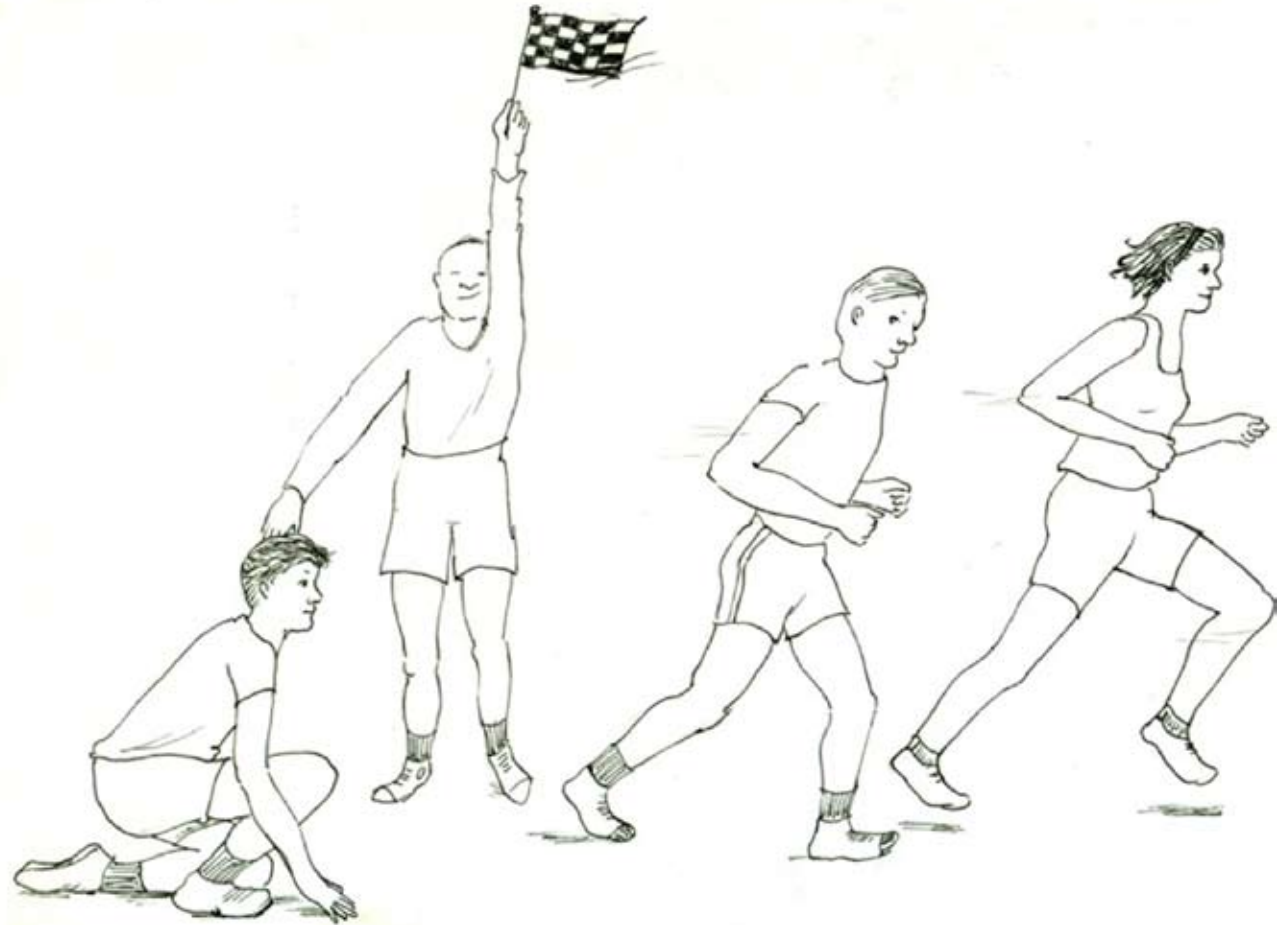


ÉTUDE DE CAS 2

La course contre la montre

La mise en ligne d'un cours universitaire peut parfois ressembler à une course contre la montre. Cependant, les coureurs ne partent pas tous ni du même endroit ni au même moment.



Le cas 2 est similaire au cas 1, mais on y retrouve trois différences marquantes (voir le tableau 3). Premièrement, il s'agit d'une femme plutôt qu'un homme. Deuxièmement, le cours, au lieu de débiter dans un délai situé entre deux et quatre mois, est sur le point de commencer (1). Troisièmement, au lieu de sept rencontres, il n'y aura que quatre rencontres entre le CP et l'EM (4).

