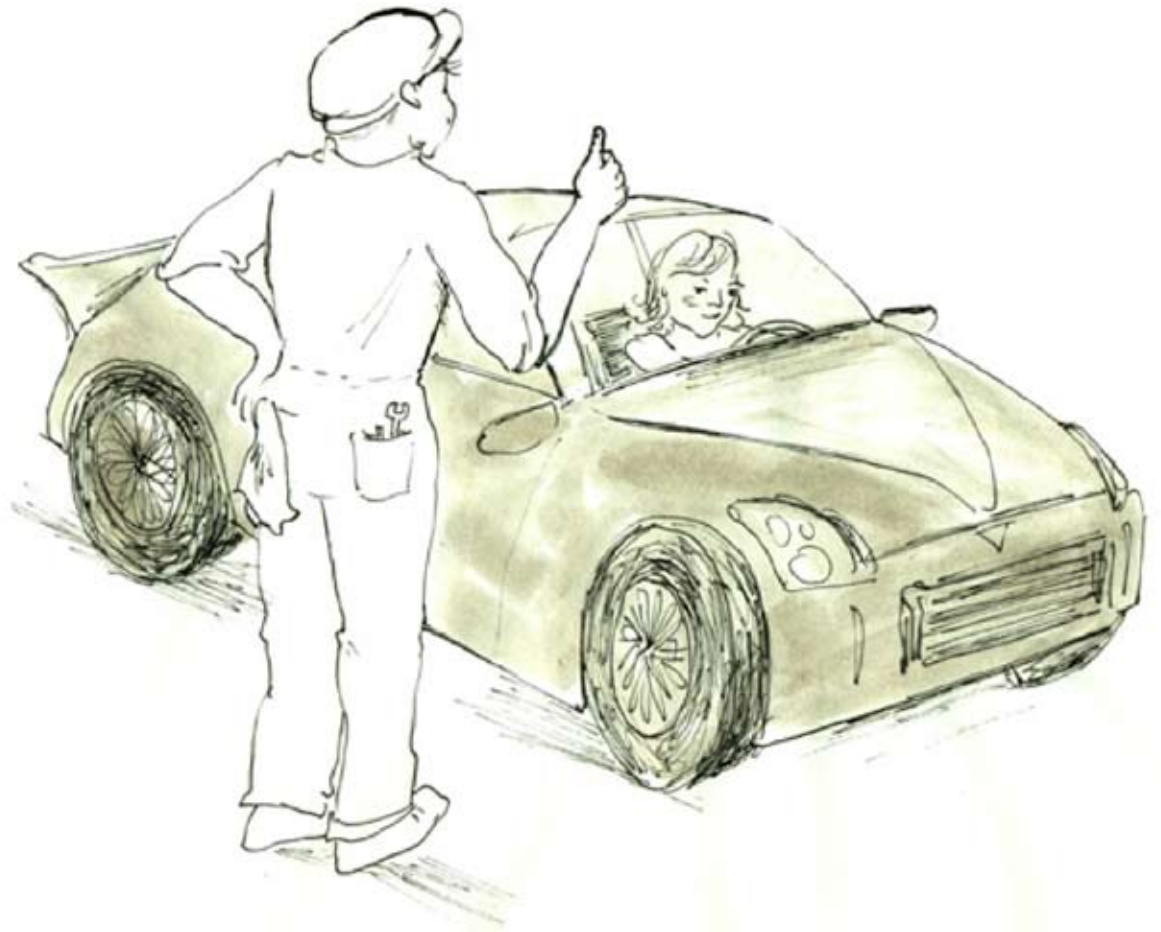


ÉTUDE DE CAS 4

## Un bon départ

C'est bon!



Ce cas partage quelques caractéristiques avec les trois cas précédents, mais il présente aussi des différences marquantes. Le tableau 9 présente le résumé de ces caractéristiques.

Sexe	Profil	Raison	Début	Dispo	N rencontres	Design	OG/OS	EAD
F	M	O	1	1	5	3	2	2
<b>Sexe</b> : femme. <b>Profil</b> : M = à mi-chemin dans la carrière (5-15) <b>Raison</b> : O = organisationnelle. <b>Début du cours</b> : 1 = ayant déjà commencé ou étant sur le point de commencer. <b>Disponibilité</b> : 1 = nombre total d'heures de disponibilité pour des rencontres de conception: 1 à 15 heures.						<b>Nombre de rencontres</b> = 5. <b>Design</b> : 3 = niveau avancé. <b>OG/OS</b> = 2 = OG seulement. <b>EAD</b> : 2 = 2 = ayant déjà offert un ou deux cours à distance.		

