

COMPRENDRE LES TECHNOLOGIES PRATIQUES DE L'APPRENTISSAGE EN LIGNE

PAR L'ENTREMISE DES PHILOSOPHIES PRATIQUES

Heather Kanuka

Université de l'Alberta

La théorie sans pratique donne lieu à un idéalisme creux, et l'action sans réflexion philosophique donne lieu à l'activisme aveugle.
[traduction]

– Elias & Merriam, 1980, p. 4

INTRODUCTION : POURQUOI EST-IL IMPORTANT

DE COMPRENDRE NOS PHILOSOPHIES?

Les technologies existantes et émergentes de l'apprentissage en ligne sont en train de transformer intensément, immédiatement et de façon perturbante les systèmes d'éducation (Archer, Garrison et Anderson, 1999); et ce sont les praticiens qui enseignent qui en ressentent le plus l'impact. Plus précisément, l'éducation s'est engagée dans une troisième décennie de changement profond de la façon dont les cours et les programmes sont conçus et offerts. De nombreuses possibilités nouvelles sont devenues apparentes au cours de cette période, mais également beaucoup de nouveaux défis.

Avec la montée des technologies de l'apprentissage en ligne dans tous les secteurs de l'éducation, une question s'est imposée et a été examinée plus que les autres : l'apprentissage en ligne a-t-il été à la hauteur de ses promesses? Les chefs de file du domaine de l'éducation ont dit que les technologies d'apprentissage en ligne peuvent répondre efficacement à l'accélération de la concurrence mondiale (Daniel, 2000), accroître la qualité des expériences d'apprentissage (Garrison, 2002), supprimer les obstacles conjoncturels (Bates, 2005) et être plus rentables (Twig, 2003). Afin d'étayer les promesses que les partisans de l'apprentissage en ligne ont fait miroiter, on a exploré l'utilisation des technologies d'apprentissage en ligne et elles ont également fait l'objet d'expérimentations. Sur la base de ces analyses, les avantages cités le plus fréquemment des technologies d'apprentissage en ligne sont notamment la capacité d'offrir de l'apprentissage juste-à-temps, l'accroissement de l'accès, l'élimination des obstacles temporels, conjoncturels et de lieu, la rentabilité, un plus grand niveau de responsabilité, l'accroissement de l'interaction, la prestation de compétences d'emploi futures pour les étudiants et le soutien efficace de l'apprentissage continu.

Mais à mesure que l'apprentissage en ligne s'est répandu, l'incertitude, les inquiétudes et le scepticisme sont également apparus. La liste croissante des inquiétudes suscitées par l'apprentissage en ligne comprend notamment la commercialisation de l'enseignement, le manque de temps passé en face-à-face entre les étudiants et les enseignants, les modèles techno-centriques favorisés par rapport à la culture du face-à-face, la dévaluation des pratiques du discours oral et de la discussion, la centralisation du processus décisionnel et de la prestation de service, les inquiétudes à l'effet qu'il n'est pas possible de réaliser de façon satisfaisante un apprentissage complet et profond sans l'expérience en classe en temps réel, l'accroissement de l'uniformité technologique et pédagogique, les options en matière de surveillance qui enfreignent les politiques de confidentialité, la recontextualisation des pratiques culturelles établies, comme l'éducation en tant que discours culturel, et les inquiétudes suscitées par l'élargissement du fossé numérique et les coûts que l'on fait assumer de plus en plus aux étudiants.

Quand ce genre de schisme divise les opinions, il peut être utile de s'arrêter, de réfléchir et d'envisager la nature du désaccord. En utilisant l'approche philosophique pour réfléchir à nos propres opinions et à celles autres à la fois sur la technologie et l'éducation, il est possible de réaliser qu'on peut réduire ces genres de différences à des perspectives de philosophie pratique. Draper (1993) affirme que revoir notre opinion, ou notre philosophie pratique, est plus qu'un exercice académique. Notre philosophie détermine comment nous percevons nos méthodes d'enseignement préférées et comment nous les traitons – incluant comment nous choisissons nos technologies d'apprentissage en ligne (si nous décidons effectivement d'en choisir) et comment nous les utilisons.

POURQUOI LA CONNAISSANCE DE NOS PHILOSOPHIES PRATIQUES

EST-ELLE IMPORTANTE?

À l'heure actuelle, l'éducation à tous les niveaux est, dans une vaste mesure, à peine réglementée en ce qui concerne ce qui sera enseigné, comment c'est enseigné et, en particulier, le rôle joué par les technologies d'apprentissage en ligne. Les enseignants, les écoles, les collèges et les facultés déterminent souvent le contenu et la portée de la matière qu'ils enseigneront, puis choisissent des méthodes ou des stratégies, du matériel didactique et la technologie d'apprentissage en ligne qu'ils croient être les meilleurs pour aider les apprenants à acquérir de nouvelles connaissances, compétences ou attitudes. Ainsi, les enseignants sont libres et responsables de fixer les attentes à l'égard des apprenants et de déterminer le but et les résultats des activités d'apprentissage (Zinn, 1990) – qui comprennent une décision relative à l'utilisation de la technologie d'apprentissage en ligne. Ces décisions font partie de nos opinions philosophiques sur l'éducation et la technologie; souligner ces *opinions* constitue notre interprétation du monde et de nos actions au sein de celui-ci. Par conséquent, connaître nos opinions philosophiques est important.

Et cependant, les philosophies de nombreux enseignants sont souvent non reconnues et rarement exprimées, bien qu'elles puissent être comprises de manière implicite (Elias et Merriam, 1980). Plus important encore, les pratiques pédagogiques basées sur l'utilisation des technologies d'apprentissage en ligne pourraient être menées de manière plus efficace si les différences philosophiques fondamentales étaient comprises. Les différences concernant les avantages des technologies d'apprentissage sont liées aux différences relatives aux fins visées par nos buts éducatifs (Kanuka et Kelland, à venir). Par exemple, le débat à savoir si nous devons préparer ou non nos apprenants à affronter un monde de plus en plus réseauté tourne autour du genre de personnes que nous nous attendons à ce que nos systèmes d'éducation produisent.

Lorsque l'on songe à l'interrelation de la philosophie et des choix que nous effectuons à l'égard des technologies d'apprentissage en ligne, il importe de se rappeler que la philosophie inspire nos activités et oriente nos pratiques. Plus précisément, quand nous sommes conscients des philosophies de l'enseignement et de la technologie, nous pouvons par la suite articuler notre propre philosophie. Connaître notre philosophie personnelle nous aide à comprendre pourquoi nous agissons et pensons d'une certaine manière à propos de l'utilisation des technologies d'apprentissage en ligne, et pourquoi d'autres personnes pensent et agissent d'une certaine manière à propos de l'utilisation des technologies d'apprentissage en ligne. De plus, connaître notre philosophie et celle des autres nous permet de comprendre les conséquences de nos choix technologiques, ainsi que l'effet de notre orientation philosophique sur nos apprenants. En outre, lorsque nous pouvons expliquer non seulement ce que nous faisons, mais aussi pourquoi nous le faisons, cela facilite une communication efficace avec les autres (Draper, 1993; Darkenwald et Merriam, 1982; Zinn, 1990).

Les sections suivantes du présent chapitre décrivent les orientations philosophiques de l'enseignement et de la technologie, puis traitent de la façon dont nos opinions à propos des technologies d'apprentissage en ligne sont ancrées dans notre philosophie pratique. Nos croyances en matière d'enseignement et de technologie orientent notre pratique et, par conséquent, comprendre nos croyances mène à des pratiques informées où nous pouvons exprimer clairement non seulement ce que nous faisons, mais aussi pourquoi nous le faisons.

QU'EST-CE QU'UNE PHILOSOPHIE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA TECHNOLOGIE?

On peut définir une philosophie de l'enseignement et de la technologie comme un cadre conceptuel qui englobe certaines valeurs à partir desquelles nous voyons les nombreux aspects de l'éducation (Zinn, 1990), y compris le domaine de l'apprentissage en ligne. Une philosophie de la technologie d'apprentissage en ligne est nécessaire parce que, trop souvent, les enseignants s'intéressent à ce qu'ils peuvent faire avec les technologies d'apprentissage en ligne sans se demander suffisamment pourquoi ils devraient le faire (Draper, 1993; Elias et Merriam, 1980).

