation.

[...]

Nouveaux concepts de l'industrialisation

Selon Raggatt le fordisme de l'*Open University* et bien sûr des autres universités à distance est un *modèle obsolète* [...] L'enseignement à distance doit s'adapter aux changements fondamentaux que connaissent actuellement toutes les sociétés industrielles, l'organisation du travail n'y ayant désormais plus rien à voir avec celle qui y prévalait il y a vingt ans. Les problèmes auxquels l'enseignement à distance est désormais confronté ne peuvent donc trouver leur solution dans le recours aux méthodes obsolètes d'une rationalisation fondée sur la production de masse. C'est pourquoi des concepts inédits doivent être envisagés pour garantir son avenir à cet enseignement. Les nouvelles approches font appel à des modes *néo-industriels* et *post-industriels* d'apprentissage par l'enseignement à distance.

La **néo-industrialisation** (ou néo-fordisme) a entraîné de nombreux changements dans l'activité professionnelle. Les principes de ce modèle sont *le dynamisme de l'innovation, la grande variabilité des processus* et simultanément *le faible degré de responsabilité des salariés* [...] Cette transformation est rendue possible aujourd'hui par les deux phénomènes suivants : d'une part les demandes de consommateurs dotés d'un pouvoir d'achat plus élevé sont devenues plus exigeantes, plus spécifiques et plus diversifiées ; d'autre part la production et la distribution des biens ont été adaptées pour répondre à cette transformation en faisant essentiellement appel à l'informatisation. L'objectif n'est plus de produire des marchandises identiques, correspondant au même niveau de qualité, au prix le plus bas possible pour le plus grand nombre possible de consommateurs ayant des besoins identiques [...] Le problème est maintenant de satisfaire les consommateurs en tenant compte de la spécificité de leurs multiples souhaits. Les marchandises sont donc produites en faible volume et elles sont constamment adaptées aux exigences nouvelles [...] Si les universités à distance souhaitent relever les défis du néo-fordisme elles doivent mettre fin à la standardisation de leurs cours, produits en grand nombre et développés à grands frais, de plus en plus obsolètes au fil des ans en dépit des bonnes intentions pour les actualiser. Au lieu de cela, elles doivent réaliser des efforts spécifiques pour les adapter rapidement aux nouvelles exigences et aux « souhaits des consommateurs », lesquels ne sont rien d'autre en l'occurrence que les exigences hétéroclites de leurs élèves.

[...]

Avec la **post-industrialisation** (ou post-fordisme) prévalent les mêmes objectifs que ceux de la néo-industrialisation : dynamisme de l'innovation et grande variabilité des processus. S'y ajoute toutefois – point décisif – une orientation toute différente donnée à l'organisation des séquences de travail, l'objectif étant maintenant de renforcer grandement la responsabilité de ceux qui font le travail. Pour cela, il faut réaliser des changements considérables : finie, la production massive de biens produits selon un format identique et stockés dans l'ordinateur ! Les biens sont maintenant fabriqués à la demande et en juste à temps. Il n'est pas jusqu'aux souhaits particuliers de petits groupes de consommateurs qui ne peuvent être ainsi satisfaits. Cependant, cette phase se traduit par une modification de l'organisation du travail elle-même. Il faut limiter autant que possible la division du travail et éventuellement l'abandonner totalement. À la place l'on forme de plus petits groupes de travail plus qualifiés et ayant davantage de responsabilités. La verticalité de la hiérarchie est remplacée par l'horizontalité des réseaux [...] Au lieu d'un système centralisé de développement et de production régi par la division du travail, beaucoup de plus petits groupes de travail décentralisés auront à être formés ; ils se chargeront eux-mêmes d'assurer le développement de leurs propres programmes d'enseignement et ils gagneront ainsi en autonomie dans leur apprentissage aussi bien que dans

le monde extérieur. Mais, plus important, les manières classiques d'enseigner et d'apprendre dans l'enseignement à distance (cours et suivi standardisés) seront remplacées purement et simplement, ou bien elles seront complétées par la flexibilisation accrue des programmes, des temps et des espaces (*variabilité des processus*). L'accent mis sur l'apprentissage autonome, l'apprentissage indépendant dans les environnements numériques, la téléconférence, le tutorat personnalisé intensif, l'apprentissage par contrat et leur intégration et combinaison dans des formes d'enseignement universitaire traditionnel indiquent la direction qu'un tel développement devrait prendre. Autant dire : une révolution. »

La thèse d'O. Peters tient ici en trois points. Premièrement, la formation à distance, comme elle se pratique au XIX^e siècle, et l'éducation à distance propre au XX^e siècle rompent radicalement avec les méthodes de l'enseignement présentiel, pour devenir le creuset de l'industrialisation éducative en général. Ce n'est pas un hasard, ajouterons-nous, si les traits de cette industrialisation sont ceux que Lê Thành Khôi*, dans le chapitre qui lui est consacré ci-dessus, préconise pour l'ensemble du système éducatif. Deuxièmement, ce modèle taylorien et fordiste est rendu obsolète par les changements des sociétés industrielles ; l'efficacité des institutions qui s'y conforment, Open University et autres « méga-universités, en est fortement compromise. Troisièmement, le salut de ces institutions passe par la néo- ou la post-industrialisation. Avec la première, la production de cours à petite échelle permet de s'adapter aux besoins spécifiques des usagers, tandis que celle-ci se traduit par des prestations à la demande et en juste-à-temps. Au cœur de ce qu'il caractérise alors comme une « révolution », la formation à distance occupe une position centrale. Nous ne sommes pas loin du modèle du « sur mesure de masse », tel qu'évoqué ici même par J. Perriault*¹. Les critiques suscitées par cette thèse se répartissent en trois catégories.