Tableau 9 : Résumé des caractéristiques du cas 4

Quant aux ressemblances avec les cas précédents, il s'agit d'une professeure (F) qui réalise la médiatisation de son cours pour des raisons organisationnelles (O). Elle vit les mêmes contraintes de temps que les autres professeurs, c'est-à-dire qu'elle est sur le point de commencer son cours (1); elle est peu disponible (1) et il n'y a que cinq rencontres prévues entre l'EM et le CP (5). Par contre, il s'agit ici d'une professeure au milieu de sa carrière (M), qui connaît le design pédagogique (3) et l'enseignement à distance (2), différences importantes par rapport aux trois autres cas. Il est à souligner que la raison organisationnelle, qui fait que cette EM entame le processus de design de son cours en vue de l'offrir à distance, l'amène à voir cette démarche comme un obstacle de plus dans un emploi du temps déjà très chargé. Elle dit vouloir « en finir au plus vite », ce qui constitue une contrainte importante pour le design du cours.

**Type de cours** : cours visant les savoirs et le savoir-faire dans la première moitié du cours et les savoirs-être dans la deuxième moitié du cours.

**Principaux outils didactiques** : étude de textes portant sur diverses théories fondamentales du domaine de la professeure.

**Autres caractéristiques** : Depuis plusieurs années, je travaille avec cette professeure. Les principes du design pédagogique lui sont familiers, et elle s'est déjà servie du modèle proposé dans ce livre pour bâtir un autre de ses cours. Dans ce cas-ci, la professeure avait déjà un plan de cours, car elle avait déjà enseigné ce cours une fois auparavant, sur campus, en mode présentiel. Toutefois, contrairement

aux autres cas (les cas 1, 2 et 3), lorsque nous nous sommes rencontrés pour la première fois, ce cours était sur le point de commencer. Compte tenu de ce fait, il nous faut aborder les aspects les plus problématiques du design de son cours. Par conséquent, compte tenu du manque de disponibilité de la professeure, nous ne prévoyons pas pouvoir nous rencontrer plus de quatre fois.

**Introduction:** Comme d'habitude, avant la première rencontre avec la professeure, je lui ai demandé de m'envoyer une copie de son plan de cours actuel. De plus, je lui ai envoyé une copie de la dernière version du tableau synthèse conçu lors des rencontres effectuées avec la participante n° 3 (cas 3).

## SÉANCE 1 :

**Métaréflexion :** C'est dans un contexte de frustration et de stress que nous nous rencontrons la première fois. La professeure devra enseigner ce cours à distance sans pour autant avoir eu le support nécessaire pour le préparer ou le temps de le faire correctement. Cette situation a été créée à cause de la même décision administrative dont nous avons déjà parlé et qui a été présentée aux professeurs comme un fait accompli. Par ailleurs, selon cette participante, l'administration avait promis un support pédagogique et technique, mais il semblerait qu'elle n'ait pas mis ces ressources en place à temps. Par conséquent, le cours devra commencer sans que la professeure soit prête à le donner à distance, ce qui engendre de toute évidence chez elle un sentiment de frustration étant donné son incapacité à pouvoir contrôler les événements. Donc, lorsqu'elle arrive devant moi, elle est plutôt nerveuse et fâchée, ce qui n'augure rien de bon pour nos travaux.

Nous entamons cette séance en analysant son plan actuel. Ce plan est relativement typique, de type vertical, et il comprend surtout une liste de thématiques, d'objectifs généraux et de lectures obligatoires. L'ayant déjà étudié auparavant, je fais état de l'absence complète d'objectifs spécifiques. La professeure explique qu'elle n'a pas eu le temps de les expliciter, mais qu'elle voudrait le faire. Nous revoyons les objectifs généraux pour chaque semaine du cours en fonction des thématiques identifiées. Par la suite, nous revenons aux thématiques et, en fonction des lectures proposées, nous déterminons les sous-thèmes qui seront abordés, ce qui nous rapproche de l'établissement de ses objectifs spécifiques.

Après avoir identifié les sous-thèmes pour chaque semaine (de manière toujours provisoire évidemment), nous revenons à la série de lectures proposées pour chaque semaine. Nous constatons que pour certaines semaines, il y a trop de lectures et pour d'autres, il n'y en a pas suffisamment. Comme elle a apporté tous ses articles et textes avec elle, nous les examinons ensemble, puis elle les réorganise en fonction

des semaines de cours tout en établissant leur priorité, allant du plus important au moins important. Je lui demande alors de me parler de ce que chaque texte apporte aux étudiants. Au fur et à mesure qu'elle m'explique la pertinence et l'importance quant aux apprentissages visés de chaque texte qu'elle retient, je suis en mesure de rédiger les objectifs spécifiques ciblés. Ainsi, par la suite, nous pourrons les analyser et les modifier au besoin. Lorsqu'il y a trop de textes pour une semaine donnée, je lui demande lesquels sont essentiels (« *need to know* ») et lesquels, bien qu'intéressants, ne sont absolument pas nécessaires (« *nice to know* »). Autrement dit, « lesquels correspondent aux objectifs et lesquels n'y correspondent pas? ». Ensuite, on examine les textes et on établit une limite quantitative : entre 50 et 75 pages à lire chaque semaine pour les textes les plus faciles et environ 25 à 50 pages, pour les textes les plus ardues. Ce tri est difficile à faire et est un exercice frustrant pour la professeure, mais elle est consciente qu'elle n'avait pas une répartition réaliste des lectures par rapport à la capacité de traitement chez les étudiants.

