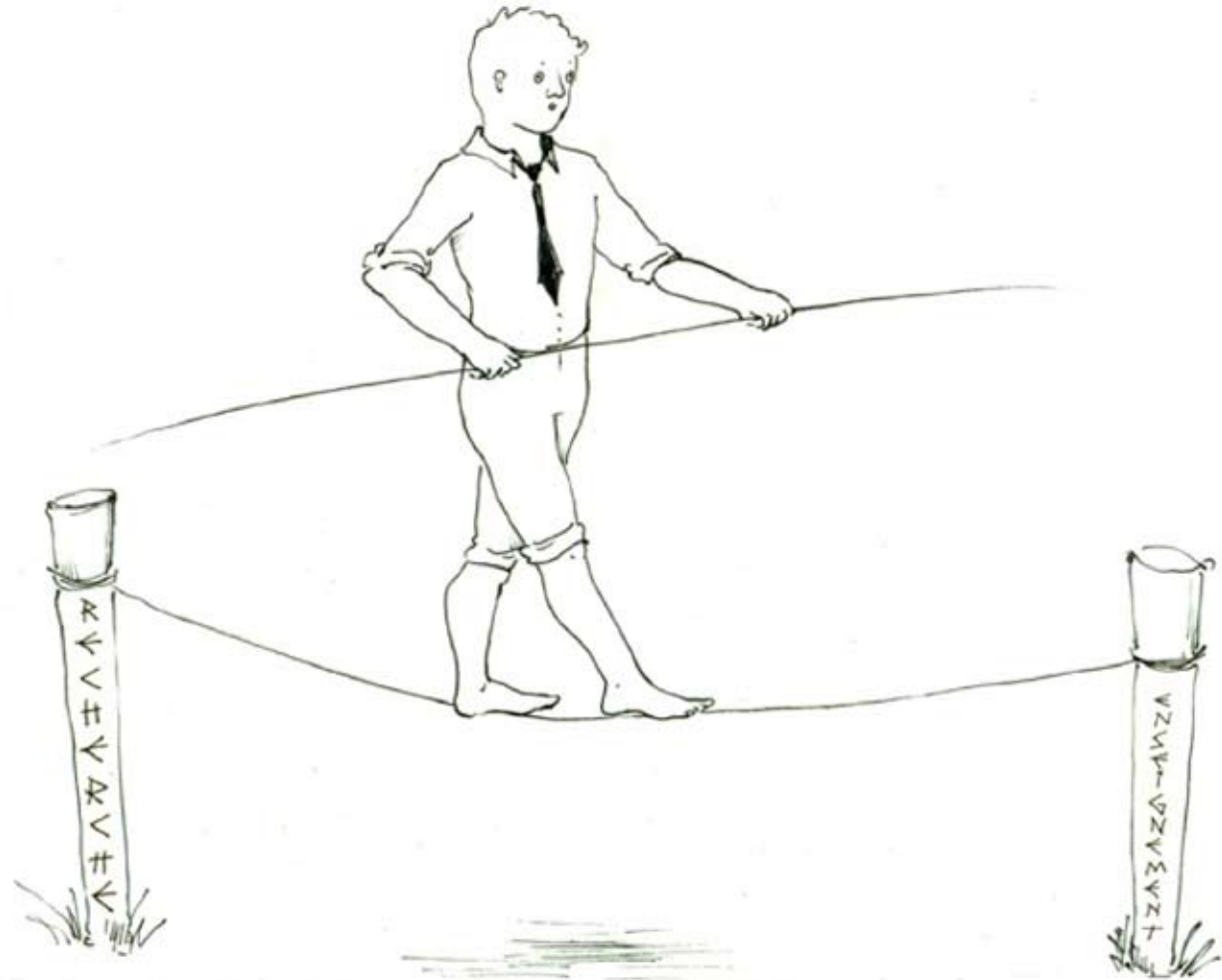


ÉTUDE DE CAS 1

Le temps qui manque

Le professeur d'université se trouve parfois en position précaire, forcé de trouver un point d'équilibre satisfaisant entre ses occupations de recherche et d'enseignement