Parmi nos opinions à propos des technologies d'apprentissage en ligne se trouvent des opinions sur la neutralité ou non de la technologie. Le débat entourant la neutralité de la technologie tourne autour du fait de savoir si les technologies sont neutres et si des partis pris peuvent se produire uniquement en raison des *façons* dont les technologies sont utilisées par les enseignants et les étudiants – ou si des partis pris peuvent se produire par l'entremise des technologies mêmes. Une analogie permettant de mettre en contexte les *opinions* sur la neutralité des technologies, et d'en saisir la pertinence peut être faite avec la phrase accrocheuse suivante : « Ce sont des personnes qui tuent d'autres personnes, et non des fusils. » Une phrase comparable dans le domaine de l'apprentissage en ligne pourrait être : « Ce sont les enseignants qui réforment l'éducation et non les technologies. » De nombreux technologues de l'éducation partagent le point de vue de Jonassen (1996), qui affirme que « les menuisiers utilisent leurs outils pour construire des choses; les outils ne contrôlent pas le menuisier. De même, les ordinateurs devraient être utilisés comme des outils qui aident les apprenants à acquérir des connaissances; ils ne devraient pas contrôler l'apprenant » [traduction] (p. 4). Bien que l'argument de Jonassen semble solide dans son raisonnement, le théoricien en médias Marshall McLuhan (1964) propose autre chose. Plus particulièrement, même si la neutralité d'un outil semble élémentaire pour ce qui est des *façons* dont les outils sont utilisés, McLuhan et Fiore (1962) soutiennent que les médias peuvent transformer en profondeur la société et la psyché humaine. McLuhan a également rendu célèbre l'aphorisme, « Le médium, c'est le message », faisant réfléchir à l'hypothèse voulant que la technologie ne soit pas neutre.

En se fondant sur l'hypothèse de la non-neutralité des technologies, Chandler (1996) suppose que les médias modèlent nos expériences, et ce, en partie par leur sélectivité. En particulier, Chandler affirme que lorsque nous interagissons avec les médias, nous agissons et nous utilisons et, les médias agissent sur nous et nous utilisent. À cet égard, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Brent (2001) pour illustrer les changements produits par les technologies lorsque nous examinons la situation dans une perspective Gestalt, où certains éléments du processus d'apprentissage sont amenés à l'avant-plan tandis que d'autres sont relégués à l'arrière-plan. D'accord avec les opinions de McLuhan et Brent, Postman (1993) soutient que « dans chaque outil, l'on trouve un parti pris idéologique, une prédisposition à imaginer le monde d'une manière plutôt que d'une autre, à tenir à une chose plutôt qu'à une autre et à amplifier davantage un sens, une compétence ou une attitude plutôt qu'un autre » [traduction] (p. 13). Postman et McLuhan ont des *opinions* bien arrêtées à propos de la non-neutralité de la technologie. D'autres, comme Ihde (1979) et Dahlberg (2004), ont des *opinions* modérées sur le déterminisme technologique, ou une orientation non réductionniste. Ihde, par exemple, laisse entendre que l'utilisation d'instruments amplifie et réduit à la fois les expériences humaines.

Comme dans les philosophies dominantes de l'éducation (p. ex., Zinn, 1990; voir aussi Elias et Meriam, 1980), lorsque nous nous appuyons sur les objectifs de la technologie pour organiser la littérature philosophique, il devient évident qu'il existe des perspectives différentes et opposées. Les enseignants qui décident de se servir des technologies d'apprentissage en ligne devraient connaître les philosophies de l'enseignement, ainsi que la multidimensionnalité de la détermination technologique, et réfléchir sur les limites de leurs activités dans les *deux* secteurs.

APERÇU DES ORIENTATIONS PHILOSOPHIQUES

Une connaissance des orientations philosophiques nous donne un aperçu de la nature de l'utilisation des technologies d'apprentissage en ligne. Une philosophie de l'enseignement et de la technologie est essentielle pour répondre aux questions d'apprentissage en ligne, et comprendre leur relation avec d'autres activités dans le secteur de l'éducation. Bien sûr, ces genres de préoccupations concernant la technologie se sont répétées d'une décennie à l'autre; en fait, certaines persistent même depuis des siècles. Le fil commun aux débats continuels entourant la technologie dans le domaine de l'éducation est qu'ils ont eu tendance à reposer sur diverses hypothèses implicites au sujet de la nature fondamentale de l'éducation. Pour ceux d'entre nous qui se préoccupent de l'éducation, il convient du moins de tenter de répondre aux principales préoccupations et questions mises de l'avant actuellement; de tels efforts peuvent contribuer à légitimer et à orienter le domaine croissant de l'apprentissage en ligne.

Les sections suivantes du présent chapitre soulignent les différentes orientations philosophiques de l'enseignement et de la technologie. En prenant connaissance des philosophies présentées, vous pourriez vous demander avec laquelle vous êtes d'accord, surtout en ce qui a trait à ses buts et ses valeurs.

PHILOSOPHIES DE LA TECHNOLOGIE

En ce qui a trait à la technologie d'apprentissage en ligne, la tendance veut que l'on tende vers une des trois orientations (Dahlberg, 2004). La première position consiste en le *déterminisme des usages*. Cette opinion concerne les usages des objets technologiques et conséquemment, les effets des usages sur les objets technologiques et la société. La deuxième position consiste en le déterminisme technologique. Cette opinion est axée sur les formes et les effets que les objets technologiques ont sur les usages et la société. La troisième position consiste en le déterminisme social. Cette opinion affirme que les contextes sociaux et les cultures ont une incidence sur les formes et les usages des objets technologiques. Suit une discussion approfondie sur chaque orientation.

Le déterminisme des usages

Essentiellement, cette position souligne les usages technologiques et s'attache aux façons dont nous nous servons des technologies dans le cadre de transactions d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette approche, les technologies sont perçues comme des outils neutres ou de simples dispositifs qui élargissent nos capacités. Comme utilisateurs, nous déterminons les effets des objets technologiques. Parmi les universitaires couramment associés à cette orientation, l'on compte Fiske (1987), Harrison et Stephen (1999), Katz et Rice (2002), Sudweeks, McLaughlin et Rafaeli (1998), Garramone, Harris et Anderson (1986), Ebersole (2000) et Welchman (1997).

Dans la technologie éducative, Jonassen (1996) et Clark (1994) expriment cette opinion. Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, Jonassen affirme que « les menuisiers utilisent des outils pour construire des choses; les outils ne contrôlent pas le menuisier. De même, les ordinateurs devraient être utilisés comme des outils qui aident les apprenants à acquérir des connaissances; ils ne devraient pas contrôler l'apprenant » [traduction] (p. 4). Cette opinion correspond aux écrits abondants de Clark (1983; 1985), qui affirme que nos utilisations en matière de stratégies d'enseignement sont l'ingrédient actif d'un apprentissage efficace, et non la technologie. Dans ses écrits, Clark prétend, en partie, que les technologies sont « de simples véhicules qui livrent de l'instruction et qui n'influencent pas plus les résultats de l'étudiant qu'un camion qui livre notre épicerie modifie notre alimentation » [traduction] (1983, p. 445). De telles opinions affirment que les objets technologiques que nous utilisons à des fins éducatives (p. ex., les systèmes de gestion des cours) sont des outils neutres, capables de servir les buts et les objectifs des agents (p. ex., les enseignants) qui les emploient.

Ce point de vue n'est sûrement pas nouveau, se voulant une réponse au pessimisme de l'école de Francfort. En fait, aujourd'hui, la majorité des technologues de l'apprentissage en ligne déclareraient probablement que cela correspond à leur opinion quant au rôle de la technologie de l'apprentissage en ligne dans le cadre du processus d'apprentissage. Cette opinion est attirante – surtout en Amérique du Nord – parce qu'elle affirme que, comme individus, nous avons le contrôle sur la technologie et sommes autonomes face à elle (Morley, 1989). Dahlberg (2004) observe que cela n'est pas vraiment surprenant, étant donné que les études sur les communications américaines ont été fortement influencées par les *usages* pluralistes libéraux et le modèle de *gratification* élaboré en réponse aux *effets* des traditions.

Bien qu'il soit intéressant à de nombreux égards, le déterminisme des usages peut entraîner plusieurs contradictions et problèmes lorsque les enseignants adhèrent uniquement à ce point de vue (Dahlberg, 2004). Plus particulièrement, voir la technologie de l'apprentissage en ligne comme un outil neutre présume qu'il existe une solution technologique pour un problème pédagogique. Cette ligne de pensée instrumentale suppose que les technologies existent sans origines sociales ou politiques, et que les usages et les utilisateurs sont les agents causals dans la production de l'action sociale (Lacroix et Tremblay, 1997) – célébrant souvent la souveraineté sans restriction des consommateurs, occasionnant un instrumentalisme ou un structuralisme (Golding et Murdock, 2000). Le problème avec l'instrumentalisme, c'est que l'on a tendance à mettre l'emphase sur l'intentionnalité des agents, plutôt qu'à se concentrer sur les interactions entre les acteurs et les technologies. Conséquemment, les enseignants tendent à s'attacher principalement au rôle des agents et à ne pas tenir compte des structures sociales ou des effets des objets technologiques sur les résultats d'apprentissage, ce qui mène à des explications qui accordent trop d'importance au pouvoir et à l'autonomie des acteurs. Croire que tous les acteurs contrôlent entièrement les effets d'un objet technologique est une supposition naïve et erronée. « Une telle supposition ne tient pas compte de la structure des actions des systèmes technologiques et néglige l'intégration sociale de ces systèmes et de leurs utilisateurs » [traduction] (Dahlberg, 2004).