Je termine cette séance en lui expliquant une méthodologie qui sert à définir les objectifs spécifiques (ci-dessous).

**Métaréflexion :** Lorsque les professeurs ont de la difficulté à rédiger leurs objectifs spécifiques (OS), même s'ils disposent d'instruments d'évaluation, je leur recommande, comme nous avons vu précédemment, de faire la rédaction de leurs objectifs spécifiques à rebours, c'est-à-dire la rédaction des OS à partir des questions d'examen. Ici, je pousse ma réflexion un peu plus loin.

Dans les cas où le cours a déjà été donné, les professeurs ont habituellement déjà rédigé leurs examens, ou bien ils ont des exercices, des travaux ou des projets avec des consignes précises. Ces outils d'évaluation représentent l'aboutissement du processus d'enseignement et, par conséquent, représentent les véritables attentes des professeurs, donc les objectifs spécifiques d'apprentissage. Par induction, nous arrivons à constituer les objectifs visés à travers les résultats attendus tels qu'ils sont décrits dans les questions d'examen. À partir de la lecture des examens, il suffit alors d'établir quel objectif spécifique vise chaque point. Comme l'objectif spécifique est d'un ordre plus général que les questions d'examen de type objectif (Morissette, 1984), il faut parfois regrouper un certain nombre de ces questions d'examen afin de pouvoir déterminer l'objectif spécifique visé. Par contre, lorsqu'il s'agit de questions de type subjectif, compte tenu des différentes formes qu'elles peuvent prendre (allant d'une directive simple telle « compléter la phrase » à une directive demandant une « production complexe », Scallon, 1988), chaque question peut viser soit un objectif général (OG), soit plusieurs OS, soit un seul OS, soit seulement une partie d'un OS, tout dépend de l'envergure de la réponse demandée.

Dans le tableau 10, nous voyons que les questions d'examen de type objectif sont toujours subordonnées aux objectifs spécifiques, en ce sens que c'est toujours à partir d'un OS que l'on rédige

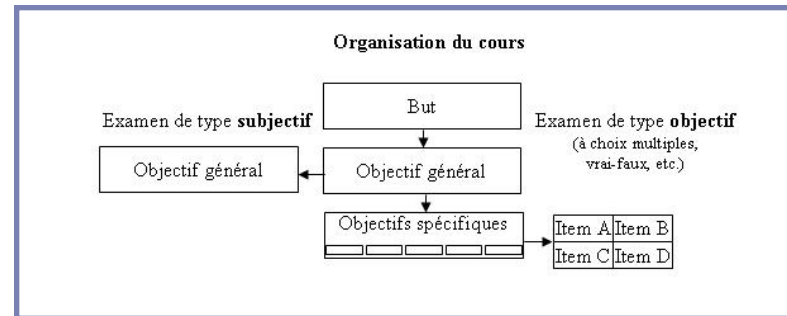


Tableau 10 : rapport entre objectifs et questions d'examen

les questions d'examen. Par contre, lorsqu'il s'agit de questions d'examen de type subjectif, on ne peut rien affirmer, car la question peut correspondre à plusieurs types et niveaux d'objectif, tout dépendant du type de production demandée à l'étudiant.

Par ailleurs, une autre source d'objectifs spécifiques se trouve dans les consignes de réalisation des rapports de lecture ou des travaux individuels ou en équipe. Ces consignes, comme les questions d'examen, sont habituellement trop pointues pour être utilisées telles quelles comme objectifs, mais il est possible de faire une certaine extrapolation à partir de celles-ci.

**SÉANCE 2 :** À la demande de la professeure, cette séance débute par une discussion sur la manière dont elle a l'intention d'évaluer ses étudiants. La professeure a déjà identifié, de manière générale, les activités sur lesquelles les étudiants seront évalués (voir le tableau 11).

	Pondération
Travail 1 : Résumé critique d'un texte	20 %
Travail 2 : Projet d'équipe portant sur (...)	20 %
Travail 3 : Création libre sur le thème (...)	15 %
Rapports de lecture individuels	30 %
Rapports de lecture faits en équipe à la suite de la mise en commun des rapports de lecture individuels, présentés oralement à chaque cours	15 %

Tableau 11 : Outils et/ou activités d'évaluation

À la suite du travail réalisé lors de la dernière séance, elle doit maintenant préciser un certain nombre de choses dont la forme des activités et travaux planifiés de même que leur insertion à des moments précis dans le calendrier du cours. Par conséquent, après discussion, on décide que les travaux 1, 2 et 3 devront être remis durant les semaines 5, 10 et 14. Ensuite, quant aux rapports de lecture individuels, je lui suggère de rédiger une série de questions ouvertes et fermées afin d'aider les étudiants à capter l'essentiel dans les textes à lire. Quant aux rapports de lecture faits en équipe, je lui propose de rédiger une série de questions ouvertes de plusieurs types dont la question factuelle, la question d'inférence et la question d'application. Ces questions visent la discussion et la négociation de sens constructiviste (Jonassen et al., 1998) et favorisent une appropriation hiérarchique du savoir (selon Gagné). Chaque rapport individuel pourrait valoir 3 points et chaque rapport d'équipe, 1.5 point. Chaque semaine, les étudiants enverront leurs rapports complétés à la professeure, lesquels seront corrigés et retournés par courriel.