Sexe	Profil	Raison	Début	Disponibilité	N rencontres	Design	OG/OS	EAD
F	D	O	1	1	4	1	2	1
Sexe : femme Profil : D = début carrière (pas encore permanent=moins de 4 ans) Raison : O = organisationnelle Début du cours : 1 = ayant déjà commencé ou étant sur le point de commencer Disponibilité : 1 = nombre total d'heures de disponibilité pour des rencontres de conception: 1 à 15 heures					Nombre de rencontres = 4 Design : 1 = faible degré des connaissances des principes du design pédagogique OG/OS = objectifs généraux et spécifiques : 2 = OG seulement EAD : 1 = n'a jamais offert de cours à distance			

Tableau 3 : Résumé des caractéristiques du cas 2

Type de cours : cours visant principalement l'acquisition de connaissances.

Principaux outils didactiques : étude de textes portant sur diverses approches théoriques et exercices d'application.

Autre caractéristique : La professeure a déjà un plan de cours et a déjà enseigné ce cours une fois sur campus en mode présentiel. Par ailleurs, compte tenu du fait qu'il ne lui reste qu'environ un mois et demi avant le début de son cours, elle ne prévoit pas pouvoir me rencontrer plus de trois fois. Par conséquent, nous convenons de nous *attaquer* à l'essentiel. Sachant que le véritable *design* de son cours est tout simplement irréalizable, il s'agit surtout de répondre à ses questions.

Métaréflexion : Dans ces deux premiers cas, on peut dire que le contexte dans lequel doit se faire le design pédagogique est un contexte d'extrême urgence puisque les cours doivent être aménagés pour être offerts à distance, et ce, dans un court délai (deux ou trois mois dans ces cas). Selon les pratiques de design courantes, on devrait pouvoir disposer d'au moins six mois pour concevoir et médiatiser un cours. Et idéalement, on devrait disposer d'au moins un an. Si ces cas reflètent vraiment la réalité de cette université bimodale, le manque de temps et des délais très courts doivent être *monnaie courante*. En effet, selon certains confrères et consœurs, conseillers et conseillères, le délai de préavis au sein

de leurs établissements serait en moyenne d'environ deux trimestres. Ces premiers cas représentent bien ma réalité quotidienne : fonctionner au sein d'une université bimodale où les besoins en formation à distance augmentent constamment et où on essaie de *faire du rattrapage* sur le plan des infrastructures et du personnel.

SÉANCE 1 : Cette fois-ci, au lieu de demander à cette experte de la matière de parcourir seule les présentations sur la congruence et le modèle prototype, je prends une demi-heure pour lui faire une présentation. Elle semble relativement intéressée par les explications fournies au sujet de la planification de l'enseignement, de la démarche proposée et des étapes à suivre. Mais, en même temps, je sens chez elle un certain empressement à vouloir commencer le traitement de son cours.

Nous amorçons alors nos travaux avec l'**analyse** globale de son cours en le situant à l'intérieur du programme où il s'inscrit. Comme le professeur de l'étude de cas 1, elle n'a pas encore vu les autres plans de cours du programme et, par conséquent, elle ne connaît pas les objectifs des autres professeurs. Nous nous entendons pour obtenir une copie des autres plans de cours afin de s'assurer que les objectifs ne se répètent pas d'un cours à l'autre.

Ensuite, nous regardons son plan de cours actuel qui suit le modèle en vigueur dans la faculté en ce qu'il est relativement sommaire et qu'il ne présente que les éléments habituels retrouvés dans un plan de cours de ce type : titre; coordonnées du professeur ou de la professeure; description générale du cours; objectifs généraux; contenus (en fonction des thématiques); modalités d'évaluation; barème des notes de la faculté; et bibliographie. On peut voir une certaine division de la matière par rapport aux chapitres, mais on n'a aucune idée de la progression du cours de semaine en semaine. La toute première tâche que je lui propose est de faire la répartition de la matière en fonction des semaines de cours, soit une première étape de **modularisation**. En enlevant la semaine de lecture et la semaine d'examen de son calendrier, il lui reste douze (12) semaines de cours. Les activités d'apprentissage liées à sa matière doivent alors, dans ses grandes lignes, être réparties à travers ces douze semaines. Ensuite, nous examinons ses objectifs généraux et nous en attribuons un ou deux pour chacune des douze semaines.

