

ÉTUDE DE CAS 3

Eurêka!

*C'est au cours de cette étude de cas
que je me suis exclamé « eurêka! »*



Comme le montre le tableau 5, ce troisième cas présente un profil qui ressemble en plusieurs points au cas 2. Dans ce cas-ci, il s'agit aussi d'une professeure (F) qui est en début de carrière (D) et dont la raison de médiatisation est organisationnelle (O). De plus, comme dans le cas 2, la disponibilité de cette EM est très réduite; elle connaît très peu le design (1) et elle n'a jamais enseigné à distance (1). Il existe aussi quelques différences. Comme son cours débute un peu plus tard que celui du cas 2, soit dans un intervalle de 2 à 4 mois (2), elle rencontre le CP un peu plus souvent, soit sept fois en tout et, finalement, elle a déjà rédigé, non seulement ses objectifs généraux, mais aussi un certain nombre de ses objectifs spécifiques (3).

Sexe	Profil	Raison	Début	Disponibilité	N rencontres	Design	OG/OS	EAD
F	D	O	2	1	7	1	3	1
Sexe : femme Profil : D = début carrière (pas encore permanent=moins de 4 ans) Raison : O = organisationnelle Début du cours : 2 = 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 niveau des connaissances au sujet des principes du design pédagogique OG/OS : 3 = OG+OS (OS en nombre limité) EAD : 1 = n'a jamais offert de cours à distance			

Tableau 5 : Résumé des caractéristiques du cas 3

Les différences par rapport aux deux cas précédents s'avèrent importantes. La première, étant un début de cours un peu plus tardif par rapport aux deux premiers cas et la deuxième, étant un plus grand nombre de rencontres réalisées, se traduisent par un climat de travail un peu plus systématique, par un rythme un peu plus régulier et par une capacité de planification légèrement plus élevée. Pas beaucoup plus, parce que ces cas sont pour ainsi dire identiques. La troisième différence, soit l'état plus avancé du plan de cours d'origine, grâce à des objectifs spécifiques rédigés qui reflètent relativement bien les intentions didactiques de l'EM, permet un déroulement plus ciblé des travaux entourant le design pédagogique.

Type de cours : cours visant principalement l'acquisition de savoirs et d'attitudes de même que l'acquisition de quelques techniques.

Principaux outils didactiques : textes portant sur diverses théories fondamentales du domaine et études de cas.

Autre caractéristique : La professeure a déjà un plan de cours et a déjà enseigné ce cours deux fois sur campus en mode présentiel. Notre travail semble prometteur, mais, à cause de retards imprévus de la part de l'EM, il ne reste qu'environ deux mois avant le début de son cours quand nous réussissons enfin à nous rencontrer pour la première fois. Nous n'anticipons pas pouvoir faire plus d'une rencontre par semaine. Par conséquent, comme dans les deux cas précédents, nous nous entendons pour n'aborder que les aspects qu'elle considère comme étant les plus problématiques.

Introduction : Avant notre première rencontre, j'ai demandé à la professeure, comme d'habitude, de m'envoyer une copie de son plan de cours actuel et je l'ai invité à se rendre à mon site Web afin de visionner les deux présentations/animations sur la congruence et le modèle prototype de médiatisation.

SÉANCE 1 : Nous étudions son plan de cours à partir des autres plans de cours du programme en question, plans que j'ai demandés au préalable au décanat. (J'ai fini par comprendre que c'est la façon la plus rapide de fonctionner.) La professeure ne connaît pas les autres plans de cours et elle les voit pour la toute première fois. Étant relativement nouvelle à la faculté, elle n'a pas pris part au développement du programme dans lequel figure son cours. Elle constate que les objectifs poursuivis, lorsque ceux-ci sont suffisamment explicites (certains cours ne comportent que des objectifs généraux), visent généralement des compétences différentes de celles ciblées dans son cours. Toutefois, compte tenu de la diversité des modèles utilisés pour bâtir ces plans de cours et du degré variable de clarté de présentation des plans, le niveau de certitude quant aux recouvrements potentiels des objectifs est relativement faible.

Nous continuons notre travail et nous examinons son plan de cours actuel en nous servant du modèle prototype sous forme de grille que je viens d'élaborer (voir tableau ci-haut). Comme dans les autres cas, je constate que son plan est fait selon le modèle habituel utilisé dans sa faculté, un plan où apparaissent les principaux éléments du cours les uns à la suite des autres, alignés de manière verticale. De nouveau, je constate qu'il y n'a vraiment pas de correspondance entre les différentes parties de son cours et je constate, encore une fois, la nécessité de nous servir d'une grille qui permettra de faire le lien entre les différentes parties, notamment entre les objectifs visés, les contenus traités lors du déroulement des activités d'apprentissage et les instruments d'évaluation.

Métaréflexion : Je me rends compte que le modèle prototype, que j'avais bâti pour que la deuxième participante soit mieux outillée pour sa planification de cours, pourrait être réaménagé afin de mieux répondre aux exigences des professeurs envers leurs étudiants. Au début de cette étude, au moment

où je déterminais quelles étapes devaient être priorisées dans le design pédagogique, je préconisais la planification de l'enseignement. Maintenant, je me rends compte qu'en faisant cela, je ne faisais que perpétuer la *vieille* approche centrée sur l'enseignant, alors que la littérature constructiviste dans le domaine du design pédagogique fait de plus en plus état de la nécessité d'un design de systèmes de formation centré sur les apprenants. Sur le coup, je recommence la conceptualisation de mon modèle prototype et j'enlève les catégories « enseignement – encadrement – évaluation » pour les remplacer par les colonnes « activités individuelles et activités d'équipe ». C'est à l'intérieur de chaque activité que je vais décrire les ressources didactiques qui seront mises à la disposition des apprenants, que je vais fournir les ressources d'encadrement disponibles et que je vais signaler la nature de l'évaluation qui sera faite de même que sa pondération sur la note d'ensemble.

Métaréflexion : En y réfléchissant bien, je réalise après coup, que c'est à ce moment-là que j'aurais pu m'exclamer « Eurêka! ». Sans perdre de temps, j'imagine un plan de cours différent du modèle habituel, un plan qui, d'un seul coup d'œil, révèle tout le contenu d'un cours au lecteur. En même temps, je réalise à quel point le modèle de plan de cours traditionnel peut être amélioré. Utilisé dans la plupart des facultés et écoles de l'université, ce modèle se distingue par sa *verticalité* (tous les éléments sont affichés les uns après les autres, du haut vers le bas) et par le fait que peu de liens directs sont faits entre chaque composante individuelle. Je vois la nécessité d'aligner ces éléments, non à la verticale, mais plutôt à l'horizontale afin que les étudiants puissent voir, de manière claire et précise, ce que leur professeur attend d'eux. Grâce à cette nouvelle disposition, l'étudiant voit mieux ce qu'on attend de lui (l'objectif visé) et voit mieux les moyens mis à sa disposition pour atteindre cet objectif (les contenus et les activités). Cette réflexion change mon modèle prototype du tout au tout, et ce, en un seul clin d'œil.

Sur un bout de papier, je commence à lui présenter une autre grille, un genre de tableau synthèse qui reprend divers éléments de son cours.