Le déterminisme social

Selon ce point de vue, les enseignants sont préoccupés par l'intégration des objets technologiques dans les systèmes sociaux et les contextes culturels. Ce point de vue souligne la manière dont nos usages des technologies sont touchés par les structures sociales et la construction sociale de nos objets technologiques. Les enseignants qui adhèrent à ce point de vue sont préoccupés par les manières dont les usages sociaux et technologiques façonnent la forme et le contenu des expériences d'apprentissage. Les universitaires couramment associés à cette orientation sont Golding et Murdock (1997), Mosco (1996), Garnham (1990), Woolgar (1991a; 1991b; 1996; 2002) et Schiller (1999).

De nombreux futuristes et pontes en matière d'apprentissage en ligne adhèrent à ce point de vue, comme Larry Ellison (président et PDG de Oracle Corporation), Peter Drucker (auteur de *The Effective Executive and Management Challenges for the 21st Century*; récipiendaire de la médaille présidentielle de la liberté remise par le président George W. Bush; et apparaissant sur la couverture du magazine Forbes), et Jaron Lanier (pionnier en réalité virtuelle). Tout ceci donne à penser que le monopole des fournisseurs d'éducation pourrait être rompu s'ils ne réagissent pas à l'accélération de la mondialisation et à l'accroissement de la concurrence. Habituellement, la solution présentée consiste à favoriser un enseignement axé sur le consommateur et novateur sur le plan technologique. Peter Drucker, au cours d'une entrevue avec le magazine Forbes (1997), affirme que les changements sociaux entraîneront la disparition des universités d'ici une dizaine d'années. On pourrait même imaginer l'apparition d'un processus darwinien, certaines institutions avalant leurs compétiteurs lors de prises hostiles.

Ces opinions reposent sur la façon dont la technologie est intégrée et constituée socialement. Plus particulièrement, les choix sociaux façonnent la forme et le contenu des objets technologiques (Dahlberg, 2004). Cependant, comme dans le cas du déterminisme des usages, le déterminisme social souffre de questions logistiques difficiles à régler. En particulier, cette orientation peut mener à une compréhension erronée de la technologie éducative, si elle est développée sans se référer à l'organisme utilisateur ou aux limites matérielles (Dahlberg). La ligne de raisonnement de cette orientation – que les technologies intègrent des choix sociaux – fait abstraction de la compréhension à multiples facettes de la place qu'occupe un organisme dans l'évolution de la

technologie. Plusieurs des pontes et des futuristes cités ci-dessus ont une perception inadéquate du pouvoir du contexte social et de sa capacité à influencer sur l'éducation. Les contextes sociaux ne manipulent pas tout simplement les systèmes d'éducation à volonté. Dans notre vie de tous les jours, il existe un façonnement dynamique mutuel entre les environnements sociaux, technologiques et des utilisateurs.

Le déterminisme technologique

Dans le cadre de cette orientation, les technologies sont vues comme des agents causals qui déterminent nos usages et jouent un rôle central dans les changements sociaux. Les universitaires les plus couramment associés à cette orientation sont Dubrovsky, Kiesler et Sethna (1991), Sproull et Kiesler (1986), Argyle (1996), Spears et Lea (1994), Marcuse (1941), Habermas (1970), Bell (1973), Lyotard (1984), Baudrillard (1983), Castells (1999), Gates (1995), Pool (1983), Toffler et Toffler (1994), Heidegger (1977), Postman (1993) et Marx (1997).

L'étiquette déterminisme technologique a tendance à avoir une connotation négative voulant que les technologues de l'éducation qui adhèrent à ce point de vue voient la technologie comme un élément dangereux des systèmes d'éducation. L'origine du déterminisme technologique est liée à une analyse marxiste des classes, qui voit la technologie comme un instrument de domination de la classe avantagée sur les autres. Dans le domaine de l'éducation, ce point de vue historique a engendré la croyance voulant que la technologie soit un moyen permettant d'opprimer les étudiants – avec *Technics and Civilization* (Mumford, 1934) comme l'un des premiers documents de la littérature à effectuer cette analyse. Dans les années 1960, d'autres critiques se sont joints à Mumford – comme Landgon Winner (1977), Albert Borgmann (1984), et Don Ihde (1979) – répondant à l'évolution du climat politique de l'époque. Au cours de cette période, Marcuse (1964) et Foucault (1977) ont également été d'importants critiques du rôle du déterminisme technologique et de la formation des hégémonies modernes (Feenberg, 1999).

Plus récemment, certains enseignants tels que David Noble ont été étiquetés déterministes technologiques. Noble et collègues (Noble, 1991; Noble, Shneiderman, Herman, Agre et Denning, 1998) ont rédigé de nombreux écrits sur la relation entre l'apprentissage en ligne offert à distance et la déprofessionnalisation des universités. Ces universitaires sont préoccupés par l'érosion de la liberté universitaire, et, par conséquent, sont de sévères critiques déclarant que l'expansion de l'apprentissage à distance en tant que mouvement de pointe pour commercialiser l'éducation contribuera à déposséder les membres du corps enseignant de leur caractère professionnel et à éroder la liberté universitaire (p. ex., Noble, 1998). D'autres universitaires éminents qui à l'occasion se sont retrouvés dans cette catégorie sont Erich Fromm (1968), Marshall McLuhan (1962), Neil Postman (1993), Hubert Dreyfus (2001) et Jean Baudrillard (1983). Ces universitaires s'interrogent sur les technologies modernes et plusieurs condamnent la technologie pour avoir disséminé une multitude de banalités incohérentes et fragmentées dans le monde au dépens de l'engagement, de la réflexion et de la profondeur. Ils affirment également que les technologies modernes et le néolibéralisme croissant créent un climat de plus en plus capitaliste qui comprend des intérêts politiques et économiques tels que la marchandisation, la commercialisation, et le caractère corporatiste de l'éducation.

L'hypothèse qui sous-tend ces opinions est que la technologie détermine nos usages et a un effet sur la société – un effet négatif. Même s'ils ne se font pas souvent étiquetés déterministes technologiques, les universitaires qui pensent que la technologie influence nos systèmes d'éducation de manière positive formulent également la même hypothèse voulant que la technologie détermine nos usages et ait un effet sur la société, mais de manière bénéfique. Dans le domaine de l'apprentissage en ligne, par exemple, Garrison et Anderson (2003) affirment que les technologies éducatives peuvent transformer les expériences d'apprentissage de manière positive, contribuant ainsi à en accroître la qualité.

D'autres points de vue positifs présentés dans la littérature comprennent l'opinion voulant que les outils de communication de l'apprentissage en ligne facilitent le développement des capacités de formulation d'arguments, améliorent les aptitudes en rédaction et en résolution de problèmes complexes, et ouvrent la porte à la réflexion (Abrami et Bures, 1996; Garrison, Anderson et Archer, 2001; Hawkes, 2001; Winkelmann, 1995). Le raisonnement derrière ces croyances repose sur l'hypothèse que les technologies (p. ex., les outils Internet basés sur des textes asynchrones qui ont un délai de communication) possèdent le potentiel nécessaire pour faciliter de plus hauts niveaux d'apprentissage. Par exemple, Lapadat (2002) soutient qu'avec la technologie Internet basée sur des textes asynchrones, les apprenants disposent d'un moyen de transcrire leurs idées et leurs pensées en une forme écrite de communication. Ceci, selon Garrison et Anderson, donne aux apprenants la possibilité de réfléchir de manière critique sur leurs opinions, ce qui est nécessaire dans le cadre d'un apprentissage d'un ordre plus élevé. En ce qui concerne les systèmes d'éducation, Archer, Garrison et Anderson (1999) ont écrit au sujet des technologies perturbatrices et affirmé que les technologies sont un catalyseur de changement qui entraînent la nécessité pour les enseignants et les institutions de s'adapter ou de se transformer. Ici, l'hypothèse est que les effets des changements techniques sont inévitables et incontestables.