Par la suite, nous ne faisons que passer du coq à l'âne. Elle exprime ses préoccupations immédiates dont la première est le type d'activité d'apprentissage qu'elle doit proposer aux étudiants. Nous nous penchons d'abord sur les activités individuelles puis sur les activités d'équipe, élément quasiment absent de son cours à l'heure actuelle. Comme il s'agit d'une nouveauté pour elle, je prends du temps pour lui expliquer l'importance de ces activités dans une approche constructiviste de l'apprentissage

(Jonassen, 1998; Wilson, 1996) et pour parler de la nécessité de créer des activités les plus pertinentes possibles par rapport aux objectifs poursuivis. Nous revenons donc à son plan de cours et, tout en recadrant les objectifs généraux et en identifiant les objectifs spécifiques des deux premières semaines du cours, nous identifions des activités que les étudiants auront à réaliser en équipe de quatre (4) ou de cinq (5) étudiants. Ces activités l'aideront à assurer un meilleur **encadrement** de ses étudiants puisque la littérature sur l'encadrement par les pairs démontre que les activités réalisées en équipe sont particulièrement efficaces à cet égard. De plus, celles-ci ne nécessitent pour le professeur que la mise en place de certaines consignes de réalisation.

Nous discutons ensuite du déroulement des vidéoconférences (un autre moyen **d'encadrement**), c'est-à-dire des rencontres virtuelles hebdomadaires organisées sur le campus selon la durée habituelle du cours. Comme il s'agit de la première fois qu'elle offre un cours à distance, elle me demande de lui expliquer la différence entre le *présentiel* et le *virtuel*, les limites à respecter, les consignes à retenir, les ressources à développer, etc. Ce que je fais volontiers.

Par la suite, nous abordons les lectures qu'elle proposera aux étudiants (la partie **enseignement** de son cours). Elle a déjà fait ses choix en décidant d'utiliser un ouvrage de base complété par quelques sources externes. Cette discussion nous ramène aux activités individuelles, soit aux activités que les étudiants doivent faire après avoir terminé leurs lectures (ce qui nous ramène à parler de **l'encadrement**). À cette étape-ci, je lui parle de l'importance de *documenter* ce qu'elle dit normalement durant son cours et *d'écrire* toutes les consignes qu'elle a l'habitude de donner verbalement en classe. Nous développons ensemble une première activité individuelle qui servira de modèle pour d'autres activités du même genre. De fil en aiguille, nous en arrivons à parler de ses objectifs et à en rédiger quelques-unes, ce nous amène à un niveau supérieur de **modularisation**.

On cherche ici à cerner ses attentes de la manière la plus précise possible. Par exemple, on détermine précisément combien d'éléments (dans ce cas-ci, de *fondements scientifiques* se rapportant à la discipline abordée) elle a l'intention de leur présenter. Le fait d'identifier un nombre spécifique d'éléments semble l'aider à ne pas dépasser le temps dont elle dispose pour cette partie (module) de son cours. On continue à déterminer quelles activités individuelles, quels travaux individuels, les étudiants auront à faire, notamment, les présentations ou exposés oraux portant sur la théorie. Ce qui nous ramène à reparler du travail d'équipe : y aura-t-il des présentations faites en équipe? Compte tenu du fait que la professeure ne sait ni combien d'étudiants vont s'inscrire au cours ni quel sera le lieu de leur participation au cours – étant donné qu'il sera diffusé par vidéoconférence - il est difficile de prévoir la taille des équipes de même que leur type, soit équipe virtuelle ou « sur place ».

En attendant de recevoir des précisions à ce sujet du bureau de l'éducation permanente, l'enchaînement de nos travaux se poursuit avec une discussion sur les travaux en équipe, notamment, sur le plan de la schématisation des concepts. En effet, un des travaux demande aux étudiants de schématiser, à l'aide d'un modèle fourni par la professeure, un concept abstrait (schéma organisateur). Nous discutons des consignes qu'il faut leur donner (moyen **d'encadrement**) afin d'éviter qu'ils reprennent exactement le même schéma, ce qu'ils risquent de faire à moins d'avoir des consignes claires à ce sujet.

Ensuite, à la demande de l'EM, nous revenons sur les lectures qu'elle souhaite voir faire par les étudiants et sur la répartition de celles-ci à travers son cours (ce qui constitue son moyen **d'enseignement principal**). De cette manière, nous établissons la répartition des lectures à faire une semaine après l'autre. À cette étape-ci, la professeure souhaite discuter avec moi sur le contenu de ses lectures afin de s'assurer que les concepts s'enchaînent bien entre eux et qu'ils soient bien délimités pour les besoins précis de ce cours. Nous terminons cette séance par une discussion quant à l'insertion de certaines ressources bibliographiques qui doivent servir à clarifier les propos tenus dans l'ouvrage de base et à offrir d'autres perspectives.