Sexe	Profil	Raison	Début	Disponibilité	N rencontres	Design	OG/OS	EAD
H	D	O	2	1	7	1	2	1
Sexe : homme Profil : D = début carrière (pas encore permanent = moins de 4 ans) Raison : O = organisationnelle Début du cours : 2 = ayant lieu dans 2 à 4 mois Disponibilité : 1 = nombre total d'heures de disponibilité pour des rencontres de conception: 1 à 15 heures					Nombre de rencontres : 7 Design : 1= faible degré de connaissance des principes du design pédagogique OG/OS 2 = objectifs généraux et spécifiques : 2 = OG seulement EAD : 1 = n'a jamais offert de cours à distance			

Tableau 2 : Résumé des caractéristiques du cas 1

Comme le montre le tableau 2 ci-dessus, la première étude de cas présente un professeur masculin (H) en début de carrière (D) qui fait la médiatisation de son cours pour des raisons organisationnelles (O). Son cours débutant dans un laps de temps assez court (entre deux à quatre mois) (2) et sa disponibilité étant très réduite (1), il n'a rencontré le CP que sept fois (7). Il connaît très peu les principes du design pédagogique (1), a rédigé seulement les objectifs généraux de son cours (2) et n'a jamais fait d'enseignement à distance (1).

Type de cours : cours visant principalement l'acquisition de connaissances et le développement de l'esprit critique.

Principal outil didactique : les études de cas.

Contexte institutionnel : Le professeur n'a enseigné ce cours qu'une fois jusqu'à maintenant et il l'a fait en mode présentiel (en face-à-face). Toutefois, comme le programme dans lequel ce cours s'inscrit est déjà offert à distance, par vidéoconférence, à des groupes d'étudiants répartis sur différents sites, d'autres professeurs avant lui l'avaient offert à distance. Son département a donc décidé de continuer à utiliser la vidéoconférence pour la séance plénière hebdomadaire et d'ajouter à celle-ci d'autres moyens tels que le courriel et la nouvelle plate-forme Web dont l'Université vient de se doter afin de rendre plus accessibles divers documents didactiques. Puisque le cours doit être diffusé au trimestre suivant, le professeur ne dispose que d'environ trois mois pour amorcer et compléter un premier niveau de conception et de médiatisation de son cours.

Introduction : Avant notre première rencontre, je demande au professeur de m'envoyer une copie de son plan de cours et je l'invite à se rendre à mon site Web⁷ afin de visionner deux présentations animées portant sur :

- le principe de la « congruence »⁸ (voir l'annexe A) et
- les étapes du modèle prototype de design pédagogique (présentées ci-dessus) que j'ai développées à l'intention du corps professoral de l'université où cette étude s'est déroulée.

SÉANCE 1 : Analyse. Au tout début de notre première rencontre, je lui demande s'il a eu le temps de parcourir les présentations et il me confirme qu'il les a vues. Il n'a pas de points précis à discuter au sujet des présentations; toutefois, il me fait part de son appréhension quant à « l'envergure du travail à entreprendre » et « le peu de temps » qui lui reste pour le faire. Il est inquiet, car il trouve que la démarche proposée dans le modèle est relativement « rigoureuse » et « exigeante ». Ce qui semble l'inquiéter beaucoup parce qu'il ne dispose que d'une quarantaine d'heures pour se consacrer à tout le processus de la médiatisation de son cours. Je lui parle alors du concept des « niveaux de médiatisation » (voire, des « niveaux de semi-médiatisation ») et du processus d'amélioration continue, ce qui semble le rassurer.

Par la suite, ayant déjà parcouru son plan de cours, je lui demande tout simplement de me parler de son cours, de son intérêt pour l'enseigner, de l'importance de ce cours dans le programme des étudiants, de l'intérêt de la part de ses collègues pour ce cours, du degré d'harmonisation entre collègues par rapport aux objectifs de ce cours et des cours avoisinants (en amont et en aval) dans le programme et, enfin, par rapport à l'intérêt public pour les thèmes abordés dans ce cours (ou par rapport à leur pertinence sociale). Ce faisant, je veux stimuler le démarrage du processus de médiatisation en allant chercher la motivation chez le professeur pour son cours.

Métaréflexion : Mon expérience m'a amené à faire le constat suivant : un faible degré de motivation chez le professeur ou la professeure se traduit habituellement par un engagement médiocre par rapport au design de son cours et souvent par l'interruption soudaine du processus avant que

7. Je l'invite à se rendre sur le site Web où le modèle-prototype de design pédagogique est affiché pour qu'il prenne connaissance des concepts de base, cela en vue de *parler un même langage*.

