



S'ADAPTER À L'ENSEIGNEMENT VIRTUEL : EXPÉRIENCE ET PROSPECTIVE

Loïc JACOB, professeur – Cégep de Sainte-Foy

RÉSUMÉ

Avant de tomber dans le vif du sujet, j'aimerais d'abord et avant tout faire une série de mises en garde. Je ne suis pas un spécialiste de l'enseignement virtuel synchrone ; je ne suis pas un spécialiste de la pédagogie ; je suis un professeur à temps partiel qui enseigne depuis à peine trois ans dans le réseau collégial, tant au régulier qu'à la formation continue. Actuellement, je fais un MBA en management et non un MBA en *E-learning*. Si je suis devant vous, c'est parce que l'on me l'a demandé, ce qui ne m'empêche pas d'anticiper avec un grand plaisir le déroulement de cet atelier. C'est donc fort d'une expérience de deux cours en temps réel en tant que cyberprofesseur que je me présente devant vous.

Cependant, histoire d'enrichir – et c'est un euphémisme – ma propre expérience, je me suis permis d'interviewer plusieurs personnes qui ont utilisé cette nouvelle technologie. En plus, j'ai fait une revue de littérature – sommaire j'en conviens – afin de voir si ce que j'ai pu ressentir ou percevoir pendant ma propre expérience correspondait à quelque chose de sensé dans des articles dits sérieux. Finalement, j'aimerais aussi préciser que j'ai eu la chance et l'honneur de partager cette petite expérience qui est mienne avec des professeurs de plusieurs cégeps, professeurs ayant eux aussi commencé à utiliser ce type de plateforme.

Par ailleurs, plutôt que de vous présenter quelque chose qui ferait un état précis de l'expérience telle que je l'ai vécue, j'ai tenté d'effectuer une sorte de synthèse des expériences des autres et de la mienne en cherchant à mettre le tout en perspective à l'aide d'articles scientifiques. Cette présentation reste cependant impressionniste et ne cherche pas à développer une thèse, mais plutôt à faire état d'un certain nombre de constatations, tant du point de vue des utilisateurs que de celui des chercheurs.

1. L'INTERACTIVITÉ ET LES COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE

Tout professeur sait que l'interaction est au cœur de l'apprentissage. En effet, certains auteurs disent que le fait pour un étudiant d'interagir signifie qu'il s'engage dans son apprentissage (Northrup, 2002). Si interaction et apprentissage sont les deux revers d'une même médaille, on comprend, considérant les contraintes de l'enseignement en temps réel, que le principe de l'interactivité devient encore plus crucial lorsque nous abordons l'enseignement virtuel. En fait, plusieurs auteurs conviennent du fait qu'elle devient une des conditions de succès de cette forme d'enseignement (Seng et Al-Hawamdeh, 2001 ; Northrup, 2002 ; Seal et autres, 2003).

Le problème essentiel du virtuel est la disparition de l'interaction spontanée de la classe physique. En d'autres termes, dans un contexte de classe virtuelle, l'interaction de la classe physique (que nous pourrions qualifier de spontanée ou naturelle) doit, d'une certaine manière, être formalisée. La raison essentielle étant, selon moi, que nous perdons, dans le virtuel, plusieurs éléments extrêmement importants de la salle de classe physique, à savoir le langage non verbal, l'interaction spontanée et informelle entre étudiants et les échanges provoqués par des signaux déclencheurs (souvent non verbaux) entre professeur et étudiants. Plusieurs diront que jamais la classe virtuelle ne pourra remplacer la classe réelle. D'ailleurs, plusieurs études confirment qu'il faut, d'une certaine manière, tenter de recréer l'ambiance de la classe physique en utilisant différents médias (dont la classe virtuelle



en temps réel) et différentes stratégies pédagogiques. (Houzé et Meissonier, 2005 ; Bannan-Ritland, 2002).

Mais comment peut-on y arriver? Comment peut-on contourner notre incapacité de voir ce qui se passe? Comment lever le problème des interactions informelles entre les étudiants? Comment permettre que naisse cette communauté d'apprentissage qui existe dans une classe réelle? Comment favoriser l'interactivité sans pour autant la forcer et, par le fait même, la dénaturer?

Grossièrement, je dirais qu'il faut structurer l'interactivité, c'est-à-dire qu'il devient nécessaire de préparer d'avance tout ce qui autrefois était généré spontanément. Le professeur doit donc mettre en place ce qu'il faut pour que l'étudiant soit en mesure d'interagir tant avec le contenu qu'on lui transmet qu'avec le professeur et aussi, élément essentiel de l'apprentissage, avec les autres étudiants (Northrup, 2002, p. 220). Il est nécessaire de ne pas perdre de vue que l'interaction entre les étudiants devient particulièrement difficile dans un environnement virtuel, car ils sont isolés les uns des autres. D'ailleurs, dans les séances en temps réel, les étudiants ont fortement tendance à interagir essentiellement avec le professeur, ce qu'il faut tenter d'éviter le plus possible en favorisant l'interaction entre eux. Mais pour la favoriser, encore faut-il l'initier.