Métaréflexion : Je me rends compte de la nécessité d'être flexible dans le processus d'accompagnement pédagogique. La professeure ressent une nervosité naturelle à l'approche de son premier cours offert à distance et cette nervosité se traduit par un cheminement désordonné à travers les étapes du modèle que je lui propose. Si j'essaie de rester fidèle au modèle proposé et de passer coûte que coûte à travers le contenu de chacune des étapes, je risque de la perdre en chemin. Elle pourrait décider d'aller de l'avant avec son cours comme bon lui semble. Si, par contre, j'adopte une approche flexible de manière à répondre à ses questions les plus urgentes et à trouver des solutions concrètes à certains problèmes qu'elle juge difficiles et immédiats, j'arriverai *peut-être* à revenir à une certaine systématisation du processus.

SÉANCE 2 : La professeure m'informe qu'elle veut, au cours de cette séance, se pencher sur **l'évaluation** des apprentissages, notamment en ce qui a trait à l'identification des différents instruments de mesure et d'évaluation dans son cours. Comme par le passé, elle souhaite demander à ses étudiants de réaliser un projet d'équipe, de répondre à une série de questions toutes les trois semaines et de faire deux examens, l'un à la mi-session et l'autre en fin de session. Par ailleurs, elle veut encourager la participation des étudiants à certaines activités telles que le forum de discussion et les séances plénières. Nous échangeons alors sur la part des points qu'il faudrait allouer à la

participation. Une fois que les critères d'évaluation sont clairement définis, nous abordons la question du barème des corrections.

Métaréflexion : Chaque professeur jouit d'une entière liberté quand il s'agit de déterminer le nombre de points qu'il ou elle veut allouer à la participation des étudiants dans son cours. Selon les renseignements disponibles (qui sont, en passant, surtout de nature anecdotique puisqu'aucune étude n'a été réalisée à ce jour, à ce sujet, au sein de cette université), la plupart des professeurs allouent entre 10 et 15 % des points à la participation active des étudiants dans leurs cours. Par contre, cette politique informelle semble relever de pratiques facultaires particulières puisque dans certaines écoles et facultés, on exige seulement des étudiants qu'ils réussissent leur examens, un point c'est tout. Dans d'autres facultés, selon mes sources (d'autres conseillers), on peut allouer jusqu'à 25 % des points à la seule participation des étudiants.

Les autres sujets que nous abordons brièvement lors de cette séance sont :

- l'envoi, par voie électronique, des consignes au sujet des travaux à effectuer et au sujet du retour de ceux-ci;
- le pour et le contre concernant le fait d'utiliser seulement la copie électronique pour renvoyer les travaux;
- la gestion des travaux en format numérique provenant des étudiants inscrits au cours à distance;
- la répartition des travaux dans le cours afin d'assurer l'atteinte de tous les objectifs.

Métaréflexion : À ce stade-ci de notre cheminement et en réfléchissant au déroulement de nos séances de travail, je commence à me rendre compte qu'elle ne voit pas bien la valeur du modèle que je lui propose. Est-ce parce qu'elle ne s'intéresse pas au modèle et à ses diverses étapes ou est-ce parce qu'elle ne le comprend pas? Quand je lui ai parlé des étapes de l'analyse et de la modularisation, elle semblait comprendre ces concepts, mais il me semble que les étapes de l'enseignement, de l'encadrement et de l'évaluation lui paraissent floues. Je pense, en particulier, qu'elle ne distingue pas bien la différence entre l'enseignement et l'encadrement. Je me reprends alors et je poursuis la démarche d'une autre manière.

Je lui parle de l'importance de préciser tous les éléments qui seront abordés pour chacun de ses cours, c'est-à-dire pour chaque semaine de cours. Nous revenons donc aux éléments que nous avons déterminés jusqu'à présent, soit les éléments qui seront traités à partir de la semaine 2 du cours puisque la semaine 1 ne consiste qu'à faire un survol rapide. Cet examen porte sur les objectifs, les contenus (ou matière) et les activités d'enseignement et d'encadrement. À ce stade-ci, je réalise que nous pouvons nommer ces dernières activités autrement : nous pouvons dire que nous faisons des « activités individuelles » et des « activités d'équipe » puisque toute activité se fait soit individuellement soit en équipe. Il me paraît donc moins important de les identifier comme étant des activités d'enseignement ou des activités d'encadrement puisque cette différence ne semble pas être significative aux yeux de la professeure.