8. La « congruence », c'est le degré de recoupement entre deux éléments, comme la congruence entre les objectifs visés et les activités du cours ou entre les activités du cours et les instruments d'évaluation (Power, 1996; 2005).

celui-ci n'arrive à terme. Le fait de connaître le degré de motivation des professeurs me permet, en tant que conseiller, d'identifier leurs objectifs par rapport à leurs cours et ainsi de fixer la barre à la bonne hauteur : suffisamment haute, c'est-à-dire au point optimal, pour faire avancer le processus et, suffisamment basse, pour éviter de décourager le professeur et de faire échouer le processus. En avançant dans cette étude, je me suis rendu compte qu'il était important de maintenir l'équilibre et qu'il fallait replacer la barre à tout moment.

Étape de la phase « analyse » : Selon le professeur, son cours occupe une place centrale et unique dans le programme et les objectifs poursuivis sont distincts des objectifs des autres cours du programme. Selon lui, il n'y a pas de dédoublement. Toutefois, lorsque je lui demande s'il a déjà vérifié les autres plans de cours du programme, il me répond « non » et ajoute qu'il ne sait pas « exactement » quels sont les objectifs visés par les autres professeurs. Nous nous sommes donc entendus pour obtenir une copie de leur plan de cours afin de les étudier ensemble.

SÉANCE 2 : Début de la phase « modularisation ». Nous reprenons l'étude de son plan de cours. Il s'agit d'un plan de cours relativement courant en ce qu'il comporte les informations habituelles, telles que le but et la description du cours, les coordonnées du professeur, une série d'objectifs généraux, les thèmes ou les contenus divisés en blocs ou en chapitres, les modalités d'évaluation et une bibliographie. Les thèmes ou contenus sont regroupés sous forme d'unités. Les objectifs généraux sont listés en vrac et ils ne sont pas liés aux contenus. Par ailleurs, il n'y aucune mention du déroulement chronologique (ou temporel) du cours et les unités n'y sont pas associées. Je constate que le professeur envisage le traitement d'une somme considérable d'études de cas et que ces études vont nécessiter pour ses étudiants la lecture d'environ une centaine de pages par semaine. Lorsque je lui demande s'il a eu de la difficulté « à passer à travers toute la matière » la dernière fois qu'il a offert ce cours, il répond par l'affirmative. Il ajoute que vers la fin de la session, il y a eu des cas qu'il a dû laisser tomber, faute de temps.

Nos discussions portent initialement et principalement sur ses objectifs généraux. Nous faisons la répartition de ces objectifs à travers les quinze unités de son cours qui représentent les quinze semaines de cours. Après cette répartition initiale, nous amorçons la rédaction d'objectifs spécifiques pour chaque objectif général. Nous sommes rendus à préparer la troisième semaine de cours quand le professeur décide de compléter ce travail de rédaction en dehors de nos rencontres.

SÉANCE 3 : Poursuite de l'étape « modularisation ». En regardant les plans de cours que nous avons obtenus des autres professeurs, nous constatons qu'il n'y a pas de répétitions entre leurs objectifs et les siens et qu'il est possible de faire suffisamment de recoupements pour qu'il y ait une bonne continuité.

Ensuite, en ce qui concerne le travail de rédaction des objectifs spécifiques, le professeur me dit qu'il n'a pas eu le temps de compléter leur rédaction. En outre, ne sachant pas comment procéder, il avait connu des difficultés *techniques* de rédaction malgré les modèles fournis. Je sens que, fondamentalement, il ne voit pas la nécessité de les rédiger puisqu'il me demande « si ça vaut vraiment la peine de tout détailler à ce point-là » (au point de rédiger des objectifs spécifiques). Il me semble qu'il n'est manifestement pas prêt à mettre le temps qu'il faut pour réaliser une tâche qu'il ne considère pas comme étant absolument nécessaire. Mes explications quant à la nécessité de créer un plan de cours basé sur des objectifs, plutôt que sur des contenus, ne semblent pas l'influencer. Par conséquent, face à ce manque d'intérêt pour la rédaction des objectifs et conscient du risque que le professeur décide d'arrêter complètement le développement de son cours, je décide d'abandonner temporairement la rédaction des objectifs spécifiques. Nous passons à la stratégie d'enseignement.