Une des façons que j'ai trouvées d'initier cette forme d'interaction est le clavardage. En début de cours, je faisais en sorte de trouver des sujets qui permettraient facilement à tout le monde d'interagir de manière à ce qu'ils commencent à discuter entre eux. J'ai donc intentionnellement mis en place un contexte favorisant une discussion entre pairs (Northrup, 2002). Assez rapidement, j'ai pu constater que les membres du cours se mettaient à discuter entre eux sans que j'aie à initier la conversation.

En contrepartie, susciter l'interactivité ne signifie pas s'acharner sur elle. Il faut accepter, comme nous l'acceptons en classe physique, que certains préfèrent observer et peu ou ne pas parler; le virtuel ne change rien à cette réalité. Il nous faut donc accepter cet état de fait, même s'il nous apparaît plus lourd à porter en classe virtuelle qu'en classe physique. En effet, le silence est particulièrement prenant en classe virtuelle, car l'absence du non-verbal nous fait perdre une série de signaux sur lesquels nous nous appuyons en classe physique. Il faut donc apprendre à gérer le silence, ce qui n'est pas une mince affaire. Plus concrètement, lorsque nous posons une question à des étudiants en présentiel, nous les voyons réfléchir, chercher dans leurs notes, faire semblant de réfléchir, se consulter, etc. En classe virtuelle, nous ne voyons rien et nous avons donc l'impression que le temps s'allonge. Chaque seconde nous apparaît plus longue, ce qui nous pousse à presser les gens de répondre. Il nous faut donc faire un effort particulier pour les imaginer réfléchissant, cherchant. Il nous faut accepter ce temps mort de réflexion invisible.

2. LIMITES DU TEMPS RÉEL, STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE ET COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE

La disparition du non-verbal et de l'interaction spontanée existant dans la classe physique appelle donc une préparation de l'interaction en classe virtuelle. Plus précisément, cette interactivité doit être supportée par une sorte de changement programmé et continu du rythme et des modes de transmission et d'échange de l'information: période de cours de magistral, problèmes à résoudre, questions de discussion, lecture de passages plus complexes dans un livre avec discussions et explications, illustration d'un concept par un cas, résolution de cas, etc.

Ainsi, pour assurer l'attention et compenser l'absence de notre propre agitation non verbale, il faut changer très souvent de rythme et se forcer à le faire en prévoyant d'avance ces ruptures. En d'autres



termes, l'enseignement virtuel proscrit l'envolée lyrique du prof inspiré. Elle nous force à donner un cours de manière plus saccadée, plus brisée, mais aussi plus rythmée. D'ailleurs, DeRiezo (2000) écrit : *In distance learning, interaction is the key factor and passive lecturing is deadly.*

Il est clair que l'enseignement virtuel en temps réel ne peut remplacer à lui seul ce qu'il nous est possible de faire en classe physique, du moins pas pour l'instant. En contrepartie, je crois, comme certains auteurs, que l'enseignement virtuel va renforcer les approches pédagogiques qui limitent le cours magistral pour favoriser l'apprentissage par la résolution de problèmes et la mise en application. Ainsi, les limites propres à l'enseignement virtuel en temps réel forcent les utilisateurs à repenser leurs approches pédagogiques et militent en faveur d'une combinaison des outils asynchrones et synchrones (Fritz, 1997 ; Seal et autres, 2003) : vidéos et animations qui expliquent des concepts, sites Web avec les contenus de cours, forums pour l'élaboration des idées, clavardage pour les équipes de travail, classe synchrone pour la disponibilité, les séances questions/réponses, l'analyse de cas et la mise en application de certains modèles (Seal et autres, 2003).

Il ne faut pas se le cacher, les exigences de l'enseignement virtuel impliquent un temps de préparation initial supérieur à ce qui est exigé pour un cours en classe physique. En fait, on peut parler facilement de deux fois plus de temps de préparation. Par ailleurs, les exigences techniques et pédagogiques de l'enseignement virtuel rendent nécessaire la collaboration non seulement entre professeurs mais aussi entre les professeurs et les membres d'autres secteurs d'activités : conseillers pédagogiques, techniciens informatiques, experts en TIC, etc. En fait, la mise en place de l'enseignement virtuel favorise – et peut-être exige – inévitablement la création de communautés de pratique. Dahl (2004) écrit : *Collaboration is important in the classroom as well as in the course development process.*

3. CONSTRUCTIVISME ET RÔLE DU PROFESSEUR

L'enseignement virtuel en général provoque un changement radical. On passe d'une approche centrée sur le professeur à une approche centrée sur l'étudiant (Chyeseng et autres, 2001). Le professeur doit ajouter à son rôle de transmetteur de connaissances et d'informations celui de facilitateur, de coach, de mentor. Cette transformation des rôles et des approches appelle cependant une implication beaucoup plus grande des étudiants dans leur apprentissage – ce qui pourrait avec certains types de clientèles provoquer, je pense, des dérapages pédagogiques.