Métaréflexion : Une idée me traverse alors l'esprit : Compte tenu de la difficulté d'assimilation et d'accommodation (Piaget, 1965) inhérente aux concepts présentés dans un cours comme celui-ci, l'activité individuelle pourrait créer les conditions propices à l'acquisition de plusieurs niveaux de connaissance et de compréhension (Bloom¹, 1989) par rapport aux textes à lire :

- au niveau de l'acquisition de la terminologie présentée,
- au niveau de l'analyse conceptuelle et théorique des éléments dans chaque cas,
- au niveau de positionnement intellectuel des apprenants par rapport aux enjeux présentés et
- au niveau du développement de leur esprit critique.

Pour sa part, l'activité d'équipe ou l'activité en équipe pourrait permettre aux étudiants d'atteindre les objectifs de niveau supérieur de la taxonomie de Bloom et de mieux concilier, à travers le processus de la négociation (Vygotsky, 1978), leurs points de vue avec ceux de leurs co-apprenants et, ce faisant, atteindre les objectifs quant à *l'évaluation et la synthèse*

- au point de vue de la comparaison et de la catégorisation de leurs réponses obtenues lors de la réalisation d'activités individuelles et,
- dans l'esprit de la philosophie constructiviste (Jonassen, 1995; Wenger et al, 2002), au point de vue de la négociation du sens, de la signification et de la pertinence de leurs réponses.

Somme toute, en réalisant des fiches de travail individuel (FTI), on vise un premier niveau de compréhension des textes à lire, soit l'acquisition de la terminologie sur le plan conceptuel et

théorique et un positionnement intellectuel initial chez les apprenants par rapport aux sujets étudiés. Quant à la fiche de travail d'équipe (FTÉ), elle permet aux étudiants de faire un lien étroit avec la fiche individuelle puisqu'elle les amène à comparer leurs réponses à celles de leurs pairs et, dans l'esprit de l'approche socioconstructiviste, à négocier avec eux pour le choix des réponses finales. Cet exercice permet ainsi aux apprenants de mieux concilier leurs points de vue avec ceux de leurs co-apprenants.

Cette décision de créer des activités de deux ordres s'appuie directement sur la théorie de la distance transactionnelle (TDT) de Moore (1993), car dans sa théorie il met l'accent sur la nécessité d'assurer un dialogue de type « apprenant-contenu » et aussi un dialogue de type « apprenant(e)–apprenants ». Bien que cette mesure implique plus de travail pour le professeur, il semble que la réaction de cette participante, face à cette nouveauté à l'intérieur de son cours soit très positive.

SÉANCE 3 : Nous obtenons finalement les autres plans de cours du programme et nous constatons qu'il n'y a pas de recoupement en tant que tel entre les objectifs visés dans les différents cours. Satisfaits devant ce constat, nous revenons par la suite à l'étude initiale du plan de cours actuel de cette professeure.

Lors de cette séance, nous avons repris la discussion au sujet des objectifs, notamment des objectifs généraux. La répartition initiale de ses objectifs généraux n'avait pas été faite en fonction des quinze semaines de cours, mais plutôt en fonction des quatre parties de son cours. À partir de son découpage initial, nous tentons de répartir les objectifs généraux sur chaque semaine de cours. Nous commençons aussi à établir des objectifs spécifiques pour chaque objectif général, et ce, pour les quatre premières semaines de cours. Comme dans le cas précédent, cette professeure n'avait jamais eu, ou n'avait jamais pris, le temps de les rédiger complètement. Comme son département n'exige pas de définir les objectifs spécifiques à l'intérieur de son plan de cours, elle ne l'avait pas fait. Par conséquent, il est difficile de se faire une idée des exigences de la professeure par rapport aux apprenants. En outre, comme dans le cas précédent, la professeure éprouve des difficultés à rédiger ses objectifs.

Métaréflexion : D'après ma propre expérience et d'après celle d'enseignants avec qui j'ai travaillé, je réalise qu'on a souvent tendance à rédiger nos objectifs à partir de notre point de vue en tant que professeur plutôt qu'à partir de celui des apprenants comme nous devrions le faire. De plus, on les rédige souvent comme s'ils étaient une simple série de tâches à accomplir plutôt qu'une série d'objectifs finaux à atteindre. Cette confusion entre tâches et objectifs allait continuer à refaire surface tout au long de ce processus d'établissement des objectifs.

De nouveau, je suis confronté à l'indifférence d'une professeure face à la rédaction de ses objectifs spécifiques. Comme le premier participant, elle n'arrive à voir ni leur nécessité ni l'urgence de les écrire. Elle craint de trop « dévoiler » son contenu aux étudiants, ce qui rendrait ses examens et ses tests « trop faciles », Cette professeure non plus ne voit pas l'intérêt de « tout détailler » pour eux.