Métaréflexion : Je me rends compte que cet enchaînement de réflexions a pris racine quand j'ai décidé de mettre l'accent sur la rédaction de fiches de travail individuel et en équipe en laissant de côté les notions d'activité d'enseignement et d'activité d'encadrement. Je réalise que j'étais pour ainsi dire *poussé* vers cette action compte tenu des contraintes importantes exercées dans ce milieu (manque de temps, manque de disponibilité des professeurs, manque de support technique, etc.). Je n'avais pas

d'autre choix : je devais trouver un moyen d'aller droit au but, de fixer seulement l'essentiel. Il fallait donc centrer nos efforts sur les activités d'apprentissage, les seules vraies garanties du succès des étudiants.

Après coup, je suis tombé sur une citation d'un professeur de grande expérience qui, en peu de mots, a vraiment circonscrit le design pédagogique : « [...] *course design consists primarily of the activities you ask your students to perform* [...] » (Janovy, 2003 : 67). Et vlan!

Je refais donc rapidement ma grille (voir le tableau 6) en retenant les six catégories suivantes : semaines, objectifs, contenus, activités individuelles, activités d'équipe et en ajoutant la colonne « séances plénières » afin de permettre à la professeure de planifier le déroulement de cette période de contact avec ses étudiants.

Semaines	Objectifs	Contenus	Activités individuelles	Activités en équipe	Séances plénières
X					

Tableau 6 : Version 2.1 du prototype et éléments du tableau synthèse

L'EM se dit intéressée à convertir son plan de cours actuel en **tableau synthèse**. Toutefois, avant de procéder aux travaux de design, certaines préoccupations semblent l'empêcher d'avancer. Nous décidons alors d'en parler.

Sa préoccupation majeure a trait à la diffusion de son cours, soit les vidéoconférences hebdomadaires prévues dans le cadre de ce cours. Elle s'inquiète du déroulement de ces rencontres virtuelles, de la différence entre le présentiel et le virtuel et elle se demande si sa pratique pédagogique va en souffrir. Je lui explique les différences fondamentales entre les deux modes de diffusion d'un cours et l'impact que peuvent avoir les médias sur une pratique pédagogie effectuée dans un contexte d'enseignement à distance. Comme ce sera la première fois qu'elle enseignera à distance, elle semble obnubilée par la dimension technologique (vidéoconférence). Je lui recommande de contacter les services techniques à l'éducation permanente afin qu'elle puisse faire le nombre d'essais nécessaire en vue de se sentir plus à l'aise dans, ce qui est pour elle, un environnement d'enseignement et d'apprentissage complètement nouveau.

Nous revenons à son plan de cours. Comme il s'agit d'un cours ayant une forte composante théorique, sa ressource didactique première est une série de textes variés provenant de plusieurs sources. Elle a déjà fait la répartition des textes en fonction des diverses parties de son cours, mais il n'y a aucune répartition hebdomadaire de ces textes. Je lui explique alors l'utilité de diviser son cours en semaines d'étude afin de mieux guider les apprenants dans leurs études.

Métaréflexion : Une réflexion me passe par l'esprit. La formule « semaine de cours » est plus ou moins appropriée, compte tenu de la panoplie d'arrangements possibles, allant du cours régulier, pouvant durer de 12 à 15 semaines, au cours d'été ayant un horaire forcément plus intensif et raccourci. Il y a aussi le cours accéléré qui est offert sous forme de fins de semaines intensives à des étudiants inscrits en mode formation continue. Je pense donc, désormais, utiliser auprès des professeurs aussi bien le terme « bloc de cours » (bloc de trois heures, par exemple) que le terme « semaine de cours ».

Nous faisons donc une répartition hebdomadaire des textes qu'elle souhaite faire lire à ses étudiants pendant le trimestre, en tenant compte du fait qu'il s'agit d'un cours de 45 heures à raison de 3 heures par semaine. Ensuite, nous abordons le sujet des fiches de travail. Je lui présente les concepts de fiches de travail individuel (FTI) et de fiches de travail en équipe (FTÉ) et je lui explique l'utilité d'en bâtir quelques-unes pour chaque semaine de cours. Elle possède déjà un certain nombre d'exercices et de travaux dont les consignes sont déjà rédigées. Nous procédons ainsi à la reconstruction de son plan de cours selon la nouvelle version du modèle prototype, à savoir le tableau synthèse que j'ai conçu.

SÉANCE 2 : Dès le début de la rencontre, la professeure me demande de lui expliquer les différents modes d'évaluation possibles dans un cours médiatisé. Par « mode d'évaluation », on entend à la fois

- la « manière », c'est-à-dire la façon dont l'évaluation sera réalisée, soit en temps réel (le mode synchrone), soit en temps différé (le mode asynchrone) et
- la « formule », c'est-à-dire la forme que les divers instruments d'évaluation peuvent prendre.

Pour commencer, elle m'explique la forme que prennent ses évaluations à l'heure actuelle et la manière dont elle procède habituellement lorsque le cours est offert sur campus. Elle a un examen à la mi-session de type « développement » ou de type « production complexe » qui se fait en classe et un examen

final (examen maison). Par ailleurs, elle note les présentations orales des équipes constituées de deux personnes. Je lui explique qu'elle peut continuer à évaluer ses étudiants de la même manière en utilisant les mêmes instruments d'évaluation grâce à un minimum de modifications :

- examen à la mi-session : les étudiants qui assistent au cours à partir des deux campus situés au nord pourraient faire leur examen comme d'habitude, soit dans une salle avec un superviseur ou une superviseure, qui est la pratique courante à l'université, soit en séance de vidéoconférence où la professeure ferait la supervision à distance.
- examen final : au lieu de remettre une copie papier de leur examen, les étudiants pourraient tout simplement l'envoyer par courriel, en annexe. Pour les étudiants qui n'ont pas Internet à la maison, il existe plusieurs laboratoires d'informatique sur les trois campus de l'Université. De plus, partout dans la province, il existe des centres communautaires d'accès à Internet qui mettent des ordinateurs à la disposition de la population.
- présentations orales : elle pourra continuer de noter les présentations orales réalisées en équipe en direct, par vidéoconférence.

En plus de lui préciser que l'évaluation se fait, séance tenante, pendant les vidéoconférences et par courriel, je lui parle des nouveaux outils dont l'Université vient de se doter, telle l'évaluation automatisée ou semi-automatisée en mode asynchrone à l'aide de la nouvelle plateforme Web. En plus, j'aborde les moyens d'évaluation automatisés en mode synchrone que je suis en train d'explorer, soit divers logiciels et systèmes en ligne qui permettent l'échange bidirectionnel en temps réel avec partage d'écran, etc. Elle se dit intéressée à découvrir l'utilité de ces deux types d'environnement dès qu'elle aura plus de temps à sa disposition.

Nous enchaînons en discutant de la session plénière hebdomadaire et de son déroulement. Au lieu de demander à ses étudiants de compléter des lectures et des activités d'apprentissage avant le cours, elle a l'intention de leur faire une présentation magistrale « ouverte » (avec un échange continu et des questions et réponses spontanées) sur une thématique donnée et ensuite leur demander de faire, après la classe, un exercice en équipe suivi d'un exercice individuel (lecture ou autre). Cette séquence dans le déroulement des activités se situe à l'opposé de l'approche pratiquée par les deux autres professeurs qui, eux, exigeaient de la part de leurs étudiants une préparation préalable. Par conséquent, nous retournons au tableau synthèse et nous faisons les changements qui s'imposent dans les différentes colonnes (voir le tableau 7).