Comme ces exemples l'illustrent, tant les partisans que les opposants de l'apprentissage en ligne croient que les technologies d'apprentissage en ligne déterminent les usages et les agents. Dans des positions moins bipolaires, cette orientation affirme également que l'effet des nouveaux médias (p. ex., un logiciel social) a influencé les idées postmodernes. Par exemple, Poster (1997) avance qu'Internet a instancié de nouvelles formes d'interaction et de relations de pouvoir entre les utilisateurs, entraînant d'importantes conséquences sur la société. Nguyen et Alexander (1996) soutiennent en outre qu'Internet a produit de nouvelles réalités dans notre vie de tous les jours. Le déterminisme technologique correspond aussi à la plus grande partie de la théorie actuelle sur la technologie, et peut-être surtout, au slogan de McLuhan (1964) « le médium, c'est le message », ainsi qu'à l'idée que le monde est désormais un village planétaire. Ces points de vue sont représentatifs des produits culturels des médias de masse et des agents de socialisation et d'endoctrinement politique, et correspondent à l'incidence sociale de la littérature technologique qui souligne les transformations engendrées par les technologies dans la société.

Les théoriciens du post-industrialisme et du post-modernisme voient également la technologie comme un agent causal, ayant un rôle central dans l'évolution de la société (Dahlberg, 2004). Dans la même veine, Lyotard (1984) et Baudrillard (1983) affirment que la technologie est instrumentale dans le développement de la condition post-moderne. Dans le domaine de l'éducation, de Castell, Bryson et Jenson (2002) craignent que les technologies d'apprentissage en ligne entraînent une autre forme de colonisation culturelle, découlant d'un développement pédagogique destiné à imiter les styles cognitifs d'experts reconnus.

Pour que les enseignants connaissent et reconnaissent l'impact de la technologie sur les systèmes d'éducation, il est important qu'ils le comprennent. Toutefois, comme dans le cas des autres orientations technologiques, accorder trop d'importance à l'impact de la technologie sur le processus d'apprentissage peut occasionner des problèmes lorsqu'il y a un manque de reconnaissance de l'intégration sociale et de l'utilisateur de la technologie. Il ne fait aucun doute que la technologie d'apprentissage en ligne a un effet considérable sur l'enseignement moderne, y compris, comme Chandler (1996) le souligne, les nombreuses conséquences imprévues – qui ne devraient pas être sous-estimées. Dans la même veine, Winner (1977) soutient que les objets technologiques peuvent donner forme à une affirmation, mais ils peuvent aussi donner lieu à une trahison. Il ne fait pratiquement pas de doute que l'enseignement est de plus en plus englobé par les technologies d'apprentissage en ligne et que celles-ci façonnent de plus en plus notre façon de penser et d'apprendre. Néanmoins, cet impact n'est pas aussi indépendant du contrôle humain que les théoriciens techno-utopiens, techno-cyniques, techno-zélés et techno-structuralistes l'indiquent (Boshier et Onn, 2000). Ces théoriciens soit réifient les conséquences réductives soit mettent trop en valeur ce qui est une tendance de plus en plus marquée de l'utilisation croissante de la technologie d'apprentissage en ligne dans le domaine de l'éducation.

Ce point de vue unidimensionnel de la technologie souffre de problèmes logistiques semblables en ce qui concerne les usages et les orientations du déterminisme social. Les enseignants qui adoptent un point de vue unidimensionnel à l'égard de l'impact de la technologie perçoivent les propriétés d'une technologie particulière comme ayant la capacité de prédéterminer les résultats pédagogiques. L'on accorde peu ou pas d'attention aux effets des forces éducatives, sociales et historiques qui ont façonné tant les systèmes d'éducation que les technologies éducatives.

PHILOSOPHIES DE L'ENSEIGNEMENT

La section suivante met en évidence les orientations philosophiques ou les cadres les plus couramment utilisés par les enseignants dans la société actuelle. Elle est basée sur les écrits d'Elias et Merriam (1980), Zinn (1990), Draper (1993) et Brameld (1969). À la fin des descriptions de chaque orientation d'enseignement se trouve une description de la philosophie de la technologie qui lui est le plus souvent associée.

Orientation libérale/perpétuelle

Cette orientation est la plus ancienne et la plus durable des philosophies de l'enseignement. Les premiers efforts dans le domaine de l'éducation au sein du monde occidental ont été déployés sous l'influence de cette philosophie. Les principaux objectifs des enseignants adhérant à cette orientation sont doubles : (1) chercher la vérité, et (2) former de bonnes personnes morales. Ainsi, une personne éduquée devrait posséder ces qualités : une sagesse rationnelle et intellectuelle allant en croissant, des valeurs morales, une dimension spirituelle ou religieuse et un sens esthétique. Ses origines historiques sont dérivées des philosophes classiques grecs Socrate, Platon et Aristote. Parmi les philosophes contemporains qui épousent ce point de vue, l'on compte Mortimer Adler (1937), Robert Hutchins (1953; 1968), Jacques Maritain (1943) et Mark Van Doren (1943).

Les méthodes d'enseignement utilisées dans le cadre de cette position mènent à la facilitation d'une formation intellectuelle rigoureuse qui débute par la connaissance de la grammaire et de la rhétorique, s'étend aux sciences, à l'histoire et à la littérature nationales et se termine par l'étude de la logique et de la philosophie. Les étudiants sont encouragés à mettre en doute toutes les hypothèses – ce qui est conforme à la recherche de la vérité. La personne qui « connaît la vérité » « agira aussi dans le sens de la vérité ». Les cours magistraux sont reconnus comme une stratégie d'enseignement efficace lorsqu'ils sont bien organisés et suivis par un dialogue. Grâce à celui-ci, les étudiants éclaircissent la véritable signification des concepts et peuvent par conséquent effectuer une synthèse de leurs connaissances. L'intuition et la contemplation interne sont également encouragées.

Dans ce point de vue, l'enseignement est axé principalement sur le contenu de l'éducation et s'attache à l'art de l'investigation, de la critique et de la communication, par l'entremise d'une connaissance intime des grands classiques de la philosophie et de la religion (p. ex., Platon, Aristote, Marc Aurèle, Saint Augustin, Bacon, Descartes, Milton, Marx). Les lettres et sciences humaines sont supposées être supérieures à la science. L'enseignant joue un rôle clé dans la diffusion du contenu et l'étudiant est le récepteur de cette information. Un système d'éducation suivant cette orientation vise à créer des leaders et des citoyens responsables. Bien que l'information et la connaissance soient nécessaires, ce n'est que lorsqu'il possède la sagesse que l'être humain devient véritablement éduqué. Le processus d'apprentissage passe de l'information à la connaissance et à la sagesse.

Les critiques de l'orientation libérale ont affirmé que cette forme d'enseignement ne favorise pas des déclarations, des analyses et des évaluations, qu'elle est élitiste et qu'elle n'aborde pas la formation professionnelle et les sujets reliés à la vie. En outre, la connaissance de la culture et des civilisations passées ne libère pas en soi les personnes.

Rôle de la technologie

S'harmonisant le plus avec le déterminisme technologique, l'orientation libérale exigeant une formation intellectuelle ne ferait pas appel normalement à l'utilisation de la technologie. Par exemple, les cours informatisés (interrogations, examens) avec des modules, des didacticiels ou des simulations, ne peuvent en soi contribuer à un enseignement libéral. Comme le but ultime et l'essence même de l'enseignement est la formation du caractère, un programme d'études normalisé habituellement associé à des cours en ligne et des économies d'échelle est vu comme un programme privant l'étudiant d'une expérience intellectuelle. Même si certains logiciels sociaux existants (p. ex., audio synchrone, outils Internet) peuvent être vus d'une manière plus positive par les enseignants de cette orientation, l'utilisation répandue actuellement des technologies de communication de textes entrerait en conflit avec l'esprit des objectifs de cette orientation, et la focalisation sur la rencontre de dialogues rigoureux.

La position voulant que l'apprentissage en ligne soit une solution flexible et pratique répondant aux besoins des clients (les étudiants) des institutions serait problématique pour les enseignants de l'orientation libérale. En fait, les enseignants libéraux croient que l'apprentissage ne devrait pas être pratique et que les étudiants ne devraient pas être vus comme des clients ou des consommateurs. Au contraire, les étudiants devraient se soumettre aux rigueurs d'un développement intellectuel le plus long possible. Que l'enseignement soit pratique et flexible de manière à répondre aux besoins des apprenants irait à l'encontre de cette orientation. En général, la technologie de l'apprentissage en ligne est vue par les enseignants étroitement associés à l'orientation libérale comme interférant avec ses objectifs.

Orientations progressive

Le but de l'orientation progressive est la croissance personnelle, le maintien et la promotion d'une société meilleure. Les méthodes d'enseignement préférées englobent l'expérimentation, la résolution de problèmes et la mise en situation. Cela comprend l'organisation du programme d'enseignement autour de problèmes et de situations reliés aux expériences des étudiants. Les activités d'apprentissage sont toujours axées en fonction d'une collaboration démocratique et d'éclairer l'esprit. Le principal exposant du pragmatisme et de la pensée progressive, surtout en ce qui concerne l'éducation, est John Dewey (1910; 1916; 1938) suivi de William James (1909). On trouve des éléments concernant la pensée progressive dans les écrits de tous les grands théoriciens du domaine de l'éducation, notamment Malcolm Knowles (1970), Cyril Houle (1972), Eduard Lindeman (1956) et Paul Bergevin (1967).