Métaréflexion : Ce constat témoigne de la priorité que les professeurs accordent à leurs contenus de cours, et ce, au détriment des objectifs visés. D'ailleurs, dans ses plans de cours originaux, je constate que le *gros* du plan porte essentiellement sur les contenus divisés en sous-sections, unités ou modules. Cette professeure semble être très consciente des thèmes qu'elle veut « voir » avec ses étudiants de même que de l'ordre dans lequel elle veut les présenter, mais lorsque je lui pose des questions quant à l'objectif visé par tel ou tel contenu, elle a tendance à me répondre de manière vague, voire même à éviter *carrément* la question.

Somme toute, mes explications quant à la nécessité de créer un plan de cours basé sur des objectifs plutôt que sur des contenus, ne semblent pas servir à grande chose. Face à ce manque d'intérêt chez la professeure, je me limite à une révision de ses objectifs généraux. Par la suite, nous tentons d'anticiper l'enchaînement de ses contenus et de les répartir sur les différentes semaines de cours, ce qui semble susciter un plus vif intérêt chez la professeure.

Stratégie d'enseignement : Notre analyse des contenus révèle un certain degré de redondance quant aux ressources documentaires fournies. Nous nous rendons compte que les lectures à faire se recoupent à certains endroits et qu'il n'est pas nécessaire que les étudiants lisent les quarante pages proposées cette semaine-là pour être en mesure d'atteindre l'objectif général de la semaine. Nous nous mettons à analyser en profondeur les contenus qu'elle a l'habitude de « transmettre » dans ce cours de même que la forme de ces contenus (surtout des textes à lire qui se présentent sous la forme d'articles, de chapitres ou d'extraits de livre ou de notes personnelles). Comme dans le premier cas, nous procédons à la répartition de ses contenus par rapport aux objectifs généraux déjà identifiés, et ce, pour chaque semaine de cours. Cet exercice est contraire à la pratique courante qui est de déterminer d'abord les contenus pour ensuite fixer les objectifs. Au fur et à mesure que nous progressons à travers ses contenus, nous analysons l'enchaînement entre les divers éléments et, encore une fois, je me fais l'avocat du diable en la questionnant sur les raisons qui l'amènent à choisir un élément ou un enchaînement plutôt qu'un autre. Elle apprécie énormément cet exercice même s'il demande beaucoup de temps. Tous les deux, nous aimerions nous attarder à ce travail, mais le temps file et nous devons passer à d'autres tâches relatives au design pédagogique.

SÉANCE 4 : Modalités de développement et de diffusion des ressources didactiques. Les ressources didactiques seront disponibles à partir du site Web du cours soit en les ouvrant et en y travaillant en ligne soit en les téléchargeant pour traitement hors ligne. Comme dans le cas précédent, cette EM ne veut pas diffuser « tout azimuth » ses contenus de cours, ses notes et ses exercices. En fin de compte, cette problématique continue de nous *embêter* tout au long du processus. J'essaie de la rassurer en lui proposant de mettre ses contenus de cours en ligne sur un site n'étant accessible qu'aux détenteurs d'un mot de passe, mais cela ne la satisfait pas pleinement.

Face à cette impasse et en attendant que l'équipe technique trouve une solution satisfaisante aux yeux de l'EM, nous passons aux questions ayant trait à l'encadrement. Nous analysons ensemble la stratégie d'encadrement qu'elle souhaite utiliser pour compléter sa stratégie d'enseignement. En effet, tel que mentionné précédemment, nous avons décidé de fournir deux types de fiches de travail aux étudiants, la première étant la fiche de travail individuel (pour un encadrement de type « apprenant-contenu ») et la deuxième, la fiche de travail d'équipe (pour un dialogue « apprenant-apprenants » ou « étudiant-étudiants »).

Étant donné que ce cours allait être diffusé à distance auprès d'une trentaine d'apprenants répartis sur cinq sites (selon les prévisions), il fallait envisager les moyens d'encadrement appropriés. Puisqu'il avait été établi préalablement que ce cours serait diffusé en direct par vidéoconférence, à raison de trois heures par semaine, ce moyen d'encadrement synchrone devait en constituer le moyen principal. Afin de compléter ce dernier, les principaux moyens asynchrones tels que l'envoi de courriels et un forum de discussion seront ajoutés puisque les apprenants disposent d'un accès à Internet et à une messagerie.