Semaines	Objectifs	Contenus	Activités en équipe	Séances plénières (SP)	Activités individuelles
1					

Tableau 7 : Version 2.2 du modèle prototype (inversion de colonnes)

Nous commençons à transférer, dans cette nouvelle grille, les éléments de son ancien plan de cours en divisant ses contenus en semaines de cours. Comme elle n'avait pas d'objectifs pour chaque semaine de cours, nous établissons ensemble un objectif général et plusieurs objectifs spécifiques. Ce travail ne semble pas l'emballer, mais elle accepte de le faire pour ses trois premières semaines de cours.

Métaréflexion : Cette fois encore, je réalise que le conseiller est mal placé pour faire son travail tant et aussi longtemps que les professeurs remettent en question les fondements mêmes du design pédagogique. Si, chaque fois que le conseiller entame le design d'un cours, il doit justifier sa méthodologie, le travail n'avancera pas très rapidement. Il semble y avoir un manque de confiance fondamental dans le processus de design pédagogique, et l'EM semble douter de ce processus. Comment établir un climat de confiance? Comment faire comprendre aux professeurs que le design est un domaine d'enquête professionnel et scientifique aussi sérieux que leur propre domaine, que des décennies de recherche ont démontré, de manière claire et nette, l'importance d'une démarche systématique qui repose sur les fondements du design pédagogique, y compris l'établissement des objectifs d'apprentissage? Cette absence de reconnaissance professionnelle, voire scientifique, de la part des EM mine le travail des conseillers et retarde de façon considérable l'avancement des travaux. Lorsque le biologiste fait état de ses recherches, le géologue ne fait-il pas confiance au biologiste? Pourquoi ne serait-ce pas la même chose entre collègues? Est-ce que le design pédagogique constitue un domaine encore si peu connu et respecté que les spécialistes et chercheurs sont encore obligés de se justifier auprès des non-spécialistes ?

La conversation se poursuit ensuite sur l'enjeu des objectifs par rapport aux activités d'évaluation.

Métaréflexion : Je me demande alors : « comment peut-on parler d'évaluation quand on n'a même pas fini de déterminer les objectifs? » Bref...

Nous discutons de deux types d'évaluation, la formative et la sommative (ou « l'assommative » comme j'aime l'appeler...). L'EM se sent perplexe. Autant elle veut assurer un bon suivi auprès de ses étudiants,

autant elle ne veut pas passer son temps à corriger leurs travaux. Nous parlons du juste milieu, là où les objectifs recoupent les points d'évaluation. De par notre choix d'objectifs (du moins, ceux qui ont été définis) on arrive à distinguer entre l'important et l'accessoire. Finalement, elle me dit que, d'après elle, ce qui importe vraiment c'est le traitement personnalisé des études de cas que fait chaque étudiant. Nous revenons ainsi aux objectifs déjà fixés (pour les trois premières semaines) afin de mettre cette décision en évidence. Par la suite, nous reformulons les exercices afin de refléter la pondération accordée aux études de cas.

SÉANCE 3 : Nous débutons nos travaux encore une fois en abordant la question de l'évaluation. Nous n'avons pas encore défini quelle forme allait prendre l'évaluation des travaux en équipe. La professeure s'oppose au principe de l'évaluation d'équipe, car, d'après son expérience, les équipiers ne fournissent jamais le même niveau d'effort dans l'accomplissement des tâches. Elle préfère encourager l'initiative personnelle plutôt que le parasitisme. Par contre, je fais valoir que le travail en équipe est en soi un excellent outil pour favoriser certains types d'apprentissage, que l'on décidera d'évaluer ou non par la suite. Plusieurs études d'inspiration constructiviste dont celles de Bruner⁹ (1960-1996) et de Jonassen¹⁰ (1978-2006) mettent en lumière l'importance de « la négociation de sens » entre apprenants, ce qui facilite l'accommodation et l'assimilation des connaissances. Sans dialogue, sans confrontation des idées, les acquis sont moindres. Nous concluons cette discussion en décidant d'intégrer les travaux d'équipe comme une activité préalable aux travaux individuels. Il sera fortement suggéré que les étudiants travaillent en équipe de deux avant de compléter les travaux individuels. Les exposés oraux seront individuels, ce qui n'exclut pas toutefois la préparation en équipe. L'incapacité de la professeure à s'assurer que chaque étudiant assume une partie du travail d'équipe est alors abordée et reconnue. Elle considère que le respect de ses suggestions dépend de chaque étudiant et du choix qu'il fait. Elle ajoute qu'elle vise l'individualisation du cheminement des étudiants, car ils seront normalement appelés à travailler seuls, à intervenir sans avoir à s'appuyer sur d'autres individus, à prendre des décisions sur-le-champ et à les assumer. Pour toutes ces raisons, elle considère que son approche est justifiée.

Métaréflexion : Je songe au fait que nous sommes rarement *seuls* dans nos interventions, que nos actions reposent constamment sur nos construits théoriques, sur l'apport cognitif des gens qui

9. Voir le site de G. Kearsley sur J. Bruner : <http://tip.psychology.org/bruner.html>

10. Voir le site Web de D. H. Jonassen : <http://tiger.coe.missouri.edu/~jonassen/>

nous ont formés, même s'ils ne sont pas là physiquement, mais je garde cette réflexion pour moi. La situation est suffisamment compliquée comme ça...

Par la suite, nous approfondissons la nature des tâches professionnelles que ses étudiants-finissants auront à accomplir, cela afin de s'assurer que les diverses parties de son cours correspondent effectivement aux habiletés requises. Elle explique que les étudiants seront en mode réactif face à des problèmes qui leur seront soumis. Ils auront à développer une forte capacité de résolution de problèmes. Cet échange m'amène à lui parler de l'approche algorithmique¹¹ en tant que stratégie de résolution de problèmes (« *heuristic approach* »). Elle ne comprend pas en quoi cela consiste, mais affiche une résistance immédiate. « Non, ce n'est pas ça qu'on fait... [silence]. C'est quoi donc? ». Je lui fais état brièvement des recherches dans le domaine, dont celles qui remontent jusqu'à Landa (1974), et je lui explique comment cette approche est utilisée dans un bon nombre de domaines tels que les sciences infirmières, le génie, l'informatique, etc. Comme ses étudiants auront à résoudre des problèmes, l'approche algorithmique pourrait très bien les aider à mieux comprendre (et ensuite enseigner aux autres) les processus mentaux qui se mettent en branle lorsque nous cherchons à résoudre un problème. Le fait d'articuler et de verbaliser leurs pensées ne ferait que mieux éclairer ce processus et permettrait le partage de stratégies et la mise en évidence des étapes, des points décisionnels et des choix. Nous continuons à discuter de l'approche et je lui fais divers schémas démontrant, à partir de cas simples, comment la schématisation de l'algorithme constitue le point d'ancrage pour bon nombre d'étudiants.