L'éducation en soi est vue comme étant pratique et pragmatique, les enseignants utilitaristes de cette orientation visent à maintenir les normes de compétence, de connaissance, de sagesse et d'aptitude. Conséquemment, une bonne société a besoin de ces normes. Les enseignants se voient aussi comme ayant un rôle à jouer dans la réforme sociale et la reconstruction sociale. Plus particulièrement, l'éducation devrait viser à améliorer la vie de l'individu dans la société; améliorer les individus grâce à l'éducation donne une meilleure société. Les étudiants et la société ne peuvent être séparés, étant donné que les intérêts, les besoins, les problèmes et les ambitions des étudiants sont les produits de leur environnement.

La relation entre l'enseignant et l'étudiant ressemble à un partenariat. Apprendre est quelque chose que les étudiants font pour eux-mêmes. L'éducation fait appel à des expériences, qui sont vécues par l'étudiant. Il en résulte une connaissance inséparable d'expériences toujours nouvelles. Apprendre signifie également libérer l'apprenant en vue d'une amélioration potentielle de la société et de la culture. En particulier, apprendre n'est pas suffisant : tôt ou tard, les étudiants doivent passer à l'action, ce qui est la conséquence de leur apprentissage. Le rôle de l'enseignant est d'organiser, de stimuler, d'inciter et d'évaluer le processus hautement complexe de l'éducation. Pour ce faire efficacement, ils peuvent être un aidant, un conseiller ou un stimulateur. Lorsque l'enseignant fournit un cadre qui mène à ce genre d'apprentissage, il devient lui aussi un apprenant.

La principale critique à l'égard de l'orientation progressive est la tendance à mettre trop d'influence sur le pouvoir de l'éducation pour apporter des changements sociaux et remplacer la fixité des idées par la fixité des problèmes. Une autre critique est que, selon leur point de vue, l'étudiant devrait être placé au centre du processus d'apprentissage, oubliant d'accorder une attention suffisante au rôle de l'enseignant et à l'importance de la matière.

Rôle de la technologie

S'harmonisant le plus au déterminisme des usages, les partisans de l'orientation progressive voient certaines technologies éducatives comme s'adaptant bien au processus d'apprentissage. Par exemple, en utilisant les options de conférence dans les systèmes de gestion des cours (p. ex., WebCT®, Blackboard®, Lotus Notes®), les activités d'apprentissage peuvent être conçues de manière efficace comme un partenariat interactif entre l'enseignant et les étudiants. Plus importante encore est la capacité des technologies de communication asynchrone de donner aux étudiants des chances égales de participer. Lorsque l'enseignant s'en sert efficacement, cela produit un environnement d'apprentissage démocratique pour tous les étudiants. En outre, étant donné que le rôle de l'enseignant consiste à organiser, stimuler, inciter et évaluer le processus hautement complexe de l'éducation, et à être un aidant, un conseiller ou un stimulateur, les technologies d'apprentissage en ligne peuvent être très efficaces pour faciliter ce genre d'environnement parce qu'elles facilitent un environnement centré sur l'apprentissage.

Orientation behaviouriste

Le but ultime de l'orientation behaviouriste est d'entraîner des changements observables dans le comportement. Les méthodes d'enseignement débutent par l'énoncé des objectifs d'apprentissage, assortis de récompenses et de punitions attribuées en fonction desdits objectifs. Des exemples de méthodes bien connues comprennent la pédagogie de la réussite, les systèmes d'enseignement personnalisés, l'enseignement individuel guidé et l'enseignement individuel obligatoire. L'apprentissage est axé sur le contenu, conjugué à une approche centrée sur le sujet. Les premiers behaviouristes comprenaient Edward Thorndike (1932) et John Watson (1914), la philosophie behaviouriste la plus reconnue venant de B. F. Skinner (1938). Un behaviouriste plus contemporain est Ralph Tyler (1949), qui est bien connu pour avoir introduit la notion d'évaluation des besoins dans le programme d'enseignement.

Les behaviouristes tendent à voir la majorité des problèmes de société comme découlant du comportement des gens qui y vivent. La solution pour créer une meilleure société est de contrôler le comportement humain. Les behaviouristes croient que le but de l'éducation est de modifier le comportement des gens afin qu'ensemble ils conçoivent et construisent une société qui minimise les

souffrances et maximise les chances de survie. Le rôle de l'enseignant est de concevoir un environnement qui favorise le comportement désiré afin de respecter ces objectifs et de faire disparaître les comportements indésirables. L'enseignant est un gestionnaire de contingence ou un contrôleur de l'environnement. Le rôle de l'étudiant est actif plutôt que passif, et il est essentiel que les étudiants agissent, afin que leur comportement puisse être renforcé. Par conséquent, la responsabilité incombe principalement à l'étudiant. Selon les behaviouristes, les étudiants ont appris quelque chose s'il y a eu modification du comportement et si leur réponse se produit de nouveau dans des circonstances semblables. Apprendre comment apprendre est aussi une compétence importante, nécessaire pour réussir à s'adapter à un environnement changeant.

L'orientation behaviouriste a fait l'objet de maintes critiques. La critique probablement la plus importante concerne les objectifs déclarés qui prédéterminent le produit final de l'expérience d'apprentissage. Cette activité a été attaquée parce qu'elle ne tient pas compte d'autres genres d'apprentissage, tels que l'apprentissage incident, qu'elle déshumanise les étudiants et leur apprentissage, qu'elle ne se préoccupe pas de l'étudiant, qu'elle inhibe la créativité et qu'elle morcelle le programme d'enseignement tout en ne prenant pas en compte son ensemble.

Rôle de la technologie

S'harmonisant le plus au déterminisme technologique, la majorité des behaviouristes croient que l'utilisation des technologies d'apprentissage en ligne, sous toutes ses formes, entraîne un apprentissage efficace et efficient. Plusieurs transformations positives se produisent grâce à l'utilisation de la technologie, dont les indispensables didacticiels et simulations sur ordinateur. Les systèmes de gestion de cours (p. ex., WebCT®, Blackboard®, Moodle) et l'utilisation intégrée d'objets d'apprentissage dans le processus d'apprentissage peuvent également être bénéfiques pour les établissements d'enseignement pour ce qui est de fournir un apprentissage efficace et efficient.

En outre, l'utilisation de systèmes de gestion de cours peut réguler les activités des enseignants. Par conséquent, l'enseignement peut être contrôlé selon l'évaluation de l'étudiant et l'administration responsable du classement. Les outils de gestion des cours peuvent effectuer un suivi des activités des étudiants et fournir une rétroaction immédiate grâce aux outils d'évaluation. Il est possible, alors, de faire un suivi exact de ce que les étudiants ont appris grâce aux changements de comportement observables. Dans l'ensemble, les behaviouristes tendent à voir les technologies d'apprentissage en ligne comme étant plus fiables, exactes, rapides et rentables que les êtres humains. L'interaction sociale peut être coûteuse, et lorsque l'apprentissage est centré sur le contenu, l'interaction n'est pas habituellement une fonction importante dans le cadre des activités d'apprentissage. Les cours d'apprentissage en ligne axés sur le contenu et présentés sous forme de modules, assortis d'objectifs énoncés et d'outils d'évaluation en fin de module afin de fournir une rétroaction positive ou négative constituent une façon efficace et efficiente d'enseigner aux étudiants.

Orientation humaniste

Le but ultime de l'orientation humaniste est de soutenir la croissance personnelle et la réalisation de soi. Les principales constructions mentales mises en évidence dans cette approche sont la liberté et l'autonomie, la confiance, la collaboration et la participation, et l'auto-apprentissage. Les racines philosophiques de cette orientation se trouvent chez des auteurs tels que Martin

Heidegger (1977), Jean-Paul Sartre (1949) et Albert Camus (1940; 1942; 1951). Les psychologues de la « troisième force » également responsables de cette approche comprennent Abraham Maslow (1976), Carl Rogers (1967), Malcolm Knowles (1970) et Erich Fromm (1968).