Métaréflexion : J'ai réalisé que je devais utiliser une autre méthode pour mieux guider les professeurs à travers le processus du modèle prototype. Bien que ces étapes soient utiles sur le plan théorique, l'identification de celles-ci ne semble pas leur fournir ce qu'ils veulent, soit un cadre de travail. Par conséquent, je me suis mis à développer une grille contenant les étapes déjà établies, une sorte de canevas de travail qui permettra aux professeurs de cerner les différentes parties de leur plan de cours et de les bâtir directement. Le schéma qui me vient à l'esprit est celui inséré ci-dessous (tableau 4), un simple tableau où les EM peuvent inscrire les informations relatives au design de leur cours.

Semaines	Analyse	Modularisation	Identification des stratégies pédagogiques	Développement des activités d'enseignement	Développement des activités d'encadrement	Développement des activités d'évaluation	Amélioration continue
X							

Tableau 4 : Version 1 du prototype à la fin du cas 2 : étapes de la grille originale

CAS 2 Extraits d'entrevue réalisée a posteriori

Au sujet du début du processus de design : « Ce processus [de design] permet un haut niveau d'autonomisation chez l'étudiant [...] qui fait que j'ai plus de peine [...] je dois être rigoureuse dans ma planification des exercices et activités et dans mes consignes [...] je me demande toujours « est-ce assez? » Avec les cours à distance, il faut tout planifier à l'avance, quand c'est possible [...] on ne peut pas laisser les choses se dérouler au hasard [...] comme être spontané...»

Au sujet des activités d'équipe : « Ces activités, je les faisais faire pendant le cours. Maintenant je les fais faire avant le cours. Donc, je sens qu'il y a moins de contact [entre moi et mes étudiants]. C'est plus distant [...] j'ai plus de difficulté à vérifier ce qu'ils font. Puis, en plus des étudiants à distance dans des salles multimédia, j'ai aussi des étudiants sur place. Lorsque je porte une attention aux étudiants à distance, ceux sur place se sentent abandonnés [...] si la technologie me permettait de faire ce que je voulais faire, ce serait parfait [...] comme avoir une bonne qualité de son audio. » « Ils ont toujours une activité à réaliser avant d'arriver en classe. Celles qui sont manquées [sic], je les reprends en vidéoconférence ».

Au sujet de la séquence habituelle des travaux (travaux individuels, travaux d'équipe puis séance plénière) : « Non, c'est la 1^{ière} fois que je fais ça comme ça. « Si ça a bien marché? » Oui et non. Oui, ils ont apprécié la structure. Non, ça leur faisait trop de travail. Je me suis rendu compte que je devais opter pour soit un travail individuel, soit un travail d'équipe, mais pas les deux. Puis, pour empirer les choses, ce fut un cours de printemps, donc accéléré. Je ne ferai plus jamais ça, [...] manque de temps [...]»

Au sujet des lectures : « Les étudiants faisaient leurs lectures parce qu'ils avaient des fiches de lecture à remettre et je les corrigeais, mais pas tout le temps. Il y en avait trop à corriger à chaque semaine

comme il s'agissait d'un cours accéléré. Donc, je faisais un contrôle aléatoire, disons 4 sur 12 [...] c'était la carotte!! [...]. Puis je leur allouais des points de participation pour m'avoir remis leurs fiches. Je leur demandais de compléter leurs fiches et de les remettre, mais il n'y a pas de points pour l'exactitude, ce n'était pas possible. »

Au sujet de la vidéoconférence en séance plénière : « On commençait par la révision des fiches [...] les questions manquées, je leur demandais de me renvoyer les fiches à l'avance pour que j'ai le temps de les repasser, mais ça allait vite. Puis, en classe, j'adoptais l'approche socratique [...] le questionnement. Mais à distance, avec le décalage, c'était agaçant [...] je dirais même *l'enfer*. Je pose une question, le silence, puis je repose la question et pendant ce temps-là, ils se mettaient à répondre. L'étape suivante dans le déroulement de la classe, c'était quand ils me présentaient leur « schéma-organisateur » du contenu de la semaine [...] je leur demandais de me faire un diagramme, un dessin, qui représentait les concepts principaux provenant des lectures de la semaine et de tout organiser dans un schéma afin de me montrer qu'ils ont bien compris la matière ».

Au sujet des équipes : « Je les avais divisés en groupes de 3, les triades ».

Au sujet du travail de design par rapport à sa tâche : « C'est certain que le cours à distance prend plus de temps à planifier, mais j'avais un dégrèvement pour le faire ».