**Métaréflexion :** Le fait de distribuer les points de cette manière constitue une épée à double tranchant, car autant cela peut encourager l'assiduité des étudiants et leur fournir un niveau élevé d'encadrement, autant cela exige un suivi minutieux de la part de la professeure. On revient fréquemment à cette question d'équilibre. D'une part, des professeurs voulant offrir un encadrement de qualité aux étudiants et, d'autre part, des tâches trop nombreuses pour lesquelles ils manquent de temps. Opter pour l'enseignement et l'encadrement ou opter pour la recherche, un vrai dilemme à la Salomon.

Enfin, nous discutons de la formation des équipes. Nous décidons qu'après avoir formé des équipes composées de 2 à 5 étudiants (selon le nombre d'inscriptions au cours), ceux-ci se réuniront une fois par semaine afin d'échanger au sujet des rapports. Un porte-parole sera désigné pour faire un compte rendu pendant la séance plénière tenue chaque semaine. Une discussion générale suivra et sera animée par la professeure.

Nous entamons ensuite la rédaction des questions à partir du premier texte, exercice qui servira d'exemple à la professeure. Afin de dédramatiser la situation (compte tenu du fait que la professeure est sur le point de donner son cours et qu'elle a l'impression que la rédaction de ces questions va prendre beaucoup de temps), je lui dis que ces questions, fermées ou ouvertes, peuvent prendre la forme d'un simple « quizz ». En lisant le texte, je fais ressortir des questions au hasard et je l'aide à les formuler selon les règles docimologiques. Après avoir réalisé qu'il est possible de passer à travers cet exercice en une heure, elle a confiance qu'elle sera en mesure d'en rédiger d'autres, même si elle décide de le faire seulement la veille de son cours. Elle demandera au coordonnateur à la production pédagogique de les afficher sur son site Web dès que celui-ci les recevra en attendant qu'elle apprenne à le faire elle-même.

**Métaréflexion :** Cette situation me fait penser à deux concepts que l'on retrouve de plus en plus dans le domaine du design : le concept de « prototypage accéléré » et le concept de « formation juste-à-temps ». La possibilité de rédiger une activité et de l'afficher immédiatement sur le Web dans la plateforme asynchrone institutionnelle ouvre de nouvelles possibilités aux EM qui manquent de temps pour faire toute la planification préalable (front-end design) qu'ils voudraient, compte tenu de leurs multiples occupations professionnelles. J'anticipe même une intégration progressive des environnements asynchrone et synchrone à mesure que le corps professoral exercera des pressions dans ce sens.

Nous continuons au cours de cette séance à développer une série de questions ouvertes portant sur le même texte, mais cette fois-ci, pour le rapport d'équipe, ce qui nécessite environ une demi-heure de travail. Ce n'est pas très difficile puisqu'elle connaît très bien les textes et qu'elle sait quelles questions elle désire poser puisqu'elle les a déjà posées en classe. Maintenant, elle dispose de modèles à suivre pour la rédaction de ses autres rapports.

**SÉANCE 3 :** Je reviens à son plan de cours et je lui demande où elle en est rendue dans la rédaction de ses objectifs spécifiques. Elle m'informe qu'elle n'a pas l'intention d'en rédiger parce qu'elle considère que les questions reliées aux rapports de lecture sont extrêmement précises et que les étudiants savent ce qu'ils ont à faire chaque semaine. Elle se dit d'ailleurs complètement débordée et déclare que les objectifs spécifiques ne constituent pas une priorité pour elle.

**Métaréflexion :** Cette résistance face à la contrainte de rédiger des objectifs n'est pas nouvelle, j'y ai déjà fait allusion dans les cas précédents. Cette réaction est, je crois, parfaitement normale et prévisible, compte tenu de la charge des tâches professorales. Je commence à me demander si les modèles théoriques, selon Dick et Carey et selon Stolovich, tiennent toujours compte du contexte réel dans lequel le design d'un cours ou d'une formation se réalise. L'approche D&C est très prescriptive, exigeante et précise. On la suit ou on ne la suit pas. Il est vrai que Wedman et Tessmer (1990) parlent, quant à eux, de « couches de nécessité » (layers of necessity model) en design, en ce sens que nous développons un système enseignant selon les exigences de la demande, ce qui signifie que l'on peut ajouter des couches, comme pour la peinture, selon qu'il est nécessaire de le faire ou non. En tant que conseiller, je me trouve dans une situation où je dois faire constamment des compromis : je dois mettre de l'eau dans mon vin, ou plutôt dans celui du design, au risque de diluer le processus, de le trahir même afin de faire avancer la médiatisation. Pourquoi? Parce que nous vivons dans un monde