Les humanistes se servent de méthodes pédagogiques telles que les dynamiques de groupe, la formation en relations de groupe, les processus de groupe, les ateliers sur la sensibilité, les groupes de rencontre, les ateliers de précision des valeurs, l'analyse transactionnelle, les ateliers sur le potentiel humain, et l'auto-apprentissage pour atteindre ses buts. La technique préférée est les activités de groupe, mais l'expérimentation et les méthodes de découverte sont aussi encouragées. Les décisions prises par l'enseignant au sujet du programme sont vues comme interférant avec la capacité de l'étudiant de déterminer ses propres besoins en matière d'apprentissage. Les activités d'apprentissage sont toujours axées sur la croissance et le développement de l'étudiant plutôt que sur le contenu, et sur l'affect plutôt que sur les aspects cognitifs de l'éducation. Cette focalisation en retour favorise le développement d'un soi responsable, encourage les personnes faisant preuve d'ouverture à changer et à continuer d'apprendre, et tend vers la réalisation de soi d'individus pleinement fonctionnels. Conséquemment, l'éducation est entièrement axée sur l'apprenant plutôt que sur un corps d'information.

Le rôle de l'enseignant est celui d'un facilitateur, d'un aidant et d'un partenaire au cours du processus d'apprentissage. L'enseignant ne se contente pas de fournir de l'information; il doit créer les conditions propices à l'apprentissage. L'enseignant devrait faciliter le processus des étudiants leur permettant de s'auto-diriger, en assumant le rôle de personne-ressource et en encourageant les étudiants à établir leurs propres buts. Par conséquent, la responsabilité d'apprendre repose sur l'étudiant. Les étudiants sont libres d'apprendre ce qu'ils veulent et de la façon dont ils le veulent. L'acte d'apprendre est une activité personnelle qui englobe une motivation intrinsèque, le concept de soi, la perception et l'auto-évaluation. En fait, selon les humanistes, l'auto-évaluation est le seul test permettant de vérifier véritablement s'il y a eu apprentissage.

Comme dans le cas des autres orientations philosophiques, l'orientation humaniste a été l'objet de nombreuses critiques. Par exemple, à certains moments, l'auto-apprentissage s'avère impossible ou indésirable. En outre, il peut être difficile de mener des discussions de groupe lorsque l'on prend en compte les contraintes de temps, les attentes organisationnelles, et la taille des groupes composés de nombreux environnements d'apprentissage diversifiés. Et surtout, cette orientation manque de responsabilité administrative pour ce qui est de ce qui va être enseigné, et de ce qui a été appris.

Rôle de la technologie

S'harmonisant le plus avec le déterminisme des usages, les humanistes conviendraient habituellement que les technologies d'apprentissage en ligne peuvent, dans certaines circonstances, jouer un rôle important étant donné que les fournisseurs d'activités d'apprentissage offrent de la souplesse, sont pratiques et répondent aux besoins individuels des étudiants grâce à l'apprentissage juste à temps. Plus particulièrement, les usages de la technologie peuvent jouer un rôle essentiel en assurant un accès souple et ouvert aux besoins croissants de chaque étudiant.

Pour les humanistes, l'apprentissage est vu comme un effort hautement personnel et, par conséquent, une motivation intrinsèque, le concept de soi, la perception de soi, l'auto-évaluation et la découverte sont des aptitudes importantes en matière d'apprentissage et de pensée. De nombreuses technologies d'apprentissage en ligne, en particulier les logiciels sociaux, peuvent faciliter l'apprentissage des apprenants en leur offrant des possibilités qui répondent à leurs besoins. En outre, dans les classes en ligne il est difficile sinon impossible pour l'enseignant d'assumer un rôle autre que celui de facilitateur ou de guide. Certains humanistes se sont opposés aux décisions arbitraires d'établissements d'enseignement ou de chargés de cours au sujet des genres de technologies et de leurs usages. Ces décisions arbitraires sont vues par la plupart des humanistes comme une violation de la capacité des étudiants à déterminer leurs propres besoins d'apprentissage, qui comprend leurs choix concernant les technologies à utiliser ou non. Toutefois, peu d'humanistes ne seraient pas d'accord avec l'opinion voulant que les nouveaux outils de communication de groupe peuvent jouer un rôle important car ils facilitent l'accès aux discussions de groupe en assurant la participation des étudiants. Les relations de groupe constituent un élément extrêmement important pour ce qui est de faciliter le processus d'apprentissage et, dans certaines circonstances, de nombreux humanistes affirmeraient que les discussions en ligne peuvent être efficaces, parfois même davantage que les discussions face-à-face, en raison de leur capacité à respecter la diversité des besoins des étudiants.

Orientation radicale

Le but commun du point de vue radical est d'invoquer le changement dans l'ordre politique, économique et social de la société par l'entremise de l'éducation et de l'action politique. Parmi les enseignants radicaux du passé, l'on compte George Counts (1932), Theodore Brameld (1969), Jonathan Kozol (1972), John Holt (1967), Paul Goodman (1994) et Ivan Illich (1979). Paulo Freire (1973) et Jack Mezirow (1991) sont d'éminents enseignants contemporains qui partagent cette position philosophique.

Les méthodes d'enseignement préférées sont les rencontres sous forme de dialogues qui mènent à une praxis. Ces méthodes d'enseignement comprennent la pose de problèmes et la détermination de problèmes, par l'entremise d'un dialogue fondé sur le respect, la communication et la solidarité. Le dialogue collectif, le dialogue idéal et le questionnement critique dans un environnement sans risque devraient être offerts au lieu d'un cours magistral traditionnel et d'une diffusion de l'information. Les rencontres dialogiques et de pose de problèmes nécessiteront la participation des étudiants qui devront s'interroger sur les valeurs fondamentales, la structure et les pratiques de la société.

De nombreux radicaux voient les cours magistraux traditionnels comme une atteinte à la liberté et à l'autonomie de l'étudiant. En fait, ces pratiques sont vues comme une forme de violence, parce qu'imposer des faits et des valeurs submerge la conscience des étudiants, perpétue les démons d'une société oppressive, déshumanise, et nuit à la liberté individuelle. L'éducation est vue comme étant chargée de valeurs et jamais neutre, parce qu'elle comprend la transmission et la réification des attitudes et du développement du caractère. Par conséquent, le rôle de l'enseignant consiste à ouvrir la conscience des étudiants en ce qui a trait aux contradictions sociales et politiques dans leur culture. Les radicaux voient leur rôle comme un catalyseur permettant d'accroître la réalité objective des apprenants ou de jeter la lumière sur des hypothèses déformées. L'enseignant est aussi un apprenant au statut égal, mais qui possède des connaissances spécialisées. Toutefois, l'information doit être transmise sous forme de dialogue avec l'étudiant. Pour que l'action soit authentique, les participants doivent être libres de concevoir le programme de concert avec l'enseignant. Les étudiants sont vus comme inachevés et, par conséquent, sont des apprenants libres et autonomes.

Grâce à ces activités, les étudiants deviennent des agents provocateurs de changements sociaux radicaux. Les radicaux perçoivent l'éducation comme étant étroitement liée à notre compréhension sociale, politique et économique des cultures, et au développement de méthodes permettant de sensibiliser les gens à l'action sociale responsable. Ainsi, l'apprentissage doit comprendre le développement d'un aperçu de l'état d'oppression des étudiants par une réflexion critique. Ce genre d'apprentissage peut mener à l'action qui peut considérablement transformer divers aspects de la vie de quelqu'un.

La principale critique formulée à l'égard de l'orientation radicale est que les méthodes utilisées pour atteindre une transformation de la perspective ne sont pas viables dans la plupart des environnements d'enseignement. Le classement obligatoire dans la majorité des systèmes d'éducation, par exemple, diminue la perspective d'un environnement sans risque. Une autre difficulté propre à cette orientation est que la connaissance est vue comme un pouvoir, et le pouvoir est vu comme quelque chose de politique. Par conséquent, lorsque l'enseignant fournit de l'information, il exerce pouvoir et contrôle sur l'étudiant. Ainsi, le principe voulant que l'éducation soit neutre et libre de toute valeur en présence d'un enseignant bien informé devient un paradoxe.

Rôle de la technologie

Les radicaux s'approchent du déterminisme social. Le plus gros problème associé à l'utilisation de l'apprentissage en ligne pour les radicaux ne concerne pas tant les technologies que le fait que la plupart des établissements d'enseignement utilisent des technologies appartenant à de grandes sociétés. Les produits commercialisés, tels que *WebCT*®, *Blackboard*®, *Lotus Notes*®, et ainsi de suite, sont vus comme imposant un paradigme en matière de communication collective dans le processus d'apprentissage. Par exemple, un environnement sans risque et fiable n'est pas possible avec les technologies d'entreprise qui possèdent des caractéristiques de surveillance. Autrement, des technologies libres (p. ex., *Moodle*) ne poseraient pas problème pour la plupart des enseignants radicaux.

Orientation analytique

Le principal but de l'orientation analytique est le développement de la rationalité, par la transmission sans peur de connaissances utiles sur le plan éducatif (p. ex., la vérité qui est moralement, socialement et politiquement neutre). Parmi les philosophes de l'éducation qui partagent ce point de vue traditionnel, l'on compte Israel Scheffler (1960), R. S. Peters (1967) et Thomas Green (1971).