Métaréflexion : L'exemple qui semble faire *pencher la balance* en est un que j'utilise souvent. Celui du mécanicien qui est en formation pour devenir enseignant en mécanique auto. Ayant déjà de nombreuses années d'expérience en tant que chef mécanicien, il a l'habitude de diagnostiquer des problèmes et de les résoudre. Par contre, ce qu'il n'a pas développé, c'est l'habileté à verbaliser ses enchaînements logiques, ses processus de déduction et d'induction. Prenons un exemple simple : un problème de moteur qui ne démarre pas. Or, selon les experts, il paraît que la plupart des problèmes de ce genre proviennent d'un manque d'alimentation en électricité, en essence ou en air, à peu près dans cet ordre-là. Le mécanicien met la voiture en marche et il détecte aussitôt un bruit à consonance mécanique qui provient du démarreur. En entendant ce bruit, il vient d'exclure un problème lié à l'essence ou à l'air. Il sait presque immédiatement qu'il s'agit d'un problème électrique puisque le démarreur est un appareil qui est branché à la batterie. Cet exemple, fort simple, démontre que le mécanicien, lorsqu'il est aux prises à un problème, possède plusieurs scénarios en tête et que n'importe lequel peut s'avérer juste tant et aussi longtemps qu'il n'a pas essayé quelque chose. Les

11. Voir le site suivant : <http://www.xplora.org/ww/en/pub/xplora/practice/examples/algorithm.htm>

essais qu'il fera vont évidemment le conduire vers une piste de résolution de problème donnée plutôt que vers une autre. Ce sont ces stratégies qu'il doit apprendre à verbaliser, à modéliser même et à présenter à ses étudiants. Ce sont les fondements même de sa compétence et leur présentation aux étudiants constitue ses propres *modèles mentaux*, modèles susceptibles d'aider ses étudiants à forger les leurs.

Plus nous parlons de cette stratégie d'enseignement, plus la professeure démontre de l'intérêt. Elle se rend compte qu'elle possède effectivement des algorithmes (sans avoir su comment les appeler), lesquels pourraient guider ses étudiants dans leur cheminement mental quand ils seront aux prises à des problèmes et qu'ils devront les résoudre. Nous prenons quelques exemples de son domaine et nous les schématisons, séance tenante, à l'aide du tableau. À l'issue de cet exercice, elle se dit convaincue de l'intérêt de viser l'acquisition de cette compétence dans son cours.

SÉANCE 4 : Le temps nous presse, et la professeure veut qu'on en arrive à prendre des décisions par rapport à son cours. Par exemple, elle se pose des questions au sujet de la médiatisation. Elle me demande ce qui constitue un cours médiatisé? Quoi médiatiser? Comment médiatiser? Elle voit beaucoup de travail devant elle et peu de temps pour le réaliser. Elle est littéralement prise de panique. Je lui dis alors qu'il existe différents degrés de médiatisation, allant des cours appuyés par le Web, des cours centrés sur le Web jusqu'aux cours carrément Web. Je lui explique que la plupart des professeurs n'ont ni le temps ni les ressources didactiques pour créer de véritables cours Web. Par conséquent, leur enseignement est souvent appuyé par le Web, en ce sens qu'ils se servent du Web pour afficher divers documents destinés aux étudiants. Elle m'explique alors que certaines des lectures qu'elle entend utiliser sont disponibles sur le Web, d'autres nécessiteront une démarche tenant compte du droit d'auteur. Par ailleurs, elle m'informe qu'elle a des notes, des consignes, des exercices, des études de cas, etc. qu'elle voudrait afficher sur son site. À partir de cette discussion, nous revenons au tableau synthèse afin de déterminer les ressources didactiques existantes ou manquantes et d'établir un calendrier de réalisation de ces ressources avec l'équipe technique.

Ensuite, nous enchaînons sur les lectures qu'elle souhaite proposer aux étudiants et nous discutons du bien-fondé d'y associer les grilles de lecture ou non. D'une part, elle voudrait que ses étudiants soient en mesure d'en rédiger eux-mêmes. D'autre part, elle se rend compte que, ce faisant, ils utiliseraient un temps précieux qui pourrait servir à l'assimilation des contenus plutôt qu'à leur simple analyse. La professeure veut que ses étudiants comprenant les principes en jeu puissent se donner une stratégie d'intervention plutôt que de simplement étudier des textes.

Métaréflexion : Je crois que le design pédagogique vient de *compter un point*, car la professeure accepte enfin de reconnaître l'importance de rédiger des objectifs dès le départ, et ce, avant de décider quoi que ce soit d'autre. Par contre, je ne m'attends pas à une formulation d'objectifs de performance à la Robert Mager (1997). Peu de professeurs acceptent de tout détailler à ce point. Le mieux que j'arrive à leur faire faire, c'est de rédiger leurs intentions générales et de les associer ensuite à des objectifs spécifiques plus détaillés. En effet, je constate (en me fiant aussi à mes expériences antérieures) que déjà, même avant de parler contenu ou thématique, une résistance s'exerce lorsqu'il s'agit d'établir des objectifs. Les professeurs veulent d'abord énoncer leurs thèmes puis, s'il le faut, parler d'objectifs. Or, l'A.B.C. du design requiert qu'on fixe d'abord l'objectif et qu'on identifie ensuite le moyen (ou le thème) pour l'atteindre. Parfois j'ai l'impression qu'il s'agit presque d'un *acte de foi difficile à vendre*.

Comme le sujet de la vidéoconférence la tracasse, celui-ci refait surface. Elle me dit qu'elle a l'habitude de beaucoup interagir avec ses étudiants, de lire sur leurs visages. Elle craint donc que la vidéoconférence vienne s'interférer entre elle et eux et vienne nuire à sa pédagogie. Elle exprime beaucoup de craintes et d'incertitudes à ce sujet de même que sa colère face à une situation sur laquelle elle dit n'exercer aucun contrôle. Elle est obligée de donner le cours à distance, car l'Université a négocié cette entente avant qu'elle soit là. C'est un fait accompli qui l'agace. J'essaie de l'encourager en lui disant que la vidéoconférence (V/C) pourrait effectivement comporter certaines limites quant à la qualité de la relation éducative, mais qu'il faut y voir aussi certains avantages, tels que la possibilité de rejoindre des étudiants qui n'auraient pu autrement assister au cours. Certains de ses étudiants, répartis à travers la province, sont des professionnels sur le terrain qui peuvent beaucoup apporter aux débats et aux échanges en enrichissant de leur expérience le dialogue sur diverses thématiques.

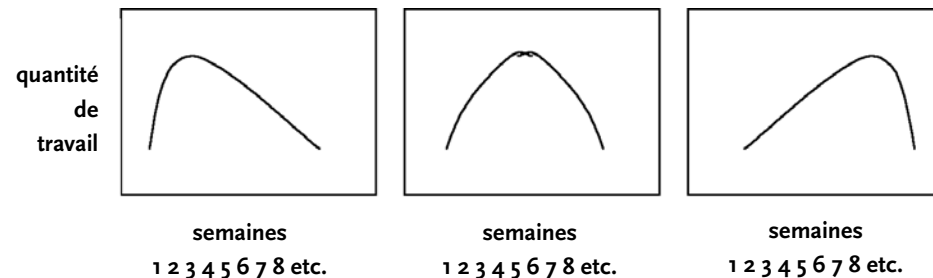


Figure 1

Le sujet que nous souhaitons retenir pour la prochaine rencontre est la manière de répartir le travail exigé pour les étudiants. Je lui parle de diverses stratégies qu'utilisent les professeurs¹². Je lui parle aussi de trois stratégies dont j'ai guidé l'implantation (voir la figure 1). À gauche, disons le modèle A, la ligne en forme de courbe représente la quantité de travail attendue de la part des étudiants et le moment dans le cours où celui-ci est exigé. Dans ce cas-ci, on voit que le professeur A démarre son cours en exigeant, dès la première semaine, un effort considérable de la part de ses étudiants. Par contre, la professeure B démarre son cours plus lentement et, à la mi-session, elle atteint les exigences maximales de son cours. Enfin, son collègue, le professeur C favorise une approche graduelle qui consiste à demander aux étudiants de réaliser la plus grande partie du travail à la fin de la session.