où tout ne se déroule pas comme prévu, comme il se doit, et qu'il arrive parfois que les choses se déroulent sans logique et sans méthode, tout simplement parce qu'on n'a ni le temps ni les moyens de faire en sorte que ce soit logique. Pourtant, c'est cette logique qui serait bien et qui serait conforme aux normes de notre profession. Le type de travail et le degré de pouvoir et d'influence du CP sont toujours conditionnés par son environnement professionnel. N'oublions pas que le CP, qui vient de débarquer dans le monde des universités bimodales, est un inconnu dans ce milieu. Sa profession est inconnue ainsi que le rôle qu'il exerce auprès des différents acteurs de l'institution. Il doit se frayer un chemin en faisant attention de ne pas bousculer les sensibilités à travers sa quête pour améliorer la qualité de l'enseignement. Un défi difficile. Toutefois, j'arrive à conceptualiser le design comme étant un processus itératif, qui peut s'améliorer à chaque passage, mais qui est, ipso facto, toujours incomplet, imparfait et parcellaire.

À la demande de la professeure, nous enchaînons avec une discussion sur le projet de « création libre » que les étudiants doivent réaliser. Elle pense leur donner une liberté complète. Nous discutons de diverses formules qui leur offriraient beaucoup d'autonomie tout en leur fournissant quelques paramètres de base (ce qui facilitera également ses corrections). Je lui suggère divers outils tels que le journal de bord, le « *scrapbook* » (album composé de photos, de textes et d'artefacts, etc.) ou le portfolio, tous des outils qui permettent aux étudiants de faire de l'analyse réflexive sur leurs propres acquisitions tout en s'appuyant sur les textes et les échanges hebdomadaires avec leurs pairs. Il leur serait possible d'y intégrer beaucoup d'éléments associés qui leur viennent à l'esprit et qui mettent en relief un concept clé vu dans le cours ou une application pratique d'une théorie quelconque. Ce genre d'activité pousse les étudiants à faire de l'introspection en puisant dans leur univers expérimentiel et, par ce fait, favorise l'acquisition d'attitudes (ou de savoirs-être). Comme ses étudiants sont pour la plupart des gens déjà actifs dans leur milieu professionnel, elle est d'accord que ce type d'activité leur serait hautement profitable.

Nous passons maintenant à une discussion portant sur le travail en équipe. Nous analysons le pour et le contre et déterminons la composition idéale. Précédemment, nous avons songé à des équipes formées de 2 à 5 étudiants selon le nombre d'inscriptions au cours. Ici encore, nous avons affaire à l'idéal versus le faisable. Selon la professeure (et à mon propre avis), les équipes de deux sont celles qui fonctionnent le mieux. Par contre, les équipes de deux se traduisent, pour la professeure, par un plus grand nombre d'équipes à gérer, une plus grande quantité de travail de correction, de suivi et d'encadrement. Ce qui semble le mieux pour les étudiants n'est pas nécessairement ce qu'il y a de mieux pour la professeure... En fin de compte, on s'entend sur le principe suivant : un maximum de six équipes composées de trois étudiants. S'il y a plus de 18 inscriptions, on augmentera le nombre d'étudiants par équipe au besoin.

**Métaréflexion :** Cette discussion nous fait voir la nécessité d'un équilibre entre les besoins des étudiants et les limites des professeurs. Autant les étudiants ont besoin de conditions d'apprentissage adéquates, autant les professeurs ont besoin de conditions d'enseignement acceptables. La seule solution est de négocier une situation mitoyenne qui assure les conditions acceptables pour tous. Toutefois, trouver un positionnement mitoyen juste et équitable représente, à mon avis, ce qui constitue le plus grand défi dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

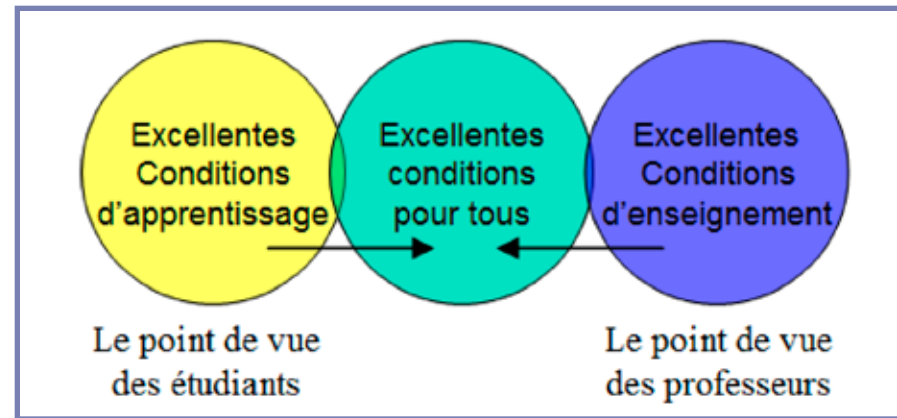


Figure 2: les conditions de travail

La professeure me demande aussi comment procéder pour faire la répartition du travail qu'elle exige de la part des étudiants (tout comme la professeure dans le cas 3 me l'avait demandé). Je lui explique les trois modèles de base utilisés par les professeurs et je lui recommande l'approche mitoyenne, le modèle B, qui prévoit une augmentation graduelle des exigences avec un « pic » au milieu et une descente graduelle vers la fin du cours. Elle décide donc d'exiger la remise des rapports durant les premières semaines afin que les étudiants, ainsi libérés de cette tâche, puissent mieux se concentrer, vers la fin du cours, sur leur projet de création libre.