Cela étant dit, le rôle de facilitateur que revêt le professeur est intimement lié aux perspectives constructivistes qui prétendent que la connaissance est une construction qui naît des interactions entre les individus (Berge, 2002). Dans cette perspective, la compréhension et l'intégration des connaissances seraient supérieures, parce que plus proches des méthodes naturelles d'apprentissage, lorsque l'on permet aux étudiants d'interagir non seulement avec le professeur mais aussi avec le contenu et avec les autres étudiants (Tu et Corry ; 2002). Ainsi, le professeur devrait tendre vers une position de modérateur, d'expert, de facilitateur, d'animateur dans un contexte d'apprentissage favorisant l'intégration des connaissances par les échanges entre étudiants à travers des activités d'apprentissage très variées.

En fait, plusieurs auteurs pensent que la construction de la connaissance est l'objectif ultime de l'apprentissage, car elle implique une organisation collective de l'information, mais aussi parce que l'interaction nous pousse à activer nos connaissances, à les actualiser (Berge, 2002). Les adeptes du courant de pensée constructiviste, associé à l'enseignement virtuel, vont parfois jusqu'à dire que ces nouvelles méthodes, entre guillemets, seraient plus efficaces que celles plus classiques que nous employons en classe réelle.



CONCLUSION

Vous savez comme moi que les chercheurs s'emballent souvent pour l'objet de leur recherche. C'est d'ailleurs assez sain, car l'enthousiasme et la curiosité sont certainement les plus belles choses qui nous soient données. Mais bon, tout chercheur espère aussi participer, voire provoquer une révolution, un changement de paradigme pour utiliser un terme à la mode. Je garderai donc les pieds sur terre et j'éviterai de provoquer un tollé en affirmant des choses comme : « Les nouvelles méthodes pédagogiques exigées par le virtuel sont finalement bien meilleures que celles que nous avons utilisées depuis Platon et l'Académie. »

Par contre, il est clair que les contraintes de l'enseignement virtuel en temps réel nous forcent, comme je l'ai dit plus haut, à changer nos méthodes. On ne peut pas véritablement donner un cours en classe virtuelle comme nous le donnons en classe réelle. Il est vrai que, pour maintenir l'attention, nous ne pouvons faire autrement que de modifier constamment nos modes de transmission de l'information. Nous cherchons donc à favoriser des modes plus interactifs d'acquisition des connaissances, des modes qui favorisent un rôle de professeur / facilitateur qui guide les échanges de manière à ce que nous arrivions à une compréhension mutuelle et donc construite de l'objet de notre discussion.

Est-ce que ces nouvelles manières de faire que nous imposent les contraintes de l'enseignement virtuel pourraient ultimement nous amener à adopter des méthodes nouvelles d'enseignement en classe réelle? À vous de me le dire...

RÉFÉRENCES

- BANNAN-RITLAND, B., « Computer-Mediated Communication, ELearning, and Interactivity », *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 3, n° 2, 2002, p. 161-179.
- BERGE, L. Z., « Active, Interactive, and Reflective eLearning », *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 3, n° 2, 2002, p. 181-190.
- DAHL, J., « Focus on Collaboration, and the Technology will Follow », *Distance Education Report*, August 2004, p. 5-6.
- DERIEZO, E., *Teaching in a Distance Learning Environment*, MIT, Center for Advanced Educational Services, Boston, 2000.
- FRITZ, M., « WBT and CBT: The Urge to Merge? », *E Media Professional*, vol. 10, n° 8, 1997, p. 54-55.
- HOUZÉ, E. et R. Meissonier, « Performance du *E-Learning*: de l'amélioration des résultats de l'apprenant à la prise en compte des enjeux institutionnels », *Systèmes d'Information et Management*, vol. 10, n° 4, 2005, p. 87-120.
- LEE, C. H. et S. AL-HAWAMDEH, « New Mode of Course Delivery for Virtual Classroom », *Aslib Proceedings*, vol. 53, n° 6, 2001, p. 238-242.
- NORTHROP, P. T., « Online Learner's Preferences for Interaction », *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 3, n° 2, 2002, p. 219-226.
- SEAL, K. C. et H. PRZASNYSKI, « Using Technology to Support Pedagogy in an OR / MS Course », *Interfaces*, vol. 33, n° 4, 2003, p.27-40.
- TU, C-H. et M. CORRY, « ELearning Communities », *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 3, n° 2, 2002, p. 207-218.