Au sujet de la technologie : « [...] mais j'avais des problèmes d'ordinateur dans le temps, je ne recevais pas mes courriels [sic] [...] je n'utilisais pas le courriel dans le système de gestion des apprentissages [plateforme d'apprentissage ou LMS] parce que je le trouvais mêlant, mais sans doute je vais me mettre à m'en servir pour séparer mon courrier parce que les étudiants m'envoyaient tout directement à mon adresse habituelle à chaque semaine [...] les ressources qu'ils développaient, les fiches. »

Au sujet de l'utilisation de ressources Web dans son cours : « J'ai identifié quelques sites mais certains disparaissent et c'est frustrant, mais je m'en sers de plus en plus. Il y a évidemment le problème de langue, mais je mise sur les sites en français ». « Comment faire une utilisation pédagogique des sites Web? » « Ça dépend du site. Je leur demande d'aller chercher des informations précises, d'explorer ces sites et de faire un compte-rendu. L'expérientiel est très important. Je leur pose des questions ouvertes du genre « selon vous... à votre avis, ... d'après vous » [...] je leur demande de faire le lien entre leur vécu (ce qu'ils observent) et ce que disent les experts. »

Au sujet de ses étudiants : « C'était un groupe hétérogène. Ils provenaient de plusieurs disciplines, ce qui n'était pas un problème en soi. Je suis habituée à travailler avec plusieurs domaines à la fois. Dans ce temps-là, je travaille au niveau *général*, essayant de donner des exemples pertinents à tous ».

Au sujet de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) : « Oui, je m'en sers beaucoup dans mon enseignement mais aussi pour faire de la recherche. Avec l'Australie! On n'a que des TIC pour nous réunir. Ce sont des échanges asynchrones pour l'instant, mais, si c'est possible, j'aimerais passer aux échanges synchrones. Maintenant que j'ai un nouvel ordinateur, je me sers des TIC de plus en plus. En plus avec la salle multimédia. J'évite de me servir de la craie. J'aime mieux passer directement aux sites sur le Web puis montrer une vidéo, etc. On analyse des sites en classe, on les critique en classe. Puis je montre des diapositives PowerPoint à chaque semaine. Je trouve des sites Internet pour aider certains qui ont des difficultés particulières comme des problèmes de langue. Ce sont des ressources supplémentaires au cours ».

Au sujet de la planification : « Après beaucoup de planification, je récupère du temps. Sûrement. Mes étudiants ont pas mal de travail à faire en dehors de la classe ».

Au sujet du forum de discussions : « Je pense m'en servir, mais je ne le fais pas encore ».

Au sujet de l'évaluation : « Je n'ai pas l'habitude de penser en termes dichotomiques [...] évaluation individuelle ou évaluation d'équipe [...] je suppose que mon évaluation est essentiellement 100 % individuelle parce que chacun doit compléter les exigences du cours. C'est parce que l'évaluation des travaux d'équipe est problématique [...] certains ne travaillent pas. J'ai une grille d'auto-évaluation plus l'évaluation de l'équipe dans laquelle chacun dit ce qu'il ou elle a fait et ce que les autres ont fait, mais les étudiants ne vont jamais dénoncer les autres.. C'est lourd à gérer sur le plan personnel. Donc, comme cette façon de gérer le travail en équipe est lourde [...] enfin, je ne sais pas comment gérer les travaux en équipe, en ligne en plus! [...] C'est compliqué. Je crois au travail en équipe, c'est riche surtout dans des équipes de 3 ou de 4 personnes, pas plus grandes que ça. La triade, rarement la dyade. Sauf en classe pour des travaux ponctuels. Les travaux en équipe, je les fais faire maintenant toujours en dehors de la classe, mais j'ai de la difficulté à gérer les travaux en équipe à distance ».

Au sujet de sa tâche à l'avenir : « J'ai toujours passé beaucoup de temps à la planification de mon enseignement. Je pense qu'avec les nouveaux moyens, je vais pouvoir offrir mon cours en partie en mode synchrone et en partie en mode asynchrone et plus jamais par vidéoconférence. J'aimerais aussi

participer activement dans le forum. Je veux intervenir, guider, répondre aux questions, approfondir les réflexions. Je peux faire mon cours de mon bureau. Je ne pense pas que la relation pédagogique sera aussi riche (que la relation en classe), mais c'est possible ».

Au sujet du téléphone : « Au téléphone, on ne peut pas établir une véritable relation didactique, pas autant qu'en classe. Le non-verbal est trop important. C'est peut-être 80 % du message. Se voir c'est important si on veut éviter la pédagogie de la *bonne réponse*. Je pense que dans mon domaine particulièrement, le souci de la communication est plus fort que dans d'autres domaines. J'ai besoin de voir mes étudiants, leurs visages, mais je suis aussi capable de m'adapter, je suis flexible ».