Métaréflexion : Je me rends compte qu'un modèle de design trop linéaire, qui exige un cheminement systématique et ordonné à travers des étapes fixes nécessitant de la précision et de la rigueur – bien que celui-ci soit recommandé, en théorie, dans la littérature savante - ne semble pas répondre aux besoins des professeurs. Du moins, à ses besoins à lui qui, me semble-t-il, sont de deux ordres : **immédiats** et **spécifiques**. Même si j'essaie d'être linéaire et systématique dans mon application du modèle de design classique, je sens que l'on souhaite me voir répondre à des besoins très spécifiques (aider à rédiger un examen, à étoffer une étude de cas, à faire une présentation PowerPoint, etc.), tâches qui, normalement, devraient être complétées à un moment ultérieur dans l'application du modèle. Le fait de ramener le professeur à la démarche du modèle semble diminuer son désir de poursuivre. Je me retrouve donc dans une situation où je dois faire un compromis : suivre le modèle aveuglément ou accepter de dévier de l'application du modèle afin de maintenir la motivation chez le professeur et ainsi poursuivre le processus. Je me trouve dans une situation intenable. Si d'un côté, j'accepte de trahir les principes de design, le résultat sera un cours relativement médiocre. Si d'un autre côté, je n'arrive pas à répondre aux besoins perçus par le professeur, celui-ci risque peut-être d'abandonner la planification de son cours. Il s'agit d'un vrai dilemme. Celui d'un conseiller qui se retrouve entre l'arbre et l'écorce.

Étape « enseignement » : Nous analysons les matières ou contenus qu'il a l'habitude d'enseigner dans ce cours de même que la forme des contenus. À cette étape du processus, son intérêt est manifeste. Je constate que ses contenus se présentent surtout sous la forme de textes à lire, parfois sous la forme d'articles, de chapitres ou d'extraits de livre, parfois sous la forme de notes de cours. Nous revenons aux objectifs généraux et nous procédons à la répartition des contenus par rapport au nombre de semaines de cours. Au fur et à mesure que nous progressons à travers ces contenus, nous analysons l'enchaînement des éléments. Me faisant l'avocat du diable, je lui pose des questions quant aux raisons de ses choix de contenu ou d'enchaînement. Il semble étonné par la tournure des événements et me dit, un peu sur la défensive, que c'est la première fois qu'il fait ce travail de réflexion avec quelqu'un d'autre et qu'il est habitué à travailler seul et à ne pas avoir de rétroaction de la part de ses collègues. Il qualifie ce processus comme étant « ardu » et parfois « gênant ». Par contre, il ajoute qu'il a aussi le sentiment que nous sommes en train de « beaucoup améliorer la logique interne » de son cours. Par conséquent, au fur et à mesure que nous avançons, nous faisons continuellement le lien avec l'objectif général de la semaine en question et cela nous amène à identifier de nouveaux enchaînements de même que des contenus différents et non prévus nécessitant d'autres ressources didactiques.

En fin de compte, même si cet exercice exige de faire une recherche documentaire pour compléter les ressources didactiques en tenant compte du nouvel enchaînement des contenus, ces changements ne modifient pas en profondeur les ressources documentaires du cours. Malgré le fait que nous pouvons passer beaucoup plus de temps à développer le cours à cette phase, nous devons nous dépêcher, car le professeur me rappelle qu'il ne dispose que d'environ 6 heures par semaine et qu'il ne lui reste que trois semaines pour finir de préparer son cours. À la fin de cette séance de travail, nous sommes rendus à la semaine 5 dans son plan de cours.

Métaréflexion : Je me rends compte de l'importance de parler, lors de la toute première rencontre avec un professeur, du rôle du conseiller pédagogique dans la médiatisation des cours. Peu de professeurs connaissent l'existence même du domaine du design pédagogique et encore moins celle des conseillers et, par conséquent, il importe de faire une session de familiarisation quant au rôle des conseillers pédagogiques et quant aux attentes que les professeurs peuvent avoir à leur endroit.

Nous continuons le processus d'identification des ressources didactiques nécessaires à l'enseignement de son cours. Cette étape se déroule bien puisque le professeur, depuis notre dernière rencontre, a continué d'inventorier les ressources qu'il entendait utiliser pour les dix dernières semaines de son cours. Une fois de plus, nous nous attardons à l'enchaînement des concepts qu'il a l'intention de présenter et nous apportons quelques changements quant aux thèmes abordés afin d'éviter que ceux-

ci ne se répètent et afin de combler l'absence de certains et en clarifier d'autres. Grosso modo, le cours initial reste intact malgré les dires du professeur qui affirme que son cours lui paraît maintenant « mieux structuré, mieux documenté et mieux présenté ». Il se dit même plus confiant pour le donner.