Guidé et orienté par l'enseignant, le dialogue dans le cadre de discussions en classe est considéré comme la méthode d'enseignement idéale. Il est important que le dialogue comprenne la communication d'informations importantes sur le plan éducatif. Plus particulièrement, les enseignants analytiques s'attachent au contenu qui en vaut la peine, tout en soulignant le besoin d'éclaircir les concepts, les arguments et les énoncés politiques. Il en résulte une sensibilité plus grande, connectée de manière significative à la réalité; cela est rendu possible en dispensant des connaissances utiles. L'éducation n'est jamais terminée et se poursuit toute la vie pour que l'être humain atteigne son plein développement.

Les enseignants de l'orientation analytique estiment qu'ils doivent cerner ce que les étudiants ne connaissent pas pour déterminer par la suite leurs objectifs. Le rôle principal des enseignants est de faire des choix au sujet de choses qui méritent d'être enseignées. Ainsi, les enseignants sont essentiels pour présenter aux apprenants des connaissances qu'ils ne possèdent pas; les apprenants dépendent des enseignants. Les analytiques croient que les étudiants ont besoin d'abandonner leur liberté temporairement et d'accepter d'être orientés, critiqués et testés selon les normes de la discipline.

Les analytiques croient aussi que la société et l'éducation ne devraient pas être liées l'un à l'autre. Le problème inhérent au fait de lier les buts éducatifs aux valeurs sociales devient particulièrement évident dans une société multiculturelle ou pluraliste où il existe des différences d'opinions en ce qui a trait aux fins les plus souhaitables. En se basant sur des vérités scientifiques établies, l'éducation devrait faire appel à une transmission sans crainte de connaissances neutres, guidée par des études libérales. Toutefois, il y a un élément cognitif et un besoin de comprendre les principes. Plus particulièrement, apprendre est cognitivement lié à d'autres secteurs d'apprentissage ce qui fait que chaque secteur est compris en fonction d'autres secteurs, et ce qui est appris devrait pouvoir servir.

De nombreux critiques de cette orientation philosophique soulèvent la question dérangeante à savoir si toute décision programmatique peut être neutre ou libre de toute valeur. Adopter une position neutre sur des questions sociales, par exemple, est en soi une contradiction.

Rôle de la technologie

S'approchant du déterminisme des usages, les enseignants analytiques voient les technologies d'apprentissage en ligne comme un outil qui sert bien le processus d'apprentissage dans certaines circonstances. Par exemple, les cours magistraux peuvent être téléchargés sur des pages Web pour ensuite faciliter un dialogue de suivi, modéré efficacement, et dirigé par l'enseignant, à l'aide d'outils de communication de groupe.

CONNAÎTRE VOS PHILOSOPHIES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT

ET DE LA TECHNOLOGIE : ÉVITER L'ACTIVISME GRATUIT

Connaître nos orientations philosophiques et y réfléchir est important; cela sert de fondement à la façon dont nous choisissons et utilisons les technologies d'apprentissage en ligne. L'éducation apporte des changements, qu'il s'agisse de la capacité de réfléchir de manière rationnelle, de croissance personnelle ou de provoquer des changements d'ordre social ou politique (Zinn, 1990). Les changements désirés sont basés sur ce que nous croyons qu'il devrait se produire grâce à l'éducation. Cela, en retour, se traduira dans la façon dont nous choisissons et utilisons les technologies d'apprentissage en ligne.

Lorsque nous sommes conscients de notre orientation philosophique, il devient possible de prendre des décisions éclairées sur le choix et l'utilisation de la technologie d'apprentissage en ligne. Lorsque nous ne connaissons pas notre orientation philosophique, nous utilisons d'autres stratégies (Zinn, 1990). Portés souvent par l'enthousiasme débridé – mais mal informé – de partisans de la technologie, de nombreux enseignants fondent plusieurs de leurs décisions sur les dernières tendances en la matière.

Malheureusement, ces stratégies mènent souvent à des incongruités entre les actions des enseignants, des administrateurs et des étudiants, et les désagréments qui s'ensuivent tournent autour des moyens plutôt qu'aux fins de l'éducation. En outre, lorsqu'il y a incongruité entre les croyances et les actions, les promesses liées à ce que les technologies d'apprentissage en ligne peuvent fournir ne peuvent jamais être tenues. À moins de pouvoir systématiquement déterminer ce que nous valorisons dans le domaine de l'éducation, nous ne pouvons justifier les choix que nous faisons à l'égard des technologies d'apprentissage en ligne, ou tenir nos promesses. Pour ces raisons, il importe de s'arrêter pour se demander pourquoi c'est important. « Les praticiens réfléchis savent non seulement ce qu'ils font, mais pourquoi ils le font. L'expérience conjuguée à la réflexion mène à une action significative et informée » [traduction] (Darkenwalk et Merriam, 1982, p. 37).

RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C., & Bures, E. M. (1996). Computer-supported collaborative learning and distance education. *American Journal of Distance Education*, 10(2), 37–42.
- Adler, M. (1937). *The revolution to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Archer, W., Garrison, R., & Anderson, T. (1999). Adopting disruptive technologies in traditional universities: *Continuing education as an incubator for innovation*. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 25(1), 13–30.
- Argyle, K. (1996). Life after death. In R. Sheilds (Ed.), *Cultures of Internet: Virtual spaces, real histories, living bodies* (pp. 58–69). London: Sage.
- Bates, A. W. (2005). *Technology, e-learning and distance education* (2nd ed). New York: Routledge Falmer Studies in Distance Education.
- Baudrillard, J. (1983). *In the shadow of the silent majorities*. New York: Semiotext(e).
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Bergevin, P. (1967). *A philosophy of adult education*. New York: Seabury.
- Borgman, A. (1984). *Technology and the character of contemporary life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boshier, R., & Mun Onn, C. (2000). Discursive constructions of web learning and education. *Journal Distance of Distance Education*, 15(2). Consulté le 27 septembre 2007 à <http://cade.athabascau.ca/vol15.2/boshieretal.html>

Brameld, T. (1969). *Ends and means in education*. Westport, CT: Greenwood.

Brent, D. (2001). *Teaching as performance in the electronic classroom*. Consulté le 27 septembre 2007 à http://www.quasar.ualberta.ca/cpin/cpinfolder/papers/Doug_Brent.htm

Camus, A (1940). *The myth of Sisyphus*. Harmondsworth: Penguin.

Camus, A. (1942). *The stranger*. London: Vintage Books.

Camus, A. (1951). *The rebel*. Harmondsworth: Penguin.

Castells, M. (1999). *The information age: Economy, society and culture* (Vol. I, II and III). Cambridge, MA: Blackwell.

Chandler, D. (1996, February). Engagement with media: Shaping and being shaped. *Computer-Mediated Communication Magazine*. Consulté le 27 septembre 2007 à <http://users.aber.ac.uk/dgc/determ.html>

Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445–459.

Clark, R. E. (1985). Confounding in educational computing research. *Journal of Educational Computing Research*, 1(2), 445–460.

Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21–30.

Counts, G. (1932). *Dare the school build a new social order*. New York: John Day.

Dahlberg, L. (2004). Internet research tracings: Towards non-reductionist methodology. *Journal of Computer Mediated Communication*, 7(1). Consulté le 27 septembre 2007 à <http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue1/dahlberg.html>

Daniel, J. (2000, July 18). The university of the future and the future of universities. Allocution principale de *Improving University Learning and Teaching 25th International Conference*. Consulté le 27 septembre 2007, from <http://www.open.ac.uk/johndanielspeeches/FrankfurtJuly2000.htm>

Darkenwald, G., & Merriam, S. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. Cambridge: Harper & Row.

de Castell, S., Bryson, S., & Jenson, J. (2002). Object lessons: Towards an educational theory of technology. *First Monday*, 7(1). Consulté le 27 septembre 2007 à http://www.firstmonday.org/issues/issue7_1/castell/

Dewey, J. (1910). *How we think*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Draper, J. A. (1993). Valuing what we do as practitioners. In T. BarerStein and J. A. Draper (Eds.), *The craft of teaching adults* (pp. 55–67). Toronto, ON: Culture Concepts.

Dreyfus, H. (2001). *On the Internet: Thinking in action*. New York: Routledge.

Drucker, P. (1997). Interview. *Forbes*, March 1997.

Dubrovsky, V., Kiesler, S., & Sethna, B. (1991). The equalization phenomena: Status effects in computer-mediated and face-to-face decision-making groups. *Human-Computer Interaction*, 6(2), 119–146.

Ebersole, S. (2000). Uses and gratifications of the web among students. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1). Consulté le 27 septembre 2007 à <http://www.ascusc.org/jcmc/vol6/issue1/ebersole.html>

Elias, J. L., & Merriam, S. (1980). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Robert E. Krieger.

Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. New York: Routledge.

Fiske, J. (1987). *Television culture*. London: Routledge.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. A. Sheridan (Trans.). New York: Pantheon.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.

Fromm, E. (1968). *The revolution of hope, toward a humanized technology*. New York: Harper & Row.

Garnham, N. (1990). *Capitalism and communication: Global culture and the economics of information*. London: Sage.

Garramone, G. M., Harris, A. C., & Anderson, R. (1986). Uses of political computer bulletin boards. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 30(3), 325–339.

Garrison, D. R. (2002). Cognitive presence for effective online learning: The role of reflective inquiry, self-directed learning and metacognition. Invited paper presented to the *Sloan Consortium Asynchronous Learning Network Invitational Workshop*, Lake George, NY, September. Consulté le 26 décembre 2005 à communitiesofinquiry.com/documents/SLOAN%20CP%20Chapter%202003.doc

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century: A framework for research and practice*. London: Routledge Falmer.

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
- Gates, B. (1995). *The road ahead*. New York: Viking.
- Golding, P., & Murdock, G. (Eds.) (1997). *The political economy of the media* (Vol. I and II). Cheltenham, UK: Edward Elger.
- Golding, P., & Murdock, G. (2000). Culture, communication, and political economy. In J. Curran & M. Gurevitch (Eds.), *Mass media and society* (3rd ed., pp. 71–92). London: Edward Arnold.
- Goodman, P. (1994). *Crazy hope and finite experience: Final essays of Paul Goodman*. Taylor Stoehr (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Habermas, J. (1970). *Toward a rational society: Student protest, science, and politics*. Boston: Beacon.
- Harrison, T. M., & Stephen, T. (1999). Researching and creating community networks. In S. Jones (Ed.), *Doing internet research: Critical issues and methods for examining the Net* (pp. 221–241). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hawkes, M. (2001). Variables of interest in exploring the reflective outcomes of network-based communication. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(3), 299–315.
- Heidegger, M. (1977). The question concerning technology. David Krell (Trans.). New York: Harper & Row.
- Holt, J. (1967). *How children learn*. New York: Pitman.
- Houle, C. (1972). *The design of education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hutchins, R. (1953). *The conflict in education in a democratic society*. New York: Harper & Row.
- Hutchins, R. (1968). *The higher learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- Ihde, D. (1979). *Technics and praxis*. London: D. Reil.
- Illich, I. (1979). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- James, W. (1909). *The meaning of truth: A sequel to Pragmatism*. New York: Appleton.
- Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kanuka, H., & Kelland, J. (in press). *A deliberative inquiry with experts in e-learning: Contentions in need of further research*.
- Katz, J. E., & Rice, R. E. (2002). *Social consequences of Internet use: Access, involvement, and interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press.
- Kozol, J. (1972). *Free schools*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lacroix, J. G., & Tremblay, G. (1997). The 'Information Society' and cultural industries theory. *Current Sociology*, 45(4), 1–153.
- Lapadat, J. C. (2002). Written interaction: A key component in online learning. *Journal of Computer Mediated Communication*, 7(4).
Récupéré le 8 avril 2004, à <http://www.ascusc.org/jcmc/vol7/issue4/lapadat.html>

- Lindeman, E. (1956). *The democratic man: Selected writings of Eduard Lindeman*. Boston: Beacon.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Marcuse, H. (1941). Some implications of modern technology. *Studies in Philosophy and Social Science*, 9, 414–39.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man*. Boston: Beacon.
- Maritain, J. (1943). *Education at the crossroads*. New Haven: Yale University Press.
- Marx, L. (1997). Technology: The emergence of a hazardous concept. *Social Research*, 64(3), 965–988.
- Maslow, A. (1976). Education and peak experience. In C. D. Schlosser (Ed.), *The person in education: A humanistic approach*. New York: Macmillan.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1962). *The medium is the message*. New York: Bantam.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morley, D. (1989). Changing paradigms in audience studies. In E. Seiter, H. Borchers, G. Kreutzner & E. M. Warth (Eds.), *Remote control: Television, audiences, and cultural power* (pp. 16–43). New York: Routledge.
- Mosco, V. (1996). *The political economy of communication*. London: Sage.

Mumford, L. (1934). *Technics and civilization*. New York: Harcourt, Brace & Company.

Nguyen, D. T., & Alexander, J. (1996). The coming of cyberspacetime and the end of the polity. In R. Shields (Ed.), *Cultures of Internet: Virtual spaces. Real histories, living bodies* (pp. 99–124). London: Sage.

Noble, D. (1991). *The classroom arsenal: Military research, information technology and public education*. New York: Falmer.

Noble, D. (1998). Digital diploma mills: The automation of higher education. *First Monday*, 3(1). Consulté le 23 septembre 2007 à http://www.firstmonday.org/issues/issue3_1/noble/

Noble, D., Shneiderman, B., Herman, R., Agre, P., & Denning, P. J. (1998). Technology in education: The fight for the future. *Educom Review*, 33(3). Consulté le 26 juillet 2005 à from <http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArticles/33322.html>

Peters, R. S. (1967). What is an educational process? In R. S. Peters (Ed.), *The concept of education*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Pool, I. D. S. (1983). *Technologies of freedom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Poster, M. (1997). Cyberdemocracy: Internet and the public sphere. In D. Porter (Ed.), *Internet culture* (pp. 201–217). New York: Routledge.

Postman, N. (1993). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York: Vintage Books.

Rogers, C. R. (1967). The process of the basic encounter group. In J. F. T. Bugental (Ed.), *Challenges of humanistic psychology*. New York: McGraw-Hill.

Sartre, J. P. (1949). *Nausea*. Lloyd Alexander (Trans.). London: Purnell & Sons.

Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Springfield, IL: Charles Thomas.

Schiller, D. (1999). *Digital capitalism: Networking the global market system*. Cambridge, MA: MIT Press.

Skinner, B. F. (1938). *The behaviour of organisms*. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation.

Spears, R., & Lea, M. (1994). Panacea or panopticon? The hidden power in computer-mediated communication. *Communication Research*, 21(4), 160–176.

Sproull, L., & Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communications. *Management Science*, 32, 1492–1512.

Sudweeks, F., McLaughlin, M., & Rafaeli, S. (Eds.) (1998). *Network and netplay: Virtual groups in the Internet*. Cambridge, MA: MIT.

Thorndike, E. (1932). *The fundamentals of learning*. New York: Teachers College, Columbia University.

Toffler, A., & Toffler, H. (1994). *Creating a new civilization: The politics of the third wave*. Atlanta: Turner Pub.

Twigg, C.A. (2003). Improving learning and reducing costs: New models for online learning. *EDUCAUSE Review*, 38(5), 29–38.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Van Doren, M. (1943). *Liberal education*. Boston: Beacon.

Watson, J. B. (1914). *Behavior: An introduction to comparative psychology*. New York: Norton.

Welchman, A. (1997). Funking up the cyborgs. *Theory, Culture & Society*, 14(4), 155–162.

Winkelmann, C. L. (1995). Electronic literacy, critical pedagogy, and collaboration: A case for cyborg writing. *Computers and the Humanities*, 29(6), 431–448.

Winner, L. (1977). *Autonomous Technology: Technics-out-of-control as a theme in political thought*. Cambridge, MA: MIT Press.

Woolgar, S. (1991a). Configuring the user: The case of usability trials. In J. Law (Ed.), *A sociology of monsters: Essays on power, technology and domination* (pp. 58–97). London: Routledge.

Woolgar, S. (1991b). The turn of technology in social studies of science. *Science, Technology, & Human Values*, 16(1), 20–50.

Woolgar, S. (1996). Technologies as cultural artefacts. In W. H. Dutton (Ed.), *Information and communications technologies: Visions and realities* (pp. 87–101). Oxford: Oxford University Press.

Woolgar, S. (Ed.) (2002). *Virtual society? Technology, cyberbole, reality*. Oxford: Oxford University Press.

Zinn, L. M. (1990). Identifying your philosophical orientation. In M. Galbraith (Ed.), *Adult Learning Methods* (pp. 39–77). Malabar, FL: Krieger.

À PROPOS DE L'AUTEURE

Au moment de la rédaction, Heather Kanuka (heather.kanuka@ualberta.ca) était professeure agrégée et occupait une chaire de recherche au Centre d'éducation à distance de l'Université Athabasca, au Canada. Dre Kanuka est actuellement la directrice générale de l'Université des services d'enseignement, une unité de l'Université d'Alberta, sise à Edmonton, au Canada. Les domaines de recherche de la Dre Kanuka sont le développement du corps professoral, l'enseignement supérieur et les effets de l'apprentissage médiatisé.

Afin d'alléger le présent texte, nous avons employé le masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.