L'EM considère que ses attentes correspondent plutôt au modèle B. Nous retournons alors à son plan de cours afin que ce choix de stratégie d'évaluation se reflète dans le nombre d'activités prévu et dans les exigences fixées pour ces semaines-là (de la semaine 5 à la semaine 11 environ). Ce faisant, nous continuons à déterminer les objectifs spécifiques pour ces mêmes semaines, ce qui nous oblige à faire la démarche à rebours, c'est-à-dire à partir de ses instruments d'évaluation, nécessité oblige.

SÉANCE 5 : Puisque la professeure est visiblement toujours mal à l'aise avec l'idée d'utiliser la vidéoconférence, nous entamons à nouveau la rencontre avec une discussion sur ce que la vidéoconférence permet et ce qu'elle ne permet pas. L'EM n'est pas certaine de la durée permise par la Faculté de l'éducation permanente et elle craint devoir écourter son cours à cause de restrictions budgétaires. Nous nous entendons pour en toucher un mot au responsable administratif pour qu'il alloue, pour ce cours, le même nombre d'heures de vidéoconférence que pour un cours offert sur campus, c'est-à-dire, trois heures par semaine.

Cette discussion nous amène, de fil en aiguille, au concept de « temps-contact » (ou « *seat time* ») entre professeurs et étudiants en situation d'enseignement à distance (EAD). Je lui explique alors la différence que l'on fait habituellement en enseignement à distance (et que l'on ne fait pas en enseignement sur campus) entre les concepts de l'enseignement et ceux de l'encadrement.

Métaréflexion : Selon les pionniers de l'EAD (Keegan, 1996, Peters, 1983, Rumble et Harry, 198), Henri et Kaye, 1985; etc.), l'enseignement est considéré comme étant une activité qui, pour des raisons de coût-efficacité, se déroule à l'aide de moyens essentiellement unidirectionnels et qui se

12. Ces stratégies émergent des observations longitudinales réalisées par l'auteur au cours d'une dizaine d'années (env. 1990-2000).

réalise en temps différé à travers les documents et les ressources didactiques que les équipes de production développent à l'intention des étudiants à distance. Par contre, l'encadrement est une activité, distincte mais complémentaire, qui se réalise à travers une infrastructure institutionnelle mise en place pour faciliter les communications bidirectionnelles entre professeurs (ou tuteurs, dans les systèmes *industrialisés*» d'enseignement à distance) et étudiants. Nous pensons à des moyens tels que le téléphone (pour rejoindre un seul étudiant) ou à l'audioconférence, la vidéoconférence, la téléconférence assistée par ordinateur (pour rejoindre un groupe d'étudiants). Cette distinction entre enseignement et encadrement, si fondamental pour l'EAD, n'est évidemment pas si importante en situation d'enseignement sur le campus, car on y fait souvent l'enseignement et l'encadrement de manière simultanée, sans s'en rendre compte.

Dans le cas de cette professeure en particulier, compte tenu du fait que le cours doit être offert immédiatement et qu'il n'y a pas suffisamment de temps pour réaliser une véritable médiatisation telle qu'elle est préconisée par l'administration..., nous nous voyons dans l'obligation d'adopter une approche mixte, c'est-à-dire, une approche de design qui ressemble beaucoup plus au développement d'un cours traditionnel qu'à un cours Web, mais qui intègre quand même certains éléments d'un cours Web. Par la suite, au fur et à mesure qu'elle donnera ce cours, il sera possible de le médiatiser progressivement et d'offrir un enseignement en bonne partie asynchrone tout en conservant son temps-contact pour faire l'encadrement de ses étudiants. En fin de compte, lorsqu'elle donnera son cours cette fois-ci, elle sera contrainte de mélanger l'enseignement à l'encadrement, ce qui est possible avec la vidéoconférence.

Métaréflexion : Depuis le début de mon travail avec cette professeure, je n'arrive pas à établir un parcours logique et ordonné à travers une démarche sensée. Je n'arrive pas à suivre mon modèle prototype, même en l'ayant profondément modifié, et, par conséquent, nous nous trouvons dans un cercle itératif où rien ne semble définitivement arrêté ou résolu et où les mêmes éléments, traités seulement en partie, finissent toujours par réapparaître. Je me rends compte que c'est à cause de l'échéance trop courte que nous tombons dans ce cercle infernal de « *touch'n'go* »² ». On touche à un aspect, puis on passe à un autre, puis on y revient. C'est la panique qui s'empare de notre petite équipe de planification parce que les exigences sont grandes, parce que le temps est court et parce que l'EM est stressée. La pression qui en résulte nous fait passer par des raccourcis qui finissent par devenir des détours, longs et ardu.

On aborde ensuite la question des séances plénières et la manière de les ordonner. La professeure m'indique qu'elle a la ferme intention de s'assurer que les étudiants font les lectures demandées

avant de se présenter en classe. Je trouve l'idée bonne, mais... Pour ce faire, elle compte animer une discussion où elle posera des questions de manière aléatoire afin de vérifier ce que ses étudiants ont acquis au préalable. Par la suite, elle enchaînera avec l'étude du *cas de la semaine* qui se trouve en réalité la continuation du cas précédent. C'est en quelque sorte un autre épisode de la vie d'une personne fictive vivant toute une gamme d'expériences professionnelles. Nous nous attardons ici à trouver la correspondance entre le déroulement de ces séances et les objectifs visés. (Encore une fois, l'EM semble se rendre compte de la nécessité de rédiger en premier lieu ses objectifs...). À ce moment-ci, nous n'avons pas encore établis les objectifs spécifiques correspondants. Par conséquent, nous retournons au tableau synthèse (TS) et nous rédigeons ses objectifs spécifiques tout en tenant compte de ses attentes par rapport à chaque séance plénière. Nous remarquons que les objectifs spécifiques les plus importants - les plus complexes dans l'échelle de Bloom – doivent être atteints lors de ces séances, alors que les plus simples le seront lors des activités individuelles et les objectifs mitoyens, lors des activités d'équipe. Pour ce faire, nous réaménageons notre TS en ajoutant des cases séparées pour chaque objectif spécifique. De cette manière, nous pouvons voir exactement quel objectif sera atteint et au cours de quelle activité (voir le tableau 8).