SÉANCE 4 : Encadrement. Nous effectuons l'analyse d'une stratégie d'encadrement qui doit compléter la stratégie d'enseignement que nous venons d'implanter. Le professeur constate l'analyse séparée que nous menons par rapport aux ressources d'enseignement, d'une part, et aux activités d'encadrement, d'autre part. Il dit que par le passé il ne s'était pas arrêté à constater cette différence. Il se dit maintenant « plus éclairé » sur ce point.

Compte tenu du nombre important de lectures à effectuer dans ce cours, nous décidons de développer des activités d'encadrement destinées aux étudiants afin de leur permettre de synthétiser toute l'information reçue. Ces activités prendront la forme de fiches de lecture comportant des questions visant la compréhension de la matière.

Métaréflexion : Petit à petit, je réalise que je n'ai peut-être pas réussi, lors de ma présentation du modèle affiché sur le Web, à établir suffisamment la différence entre les phases de l'enseignement et de l'encadrement. Je commence à me demander si cette différence est réellement significative et s'il est si important, au tout début du processus, d'insister là-dessus. Est-ce que le travail se déroule mieux lorsque le professeur a saisi cette différence? Je n'en suis plus convaincu.

SÉANCE 5 : Suite de la phase « encadrement ». Entre les deux séances, le professeur a fait une première version de fiches. Il a reconverti une série de jeux-questionnaires de type formatif, qu'il avait utilisés précédemment lors de ce cours, en fiches de lecture. Nous décidons de procéder immédiatement à la vérification de l'ensemble de ces fiches. Nous en remodelons certaines afin qu'elles répondent mieux à l'objectif général de chaque semaine. Dans certains cas, nous en créons de nouvelles. Pendant que nous faisons ce travail, j'ai l'occasion d'identifier les objectifs spécifiques réellement visés par le professeur et de les insérer dans le plan de cours. En voyant cela, le professeur se dit prêt à compléter cette démarche pour les dix autres semaines qui restent en suivant le modèle que nous avons établi. À cette étape-ci, le professeur remarque que le développement parallèle et séparé des ressources didactiques, d'une part, et des activités individuelles et d'équipe, d'autre part, l'a aidé à concevoir son cours. Enfin, à la fin de cette séance de travail, je fais parvenir les activités

ainsi générées et les ressources retenues à un membre de l'équipe technique pour qu'il puisse les insérer, semaine après semaine, dans la plateforme asynchrone.

Le professeur me montre un certain nombre de diagrammes (ou schémas organisateurs), déjà placés sur acétate, qu'il souhaite présenter en classe. Je vois certaines améliorations que nous pourrions apporter si, bien sûr, le temps nous le permet. En outre, en plus de la vidéoconférence en tant que moyen d'encadrement synchrone, nous décidons de nous servir du courriel et du forum de discussion en tant que principaux moyens d'encadrement asynchrone puisque depuis cette année, les étudiants inscrits au programme à temps partiel peuvent accéder à ces ressources Internet à partir de leur établissement d'attache (ou de leur domicile).

Métaréflexion : Moore (1993), dans sa théorie de la distance transactionnelle, parle de la nécessité de proposer divers types de dialogue aux apprenants en situation d'apprentissage à distance : le dialogue apprenant-contenus; le dialogue apprenant-apprenants; et le dialogue apprenant-professeur. Ces formes de dialogue sont facilitées par le biais de matériaux didactiques (apprenant-contenus) et par divers moyens de communication en mode synchrone (comme la vidéoconférence) ou en mode asynchrone (comme le courriel ou le forum). Afin d'assurer un 4^e type de dialogue, « apprenant-interface » (identifié par Hillman *et al.* (1994)), l'équipe technique vient de réaliser un didacticiel qui explique le fonctionnement de la plateforme asynchrone (aussi appelée « environnement numérique d'apprentissage »). Cette ressource est disponible sur le site Web de l'équipe technique. De plus, l'Université a retenu les services d'une association étudiante qui offre un encadrement par téléphone aux usagers.