Un autre sujet surgit alors : le déroulement des séances plénières et le lien entre les activités individuelles et celles d'équipe. Je lui explique que, selon le modèle de design que nous utilisons, les séances plénières servent habituellement et principalement à l'encadrement, au dialogue qui s'établit entre elle et ses étudiants. Les lectures préalables et les rapports qu'ils font seuls ou en équipe les préparent à la séance plénière. Par ailleurs, je lui explique que, si elle a une présentation PowerPoint auquel elle voudrait

ajouter une bande sonore<sup>13</sup>, il suffit de contacter le coordonnateur de la production pédagogique (CPP) pour qu'il lui montre comment faire. J'ajoute qu'elle peut même le faire à partir de son poste de travail. Il ne lui restera plus qu'à lui faire parvenir pour qu'il soit téléchargé sur son site Web. De cette manière, elle peut faire son enseignement en amont de la séance plénière, ce qui permet aux étudiants de suivre son enseignement au moment qui leur convient. Elle conserve ainsi le temps de classe (par vidéoconférence) pour l'échange, la discussion et l'approfondissement / négociation de sens des concepts. Ensuite, je lui montre un exemple d'une présentation que j'avais déjà réalisée.

**Métaréflexion :** J'ai utilisé Real Presenter + et, par la suite, Captivate à quelques reprises, lorsque je préparais des tutoriels destinés à la formation continue du corps professoral. Comme j'avais une présentation Power Point faite à l'avance, je n'avais qu'à m'asseoir devant mon poste de travail avec mon micro et je faisais l'enregistrement de la bande sonore. Si je n'étais pas satisfait, je pouvais revenir sur n'importe quelle partie et y apporter un correctif. Après cela, j'envoyais ma présentation au responsable du service de « ruisselage » des contenus pour qu'il l'installe sur le serveur de l'université en y ajoutant un lien vers mon site. Je n'avais plus à refaire cette présentation par la suite sauf pour y apporter des modifications. Encore une fois, l'avantage principal que je vois ici, c'est le déplacement du synchrone vers l'asynchrone d'une activité qui, auparavant, devait nécessairement se réaliser en mode synchrone. Maintenant, je conserve mon temps en direct avec mes « clients » pour échanger avec eux plutôt que pour simplement faire du magistral.

La professeure admet que cet arrangement permet une meilleure répartition des activités et elle entrevoit avec enthousiasme la possibilité d'avoir plus de temps pour échanger avec ses étudiants. Quant à sa crainte de ne pas avoir le temps de préparer ses montages et d'enregistrer ses bandes sonores, j'essaie de lui faire réaliser que ce travail peut se faire une semaine à la fois. Il ne s'agit pas de vouloir tout faire en une seule fois. D'ailleurs, le coordonnateur va l'aider à réaliser ses premiers enregistrements. Elle me confie qu'elle possède déjà plusieurs montages de diapos en PowerPoint pour ce cours, montages réalisés l'an dernier. (Le stress, comme la brume, commence à vouloir se dissiper...).

**SÉANCE 4 :** Au cours de cette séance de travail, elle me revient avec la présentation PowerPoint et l'enregistrement de ses bandes sonores que ses étudiants devront écouter avant la tenue des séances plénières. Elle dit que ces montages leur permettront de mieux réussir la réalisation des activités individuelles et des activités en équipe. La professeure me fait part de son intérêt grandissant pour

13. Le produit le plus facile à utiliser à l'heure actuelle semble être *Captivate 3* d'Adobe.

cette façon de fonctionner. Elle me confie qu'il existe de nombreuses anecdotes, qu'elle pourrait raconter à ses étudiants et qui leur permettraient de mieux comprendre le contexte particulier du domaine étudié et de mieux profiter de l'expérience d'autrui, mais que par faute de temps, ce sont les premiers éléments qui disparaissent du cours. Comme elle aura déjà réalisé une partie importante de son enseignement avant même de voir les étudiants en classe chaque semaine, elle a maintenant bon espoir de pouvoir réintégrer ces anecdotes et faits vécus dans les échanges lors des séances plénières.