Semaine X				
Objectifs	Contenus	Activités individuelles	Activités en équipe	Séances plénières (SP)
Objectif général : Comprendre ...				
Objectifs spécifiques				
1. énumérer...		FTI		
2. distinguer...		FTI		
3. Expliquer...			FTÉ	

Tableau 8 : version 2.3 du prototype

Métaréflexion : L'ajout de cases séparées pour chaque objectif spécifique, bien que mineur en apparence, améliore le modèle prototype de deux manières : 1) il crée un espace défini dans le TS pour l'ajout de chaque objectif spécifique (OS) et 2) par ce fait, on met l'accent sur la nécessité d'en rédiger. Donc, je considère que cet ajout constitue un véritable pas en avant pour le développement du modèle. Jusqu'à maintenant, on ne voyait pas clairement la correspondance entre les objectifs et les activités. Maintenant, on est en mesure d'anticiper cette correspondance et de développer les ressources nécessaires pour chaque objectif fixé. Le TS devient un outil de planification de premier

plan puisqu'il sert à opérationnaliser le modèle. En fait, je me rends compte que le modèle était auparavant essentiellement *centré sur les étapes* du design alors que maintenant, il est réellement *centré sur l'étudiant* puisqu'il identifie précisément, d'une part, les objectifs à atteindre et, d'autre part, les ressources et les activités qui rendent leur atteinte possible, sinon probable. Cette progression de modèle à outil (le TS) constitue un déblocage important et une avancée logique et surtout utile.

SÉANCE 6 : Nous arrivons maintenant au point où il faut continuer à fixer les objectifs pour les semaines restantes. (Ouf!) En dépit de mes appréhensions, ceci se fait avec une certaine aisance, compte tenu du travail déjà accompli et du cheminement de l'EM. Nous sommes tous les deux conscients que ces objectifs pourraient être améliorés pour mieux représenter les attentes actuelles de la professeure (ainsi que ses attentes appelées à changer au fil du temps) envers ses étudiants, mais, somme toute, nous sommes satisfaits du travail accompli.

Comme le lien *objectifs-exigences* est toujours présent dans nos discussions, je lui présente les concepts de design bien connus des conseillers - mais rarement implantés sur le terrain : le « test des préalables », le « pré-test » et le « post test », tous des outils qui lui permettront de mieux sonder le niveau de connaissance de ses étudiants avant même de commencer son enseignement.

Métaréflexion : Ces pratiques de design pédagogique sont assez bien ancrées dans le domaine de la formation en entreprise et en industrie - milieu où l'on applique le modèle de design avec beaucoup plus de rigueur que dans le milieu de l'enseignement supérieur, et ce, pour des raisons historiques³- mais ne semblent pas avoir encore pris racine dans les universités. L'implantation de ces concepts par l'ensemble du corps professoral pourrait faire en sorte que les étudiants obtiennent leur diplôme plus rapidement tout en aimant davantage ce qu'ils font et tout en maximisant le temps qu'ils passent à l'université, mais ça, c'est une toute autre histoire...

Elle m'assure, certes, qu'elle a toujours posé des questions au début de son cours afin de mieux connaître son groupe en vue de cerner leurs acquisitions antérieures. Toutefois, elle ne l'a jamais fait de manière systématique. Je lui explique alors l'utilité pour les étudiants de faire de tels tests, car le test des préalables (dont la réussite attendue est de 100 %) leur démontre leurs lacunes éventuelles dans leur formation et permet à la professeure de leur proposer des ressources compensatoires. Quant au pré-test (dont la réussite attendue est de 0 %), ils indiquent où se situent sur un continuum les forces de chacun des étudiants. Je lui explique, à titre d'exemple, que si certains de ses étudiants connaissent déjà une

bonne partie du contenu de son cours, ils pourraient alors soit être dispensés de suivre cette partie soit être mis à contribution pour leur savoir et compétence, et ce, au bénéfice de leurs confrères et consœurs de classe. Elle dit qu'elle comprend l'idée et qu'elle devra évaluer le temps nécessaire pour préparer de tels tests.

Ensuite, nous arrivons au sujet qui semble émerger inmanquablement lorsque nous avons mis en place la structure de base d'un cours : les parties les plus difficiles du cours, les zones grises (il serait peut-être plus juste de parler ici de trous noirs dans lesquels certains étudiants tombent inévitablement). Il s'agit de diverses parties de cours où, selon les professeurs, un nombre important d'étudiants vivent des difficultés d'apprentissage. Dans ce cas précis, nous cernons certains concepts qui relèvent des théories les plus compliquées et qui posent inéluctablement des problèmes à ses étudiants. Nous discutons de diverses stratégies d'enseignement qui pourraient peut-être améliorer leur compréhension et nous aboutissons à la visualisation ou à la schématisation de ces concepts abstraits. Il existe un sous-domaine dans le design pédagogique, spécialisé dans la conception de schémas, diagrammes, etc. qui aident à la compréhension. Le danger qui guette le conseiller ici est souvent la simplification à outrance de phénomènes complexes alors que l'avantage, consiste en une sorte d'objectification visuelle d'un phénomène par le biais de la métaphore ou de l'analogie.

Métaréflexion : Je me rends compte ici de l'intérêt à développer un tutoriel, un exposé ou même un didacticiel, qui aiderait les professeurs à développer leur capacité à rendre plus visuels les concepts abstraits⁴. Dans beaucoup de cours, les professeurs ont beaucoup tendance à s'appuyer sur les textes pour favoriser l'apprentissage chez leurs étudiants. Selon mes observations, certains professeurs dessinent au tableau des diagrammes destinés à un usage précis, mais ces dessins, forts utiles à la compréhension, disparaissent aussitôt apparus, d'un simple coup de brosse. Selon Heath *et al.* (2005), les apprenants visuels, apprenants naturels de l'ère du jeu vidéo et du jeu d'ordinateur, peuplent de plus en plus nos classes. Répondre adéquatement à leurs besoins, c'est leur fournir un enseignement aussi visuel qu'auditif (voir aussi Park et Hopkins, 1993 et Mayer et Massa, 2003).

Nous prenons un concept de base fort complexe et abstrait qui revient souvent dans son cours, et, au fur et à mesure qu'elle me l'explique, je le schématise. Ensemble, nous explorons diverses métaphores et analogies afin de trouver celle qui recrée le mieux son modèle mental, qui représente le mieux sa vision du concept. Nous nous accordons au sujet des limites d'un tel produit, c'est-à-dire qu'un schéma limite les paramètres du concept et qu'il ne pourra, au mieux, que représenter une dimension de la représentation globale que la professeure se fait de celui-ci. Le schéma doit donc être présenté avec circonspection, c'est-à-dire en délimitant celui-ci et en s'assurant qu'il ne constitue qu'une vision du concept en question.

Finalement, la professeure semble retirer grand profit de cet exercice et se dit prête à développer d'autres schémas. Nous confions le schéma que nous venons de concevoir à l'équipe technique pour qu'elle le convertisse en 2D, ou même en 3D, animé ou non.

Métaréflexion : En tant qu'apprenant visuel moi-même, archi-visuel même, je me sens apte à développer de tels schémas et parfaitement à l'aise de le faire. Cet exercice me semble un exercice-clé dans le design d'un cours et j'ai l'intention de l'insérer comme activité permanente dans l'application du modèle prototype. En effet, celui-ci semble permettre aux professeurs de se libérer de leurs idées préconçues et de manier les concepts avec liberté, ce qui mène à un questionnement intéressant, surtout dans le cas où on n'arrive pas à visualiser un concept. (Comme disait Platon, « il n'y a pas de concept sans image ».) Il s'agit souvent d'un exercice déstabilisant pour les professeurs, mais habituellement bien reçu en fin de compte : difficile, mais satisfaisant. Selon les témoignages d'étudiants que j'ai recueillis de manière non systématique, les schémas constituent un des meilleurs outils didactiques qu'il est possible d'avoir dans un cours.