La première est alimentée par ceux qui contestent la pertinence du constat. Ainsi G. Rumble², l'un des directeurs de la British Open University, engage-t-il avec O. Peters un débat dans les colonnes de la revue *Open Learning* à propos de l'idée selon laquelle tous les établissements d'enseignement à distance seraient industrialisés et *a fortiori* qu'ils le seraient tous sur un mode taylorien-fordiste. Si, à l'appui de sa critique, G. Rumble évoque l'exemple de l'Open University britannique, celui de la Télé-Université du Québec lui donne également raison : le nombre de cours y a été multiplié par deux en une dizaine d'années sans que n'augmente le nombre d'étudiants. Ainsi serions-nous en présence d'une volonté de diversification des cours et programmes et non pas de la recherche d'économies d'échelle. Peu importe, à cet égard, si, en l'occurrence, cette tendance est le fait d'un manque d'attractivité de l'institution davantage que le résultat d'une stratégie volontariste. *Mutatis mutandis* l'exemple du Centre National d'Enseignement à Distance (Cned), en France, n'est pas moins significatif : il est vrai qu'il a connu un alignement à marche forcée sur le modèle entrepreneurial privé entre 2005 et 2009, mais cette politique de soumission à

¹ Perriault 1996 : 193.

² Rumble 1995 a, b, c.

un mode de fonctionnement exogène semble remise en question au profit d'un fonctionnement à bien des égards plus conforme au statut de service public de cette organisation. D'autre part, G. Rumble¹ n'est pas le seul à tempérer l'enthousiasme postfordiste d'O. Peters ; d'autres spécialistes le relativisent également en montrant comment l'application des méthodes dérivées de ce postfordisme, notamment l'externalisation de certaines tâches, est contreproductive, causant notamment stress et importantes difficultés organisationnelles².

Les critiques de la deuxième catégorie n'ont pas été spécialement formulées à l'encontre d'O. Peters, mais elles le concernent directement. Elles émanent de l'historien états-unien des sciences et des techniques D. F. Noble³. Remontant aux origines de la formation à distance, celui-ci montre en effet que son industrialisation a reposé – et repose toujours, selon lui – sur ce qu'il ne craint pas de caractériser comme un marché de dupes, la multiplication des inscriptions étant compensée par celle des abandons en cours de route. Si les organismes de formation à distance devaient assurer un véritable enseignement à tous ceux qui sont inscrits, ils n'y parviendraient certainement pas. Les abandons en cours de route – et l'échec du système qu'ils sanctionnent – sont donc la condition de sa viabilité.

Il est vrai que la critique de D. Noble ne vise pas ou pas prioritairement les établissements relevant du service public et du secteur « *non-profit* », auxquels les exigences de qualité et d'accessibilité interdisent théoriquement la diminution des coûts unitaires en vue de la recherche du profit et de la marchandisation. En revanche, pour les établissements à buts lucratifs l'alternative semble être effectivement la suivante : économie cachée des « usines à diplômes » ou industrialisation *a minima*. Mais partout, l'industrialisation ne se traduit en tout état de cause aujourd'hui que par une certaine standardisation des outils – notamment des plateformes d'enseignement – ainsi que par l'uniformisation de la présentation des cours en ligne. En revanche, les sphères de la conception résistent à cette industrialisation, comme le prouvent par défaut les problèmes d'intégration de l'ingénierie de formation voulue par G. Paquette* et son équipe au cœur du Campus virtuel de la Télé-Université du Québec. Et encore sommes-nous loin de la néo- et de la post-industrialisation annoncées par O. Peters.

Enfin, les critiques de la troisième catégorie portent sur le fait que, comme le montre S. Guri-Rosenblit⁴, les universités substituant par mesure d'économie des programmes enregistrés à des

¹ Rumble 2004.

² Champion 1996, Jarvis 1996.

³ Noble 1998.

⁴ Guri-Rosenblit 2005.

professeurs en chair et en os ne disposent pas des structures d'encadrement pédagogique leur permettant de tirer tous les avantages qu'elles pourraient attendre du recours à ces ressources exogènes. Ainsi les établissements qui s'industrialisent n'ont-ils pas les moyens de leur industrialisation. À l'inverse ceux qui en auraient les moyens – les plus riches et les plus prestigieux – ne s'industrialisent pas.

Tels sont, très rapidement esquissés ici, les apports et faiblesses d'O. Peters : convaincant lorsqu'il met les objectifs de l'autonomie de l'apprenant, de la généralisation des outils et médias numériques et de la combinaison de la distance et du face-à-face sur le compte de la néo- et de la post-industrialisation éducative, il l'est un peu moins lorsque, survalorisant des tendances industrialisantes, il s'interdit d'intégrer à son analyse la concurrence que, pour reprendre les termes de J.-L. Derouet*, dans le chapitre qui lui est consacré, les pédagogies « civique » et « domestique » font à la pédagogie « industrielle ».