SÉANCE 6 : Phase de la planification des instruments d'évaluation. En tenant compte de la nécessité de motiver les étudiants à participer activement au cours, notamment à compléter les activités d'apprentissage et à participer au forum de discussion, nous décidons d'accorder 75 % des points aux activités individuelles, à savoir 25 % aux fiches de lecture, 25 % à un examen semi-trimestriel et 25 % à un examen final. Puis, nous décidons d'accorder les points restants (25 %) à la réalisation d'activités en équipe (exercices comportant des questions réservées seulement aux équipes) et à la participation à un forum de discussion en ligne.

Comme le temps que nous avons pour travailler ensemble est relativement court, nous nous contentons, à ce stade-ci, d'identifier les fiches de travail individuel (ou FTI) qui seront notées (certaines ne servent qu'à l'évaluation formative) et de vérifier le niveau de congruence entre les objectifs visés et les questions

posées. Ayant établi un *modus operandi*, le professeur se dit prêt, cette fois encore, à terminer ce travail en dehors de nos rencontres.

Métaréflexion : Fait intéressant à noter en matière de design pédagogique : au moment de la modularisation de ce cours et, plus spécifiquement, au moment de la formulation des objectifs, j'ai examiné les examens de mi-session et de fin de session afin de vérifier le niveau de congruence entre les objectifs fixés et les questions d'examen. Ce regard critique m'a permis d'identifier certains objectifs qui avaient été oubliés dans les modules, mais qui, compte tenu de leur importance dans les examens, devaient y figurer. Ce genre d'examen de corrélation entre les objectifs, d'une part, et des questions d'examen, d'autre part, constitue un bon exemple *d'ingénierie (de design) à rebours*, une technique qui n'est pas sans intérêt, surtout lorsqu'il est difficile d'identifier les objectifs réellement visés par les professeurs ou lorsque ceux-ci ne sont pas disposés à investir du temps pour les formuler ceux-ci.

Une difficulté qui a surgi pendant le peaufinage des instruments d'évaluation est celle de la différenciation entre les objectifs spécifiques et les questions d'examen. Je m'inspire habituellement des approches de Dick et Carey (1995) et de Morissette (1984) pour expliquer cette différence. Je me rends compte qu'une ressource de type didacticiel portant sur la rédaction des objectifs et les questions d'examen serait un atout pour les professeurs, surtout pour ceux qui travaillent de manière autonome.

SÉANCE 7 : Accès aux ressources didactiques. Notre dernière rencontre de travail porte sur l'accès aux ressources. Nous nous trouvons devant deux possibilités, soit permettre aux apprenants de télécharger directement les ressources didactiques affichées dans la plateforme asynchrone, telles que des textes, des fiches de travail individuel (FTI) et des fiches de travail en équipe (FTÉ), etc., soit leur permettre seulement de les visionner et de les imprimer au besoin lorsqu'ils sont en ligne en leur limitant l'accès. Cette décision est perçue par le professeur comme étant problématique du point de vue du respect de ses droits d'auteur et de propriété intellectuelle. Pourtant, selon notre équipe technique, il serait plus simple de permettre aux étudiants de télécharger les documents Word, PowerPoint, etc. afin qu'ils puissent les étudier et/ou les compléter par la suite, hors connexion. Cette approche inquiète le professeur, car il craint le piratage et l'éventualité d'une vente illégale de son droit de propriété intellectuelle.

Finalement, nous optons pour une solution mitoyenne avec l'équipe technique : les étudiants pourront accéder aux documents en format PDF ou HTML, ce qui assure, du moins par rapport à l'étudiant moyen, un meilleur niveau de sécurité des documents. Par contre, cette approche limite le niveau d'interactivité que les étudiants peuvent avoir avec les ressources didactiques. C'est cette rencontre avec l'équipe technique qui a clôturé le travail de design pédagogique du cours. L'EM a pu, par la suite, obtenir l'aide de l'équipe technique pour réaliser certains documents médiatisés.