Toujours dans les « parties les plus difficiles du cours », comme ce cours est basé sur une étude de cas en multiples épisodes et comme il vise le développement de certaines habiletés précises, je demande à la professeure de me parler des situations rencontrées en fonction de leur fréquence d'apparition dans la vraie vie. (J'ai commencé à avoir des doutes sur la véracité de certains épisodes et je veux m'assurer que la professeure, en rédigeant ses scénarios, ne s'est pas trop laissé entraîner dans la pure fiction.)

Métaréflexion : Avis aux conseillers : vous faites ce genre d'intervention à vos risques et périls! La situation est délicate. On a l'impression de se retrouver sur une glace mince qui peut se fendiller au moindre pas... Dès que le conseiller s'aventure dans le domaine propre de l'EM, les barricades s'érigent, le dialogue devient ardu et la frustration chez l'EM, évidente. Cette situation est due, me semble-t-il, au fait que l'EM a l'impression que le conseiller pédagogique (CP) est en train de douter de sa compétence dans sa matière. En tant que CP, je ne vise évidemment pas cela, mais je sens que j'ai le devoir de m'assurer que ce qu'on présente aux étudiants s'appuie sur les connaissances et non sur les impressions. Par conséquent, le CP court le risque, en vérifiant la qualité de l'information transmise, de passer pour quelqu'un qui parle à travers son chapeau et qui ne joue pas son véritable rôle. Étant donné que le tandem EM-CP est toujours aussi rare dans les universités traditionnelles - peu de postes de CP existent par rapport aux besoins réels - la plupart des professeurs ont de la difficulté à comprendre le rôle exact du CP et ses responsabilités particulières. Même ceux-ci ont de

la difficulté à se situer dans un milieu où peu de gens connaissent, et surtout reconnaissent, leur profession...

SÉANCE 7 : À la demande de la professeure, nous abordons le sujet des exposés oraux qu'auront à faire ses étudiants vers la fin du trimestre. Elle se rend compte qu'il va falloir demander aux étudiants de se mettre 2 par 2 pour les présentations, faute de temps. Elle maintient que chaque présentation sera notée individuellement, même si les étudiants présentent un seul sujet ensemble. Ils auront à le diviser en deux et chacun prendra une partie à peu près égale. Comment diviser ces présentations? Elle explique qu'elle s'attend à ce que chaque équipe présente une théorie à partir d'une liste de théories reliées à son domaine. Je lui propose la configuration classique où un étudiant présente l'aspect théorique et l'autre, l'aspect pratique appuyé d'exemples. Elle opte aussitôt pour cette approche et nous établissons le calendrier des présentations en fonction du temps de classe disponible. Le temps alloué à chaque étudiant ou étudiante va forcément varier en fonction du nombre d'étudiants inscrits au cours. En nous appuyant sur les chiffres antérieurs (le nombre d'inscriptions en moyenne), nous complétons le calendrier.

La professeure me demande de regarder les objectifs spécifiques qu'elle a rédigés entretemps, car elle veut s'assurer qu'ils expriment bien ses attentes. Je constate des difficultés sur plusieurs plans (et elle n'est pas la seule à être dans ce cas...) :

1. elle a de la difficulté à trouver des verbes qui désignent des comportements observables, donc mesurables, selon Mager (1997) (elle utilise des verbes tels que « discuter », « se familiariser » en s'inspirant de Prégent (1990), qui, lui, accepte ces verbes. Pas moi...).
2. elle a tendance à décrire ce qu'elle fait et à rédiger ses objectifs de son point de vue, plutôt que d'établir ce qu'elle vise pour ses étudiants et de l'écrire de leur point de vue.
3. elle distingue mal parfois les objectifs généraux des objectifs spécifiques.
4. elle établit mal parfois la différence entre les objectifs spécifiques et questions d'examen.

Bref, je l'aide à *faire du ménage*, et ce, du mieux que je peux, car nous avons très peu de temps. Ensuite, comme le temps presse plus que jamais (puisque son cours démarre la semaine prochaine), en sautant du coq à l'âne, nous examinons les problèmes pour lesquels elle n'a pas encore trouvé de réponses satisfaisantes. Elle me fait part de son inquiétude au sujet des présentations que feront ses étudiants.

Lors d'une séance précédente, elle m'avait dit qu'elle avait l'intention, au cours des premières semaines du cours, de faire elle-même des présentations portant sur les principales théories rencontrées normalement dans son domaine. Ensuite, elle avait l'intention de demander aux étudiants de choisir une théorie parmi celles qui restaient et de la présenter. Elle se justifie en disant qu'elle veut être absolument certaine qu'ils auront bien compris les théories fondamentales liées au domaine. Quant aux théories secondaires, « elles sont moins importantes ». Je soulève une inquiétude au point de vue des tâches que doivent accomplir ses étudiants. Depuis Dewey, nous savons très bien que les étudiants retiennent mieux lorsqu'ils « font quelque chose » plutôt que lorsqu'ils ne font que parler des choses (*learning by doing*). Cette façon de faire les amène à une meilleure acquisition, accommodation et assimilation (selon Piaget). De plus, ils démontrent un meilleur niveau de compétence (selon Gagné) lorsqu'ils sont des participants actifs dans leur apprentissage. Je lui demande alors si elle pense que ses étudiants auront plus tendance à maîtriser les théories principales qui seront présentées de manière magistrale par le professeur ou à maîtriser les théories secondaires qu'ils auront présentées eux-mêmes. Nous discutons des conséquences pédagogiques de son choix tout en examinant d'autres stratégies d'enseignement possibles. Finalement, nous nous entendons pour dire que

- a) les théories principales sont ce qu'il y a de plus important dans son cours.
- b) les étudiants vont sûrement mieux maîtriser ces théories s'ils s'impliquent activement dans leur étude en vue de les présenter.

Par contre, nos chemins se séparent lorsqu'elle fait valoir que c'est elle la responsable du cours et qu'elle a la responsabilité de présenter les théories fondamentales. Par conséquent, ne pas assumer cette responsabilité en la déléguant aux étudiants serait, à son avis, non professionnel. Elle est, me dit-elle, « la personne la plus compétente à les présenter », ce qui est sans doute vrai. Mais, la question, à mon avis, n'est pas QUI présente quoi, mais COMMENT on le présente, ce qui revient à se demander « qui fait quoi? ». Cette impasse, dans lequel nous nous trouvons, nous fait vivre un moment difficile.

Métaréflexion : Je constate à quel point la moindre insécurité chez les professeurs peut dégénérer en frustrations envers la médiatisation et en une baisse d'enthousiasme pour ce travail. La plupart des professeurs (EM) que j'ai conseillés dans leur planification de cours n'avaient jamais travaillé auparavant avec un CP. Par ailleurs, ils n'ont que rarement discuté de pédagogie avec leurs collègues. Par conséquent, lorsqu'ils entreprennent ce processus pour la première fois, certains se sentent jugés, blâmés, dévalorisés (compte tenu du fait qu'ils n'ont pas eu de formation en éducation), et voire

même menacés dans leurs choix pédagogiques. Lors de ces moments, le CP a l'impression d'être un démineur qui traverse un champ de mines.