La professeure revient sur ses textes et sur la perspective qu'elle offre son cours. Comme ce dernier est axé, m'explique-t-elle, sur quelques concepts de base, il tourne tout entier autour de l'émergence sous forme d'arborescence, l'évolution, le croisement, le chassé-croisé et le positionnement relatif et éventuel de ces concepts et les écoles de pensée qui en découlent. D'où viennent ces concepts? Quelle a été leur influence dans tel et tel milieu? Où en sommes-nous aujourd'hui? Où en sont les autres, ailleurs aux États-Unis et en Europe, etc.? Pourquoi en sommes-nous là et pourquoi en sont-ils là? Comme ce cours a une composante historique importante, nous nous mettons à explorer diverses représentations visuelles susceptibles de faciliter l'acquisition chez ses étudiants de ces concepts qui sont parfois nébuleux. Je lui propose de représenter l'origine d'un de ses concepts-clé, son parcours, à l'aide d'une image : celle du ruisseau qui traverse un vallon accidenté, parsemé d'obstacles, mais aussi d'issues. On imagine ainsi sa rencontre avec d'autres ruisseaux (concepts) afin de former une rivière qui finit par rejoindre une autre rivière et, finalement, par se jeter dans la mer. Elle n'avait jamais envisagé cela de cette façon et semble très heureuse de voir que cette image traduit précisément l'évolution de ce concept-clé. Nous envisageons de développer d'autres représentations visuelles qui s'inspirent de métaphores telles que la pyramide (pour montrer l'effet « construction sur construction ») et l'iceberg (pour montrer la partie cachée qui est invisible pour l'utilisateur d'un des concepts). Ce faisant, nous nous rendons compte de l'importance des objectifs d'ordre supérieur (appelés « stratégies cognitives » par Gagné) qui peuvent être atteints de cette manière, lors des échanges en séance plénière. En fin de compte, je lui explique le rôle pédagogique d'une représentation visuelle sous forme d'« *avance organizer* » dans la perspective d'Ausubel (1963), c'est-à-dire, comment un schéma, par exemple, peut jouer le rôle de modèle mental en ouvrant une voie vers un niveau de compréhension plus élevé. Cette discussion entraîne une autre sur la création de hiérarchies de connaissances (voir les figures 3 et 4 qui démontrent deux façons complémentaires de visualiser les liens entre les activités d'un cours et les niveaux de connaissances selon Bloom). Finalement, je lui explique que le fait de bâtir son plan de cours de manière à privilégier les activités individuelles, suivies d'activités en équipe, suivies de la séance plénière, constitue précisément une hiérarchie d'événements rendant possible l'échafaudage puis la construction de connaissances chez ses étudiants.

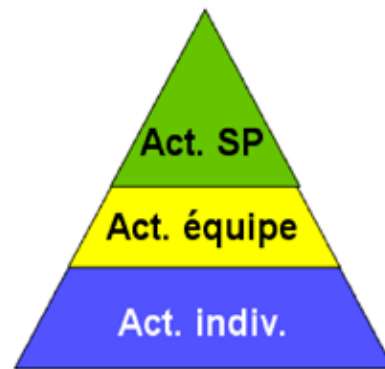


Figure 3 : la pyramide des acquisitions

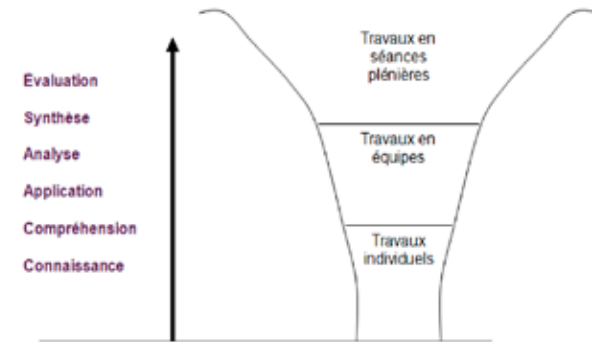


Figure 4 : Pyramide inversée selon Bloom

Une autre capacité importante, de type savoir-faire, est celle de l'acquisition de l'outil de présentation PowerPoint, me dit-elle. Dans le contexte professionnel dans lequel œuvrent ou œuvreront ses étudiants, l'intégration des TIC est si importante qu'elle a décidé d'en faire un objectif général. Nous discutons aussi de l'impact de cet objectif sur la formation des équipes, et elle retient l'idée de faire en sorte que celles-ci incluent au moins un étudiant ou une étudiante ayant déjà une certaine connaissance de cet outil. De ce fait, on vient ajouter un autre objectif général à l'intention des étudiants qui sont déjà familiarisés avec cet outil : celui d'aider à former les autres étudiants. Elle entend offrir une certaine mesure incitative aux étudiants qui acceptent de le faire, peut-être le remplacement d'un travail à remettre ou autre chose.