Métaréflexions : Au terme de cette démarche avec un premier professeur, j'ai fait le constat suivant : ce dernier n'avait que peu de temps à consacrer à la médiatisation de son cours : généralement, pas plus de trois heures par semaine de travail en commun avec moi et pas plus de trois heures de travail individuel. Pourtant, le modèle prototype que j'avais conçu et qui me guidait dans mon cheminement avec les professeurs (ou experts de la matière ou EM) exigeait, tout au moins, le double de ce temps devant être réparti sur une dizaine de semaines, sinon plus. Je me suis rendu compte qu'on n'avait jamais le temps de compléter une phase, que ce soit l'analyse, la modularisation ou autre. On entamait le travail, j'expliquais certains concepts appuyés d'exemples et ensuite je devais passer à l'étape suivante. Comme il s'agissait d'une démarche volontaire de la part des professeurs, je ne pouvais pas les obliger à faire des travaux en dehors des sessions de travail. Lorsque j'essayais de m'informer des progrès réalisés, ce professeur avait souvent tendance à esquiver mes questions. Par conséquent, j'étais dans l'incapacité totale de vérifier à quelle étape il était rendu en ce qui concerne la planification de son cours. En fin de compte, il m'est arrivé souvent d'avoir l'impression que, par manque de temps, ce travail n'était pas fait et qu'il était plutôt remis à plus tard.

Un autre constat que j'ai fait était que le professeur en question avait de la difficulté à établir un équilibre entre le design pédagogique et l'amélioration de son cours et la poursuite de ses activités régulières, notamment, ses activités d'enseignement et surtout ses activités de recherche. Il me disait que le temps qu'il consacrait à la planification de son cours lui enlevait directement et proportionnellement du temps de recherche, activité pour laquelle il avait d'abord été embauché.

CAS 1 Extraits d'entrevue réalisée a posteriori

Au sujet de son enseignement : « [Auparavant], à part les lectures, je ne les [ses étudiants] faisais pas travailler en dehors des classes », mais « ce modèle de design m'a fait penser à structurer mon

enseignement davantage, à leur poser des questions. La construction d'études de cas s'est révélée efficace. On bâtit toujours sur des cas réels, donc à partir des lectures qu'ils ont à faire ».

Au sujet de la tâche de design pédagogique par rapport à sa tâche d'ensemble : « La première fois qu'on donne un cours, c'est [le design] très encombrant [...] Par contre, après, on passe moins de temps à la planification ».

Au sujet du temps consacré à la planification de son enseignement : « [...] plus que le ratio (sic) habituel qui est normalement trois heures de cours pour au moins trois heures de préparation. Par la suite, ça varie énormément [...] En réalité, la planification est continue [...] je suis toujours à la recherche de documents, de cas à étudier, d'actualités liées à mon domaine ».

Au sujet de la recherche de documents : « [Il s'agit des] cas eux-mêmes, des commentaires provenant des experts, puis de nouveaux cas qui se présentent. Il faut constamment garder le matériel à jour ».

Au sujet des contacts avec des communautés de pratique (professeurs d'université dans son domaine) : « Non, je n'ai pas été en contact avec des professeurs au sujet des cours que nous enseignons en commun, pas plus en ce qui concerne notre pédagogie ».

Au sujet de l'utilisation de la technologie pour mieux documenter son cours (dans le contexte de problèmes liés aux conférenciers invités qui se désistent à la dernière minute pour raison de maladie, tempête ou autre) : « J'aime faire intervenir des spécialistes qui parlent de leur expérience, ça rapproche les étudiants du terrain, mais s'ils annulent à la dernière minute, ça me crée des problèmes. Je pense peut-être les faire enregistrer la prochaine fois; comme ça, on aura les bandes si jamais on a un pépin ».

Au sujet de son expérience d'utilisation de la vidéoconférence : « J'avais quelques appréhensions au début à cause de la nouveauté; je n'avais pas d'expérience précédente. » [Ce professeur a connu divers problèmes techniques tels qu'un manque de connectivité, une mauvaise qualité de son, des bogues de l'ordinateur, une limite quant à ses déplacements dans la salle (contrairement à ses habitudes), le fait de ne pas avoir ses étudiants en face de lui]. « [...] mais, avec le temps, ça devrait aller mieux ».

Au sujet de l'enseignement à distance par vidéoconférence : « C'est peu avantageux pour le professeur, mais c'est évidemment intéressant pour les étudiants ». [Il se dit prêt à enseigner à distance pour permettre à ses étudiants d'avoir une meilleure accessibilité à l'enseignement supérieur].

Au sujet des ressources sur le Web : [Il n'a pas encore de site Web, mais il aimerait en avoir un parce qu'il y voit de nombreux avantages] « J'ai développé une série de présentations PowerPoint que j'ai l'intention de faire mettre sur le Web. »

Au sujet du constat principal du professeur après cette première amorce du design pédagogique de son cours : « Mon enseignement est maintenant beaucoup plus structuré ».