Nous revenons sur la question des présentations, et je lui suggère une approche moins magistrale et plus participative. Elle se dit parfaitement d'accord là-dessus, et nous travaillons à développer un scénario pour le déroulement de la présentation d'une des théories. Nous montons une présentation de diapositives avec diagrammes, comprenant des questions ponctuelles insérées ci et là et des « exercices-minute » qu'elle demandera aux étudiants d'exécuter sur-le-champ. Somme toute, nous arrivons à un modèle de présentation qui met en action l'apprenant(e), qui fait participer, qui exige du groupe une assistance soutenue et qui aboutit à l'implication des participants, puisque ceux-ci doivent fournir des exemples concrets provenant de leur propre vécu. Du coup, nous avons désamorcé la situation. Nous avons même retrouvé la joie!

Le tout dernier sujet que nous avons le temps d'aborder est celui de l'acquisition des attitudes. Je lui explique la position classique de Gagné quant à la différence fondamentale qui existe entre l'enseignement de l'information verbale et des habiletés intellectuelles et l'enseignement des attitudes. Bien que son cours soit centré sur diverses théories ayant pour la plupart une application directe dans son domaine, je m'interroge sur l'appropriation et l'application de celles-ci par ses étudiants. Selon Gagné, l'acquisition d'une attitude est visible à travers les choix d'une personne. Je me demande comment les étudiants feront pour choisir d'appliquer une approche ou une stratégie (émanant d'une théorie en particulier) plutôt qu'une autre. Selon la professeure, il n'y a pas de théorie supérieure aux autres. Chacune explique tout simplement des phénomènes différents selon divers points de vue. Comme dans n'importe quel domaine, certaines théories s'appliquent mieux à certaines situations et les éclairent davantage. Je lui pose alors cette question à peu près comme suit :: S'est-elle déjà demandé si son cours permettait aux étudiants d'acquérir cette même ouverture, cette même approche scientifique ou s'ils possédaient déjà cette attitude? Après avoir échangé là-dessus, nous arrivons à la conclusion qu'il vaudrait mieux rédiger quelques objectifs qui portent spécifiquement sur l'acquisition de cette neutralité scientifique face aux théories et aux stratégies d'application.

CAS 3 Extraits d'entrevue réalisée a posteriori

Au sujet des objectifs : « L'identification des objectifs ; c'est un gain important. C'était beaucoup plus clair; j'ai toujours formulé des objectifs, mais ça n'a jamais été aussi clair! ».

« On travaille en dyades afin de mieux intégrer la matière...le travail en dyades permet aux étudiants de se confronter, de se critiquer... ce qui ne se fait pas en grand groupe ».

Au sujet du développement d'une stratégie pédagogique : « Je le fais en 3 étapes; lectures préalables [chapitre X], partage [j'interroge] et puis les étudiants présentent le chapitre B et ainsi de suite. Je leur fournis des quiz pour faciliter l'assimilation de la matière ».

Au sujet de la démarche expérientielle, l'application du concept de fiches : « L'idée au début était de rédiger des fiches d'intégration [analyse des écoles de pensée... il faut, je dois], fiches d'analyse et fiches de réflexion. La lecture présente la théorie, les explications que je fournis ancrent la théorie dans la vraie vie, les fiches amènent les étudiants à ancrer la théorie dans leur vie, mais ça fait trop de fiches à corriger...puis elles sont plates [sic] à corriger ... ».

Au sujet du but recherché : « Je veux maximiser les lectures avec des fiches de lecture en lien avec les objectifs du cours afin d'aboutir à une meilleure intégration des contenus »... « j'ai besoin d'un patron ou d'un modèle pour mes fiches, une fiche automatique qui s'adapte à n'importe quelle lecture... un genre de guide de dépouillement ».

Au sujet de la diffusion : « Ce cours n'a jamais été offert à distance, mais elle commence à être prête,... mais je ne me vois pas faire ça. Je n'aime pas la vidéoconférence. S'il y avait de la demande pour le programme, ça me motiverait à l'offrir à distance. Ça me forcerait à travailler mes fiches et mes exercices. Je pense qu'un cours à distance oblige à être plus minutieux. Si je le faisais [si j'offrais mon cours à distance], je serais contente des résultats, des exercices bien développés, mais ça me stresserait beaucoup ». [Cette professeure a été mandatée pour donner son cours à distance par son département. Mais elle ne s'est pas, de toute évidence, faite à l'idée. Elle semblait espérer pouvoir le faire donner par un chargé de cours.]

Au sujet de la séance plénière et de la technologie : « Quand tu es avec des gens, tu pars une conversation et tu peux partir d'un questionnement d'une étudiante... » « Le non-verbal est important... ».

Au sujet de l'importance du contact oculaire : « Il faut s'entendre, on n'a pas besoin de se voir. Un échange écrit n'a pas la force... la voix humaine est importante à transmettre l'émotion, le sarcasme même, l'ironie ».

Au sujet de la diffusion : « La technologie, ça bloque beaucoup, d'après ce que j'ai vu. Les problèmes de communication... ça a l'air que [la v/c] est difficile, ça coupe, ça arrête, ce n'est pas fiable ».

Au sujet du contrôle : « J'ai un contrôle sur ma présence en classe, mais je n'ai pas de contrôle sur la technologie. À moins d'être malade, je suis en classe ».

Au sujet de sa participation à l'enseignement à distance : « Je suis une personne de devoir. Si on me disait qu'il fallait le faire, je le ferais. »

Au sujet de sa motivation à enseigner à distance : « Non, mais si c'est pour enseigner dans le Tiers Monde, oui. Chez-nous [dans notre province], je peux bouger mon horaire, même me rendre quelque part plutôt que de faire de la vidéoconférence ». (...) « Si j'ai du son, ça va. Si c'est fiable, ça va. Tellement j'ai peur que ça ne marche pas, que je perde mon temps et que je me démotive. Je suis prête à me déplacer ».

Au sujet du processus de médiatisation : « Ça m'a demandé plus de temps à court terme, mais ça reste [ce qu'on a produit]. Je donne 3 cours régulièrement et 3 autres de temps en temps. [Les réguliers] je les retravaille à chaque année. Celui-là [qui a fait l'objet de notre travail en commun], j'en suis contente, mais je veux faire plus. Je ne veux pas faire une fiche par texte; j'essaie de trouver une autre formule ».

Au sujet de l'avenir de son programme par rapport à l'enseignement à distance : « L'avenir du programme offert à distance dépend de la fiabilité de la technologie... Je peux investir, je peux me permettre de prendre des risques... c'est comme si je marche sur un fil puis il n'y a pas de filet en dessous ou, s'il y en a, il peut se décrocher à tout moment. Je risque de me casser la gueule autant en classe... je dois me préparer, mais si le média me fait entre les mains, ça me démobilise... comme si mon local est fermé à clé...ça, ça démotive, ça fatigue. La techno, c'est mon filet de sécurité, on dirait que c'est en train de se faire [de devenir fiable], mais là, ce n'est pas fiable ».