**SÉANCE 5 :** Comme les éléments de son enseignement semblent maintenant relativement stabilisés et que ses outils d'évaluation sont pour la plupart identifiés et certains même, développés, nous entamons cette séance en parlant de l'encadrement de ses étudiants et des moyens que nous devons privilégier. Comme il s'agit d'un cours offert à distance, la professeure s'inquiète de sa capacité d'encadrer ses étudiants comme elle a l'habitude de le faire. En effet, à part la vidéoconférence hebdomadaire et le courriel, elle n'a pas envisagé d'autres moyens. Je lui suggère alors l'utilisation d'un forum de discussion en ligne, ce qui lui permettra d'animer une discussion en mode asynchrone et ce qui permettra aux étudiants de s'aider mutuellement. Elle me dit qu'elle a déjà entendu parler du forum, mais qu'elle ne connaît pas cet outil. Elle me parle aussi du chat (*clavardage*). Je lui explique la différence entre le clavardage et le forum et je l'amène sur un site de forum auquel je participe pour lui montrer le fonctionnement sur-le-champ. Ensuite, nous allons visiter un site

de clavardage pour qu'elle puisse en comprendre le fonctionnement. Je lui dis ensuite que l'outil le plus pratique sur le plan pédagogique est le forum puisque les usagers peuvent s'y rendre au moment qui leur convient alors que le clavardage exige une présence en temps réel, ce qui est moins facile à organiser. De plus, les séances de clavardage, du point de vue pédagogique, peuvent devenir pas mal chaotiques dès que le nombre de participants devient important.

Nous revenons au forum auquel je participe. Il s'agit d'un petit forum regroupant des spécialistes du design et qui ne compte qu'une quarantaine de participants. Je lui explique que certains participants affichent fréquemment des messages alors que d'autres le font moins souvent. La participation semble aussi dépendre en grande partie du sujet débattu. Je lui explique qu'il s'agit d'un moyen intéressant pour permettre aux étudiants de dialoguer, s'entraider et tout simplement échanger. Aussi, avec cet outil, le professeur a la possibilité de se créer un *babillard*, ce qui lui permet d'afficher des messages à l'intention de tous les participants, à la page d'accueil du forum. Elle se dit intéressée par l'option *babillard*, mais en ce qui concerne le forum, elle craint ne pas avoir assez de temps pour y participer. Par contre, elle trouve l'idée d'un débat hebdomadaire intéressante et elle décide de rédiger une série de questions (avec mise en contexte) liées aux thématiques du cours et pouvant faire l'objet d'un débat entre étudiants. S'il lui reste du temps, il se peut qu'elle se rende sur le forum à l'occasion, mais elle considère que ce sera surtout un moyen pour les étudiants d'échanger entre eux. Quant aux équipes, elles peuvent aussi utiliser ce moyen pour réaliser certains rapports puisque, grâce à la plateforme asynchrone, chaque équipe a la possibilité, en plus d'avoir accès au forum général, de se constituer un forum destiné uniquement à ses propres membres.

**Métaréflexion :** Le forum virtuel, bien qu'il s'agisse d'un phénomène déjà bien implanté en enseignement supérieur depuis quelques années, est tout à fait nouveau sur le plan pédagogique. Véritable bijou issu d'Internet, le forum virtuel comble un besoin qui a toujours existé en FAD, celui de permettre aux étudiants de se créer une identité de groupe et d'échanger librement sans aucune contrainte spatio-temporelle. Certes, il s'agit d'un moyen qui, pour bien fonctionner, nécessite la participation active d'un bon nombre d'étudiants et leur engagement pendant toute la durée du cours. Par contre, son pendant synchrone, le chat (ou le clavardage comme certains l'appellent) ne semble pas avoir une application pédagogique de groupe aussi importante. Cet outil permet à deux ou trois individus de se parler, mais, dès qu'on arrive à plus de quatre ou cinq, le dialogue devient ardu, désordonné et confus. Pour cette raison, je n'encourage pas son utilisation dans les activités officielles du cours. De la même manière, à moins que les forums soient bien organisés en thématiques (threads), ces débats peuvent aussi devenir chaotiques et inutiles. Un dernier bémol au sujet de ces outils : la plupart des professeurs avec qui je suis en contact n'ont jamais utilisé le forum, encore

moins le clavardage (ne parlons même pas ici de wiki ou de blogue) et, de plus, ils n'ont ni l'intérêt ni le temps (l'absence du premier facteur étant directement proportionnelle au deuxième) d'apprendre à les utiliser. Ceci soulève toute la question au sujet de la formation du corps professoral sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), de leurs contraintes de temps, de leurs besoins croissants et des conflits inhérents à tout ceci.

Nous enchaînons sur l'utilisation du TS qui pourrait servir à présenter son cours, les activités pédagogiques de même que calendrier. Comme il a été mentionné au départ, cette professeure présente son plan à la verticale de sorte qu'on ne voit pas très bien ce que les étudiants auront à faire chaque semaine. En examinant le TS, elle voit l'utilité de s'en servir. Par la suite, nous entamons le transfert des composantes de cours directement dans le TS. Ce faisant, nous voyons tout de suite quelles activités se feront chaque semaine. Du même coup, nous arrivons à identifier des espaces vides où il faudra développer des activités supplémentaires ou en adapter. En discutant avec la professeure, je lui recommande de mettre son TS directement en ligne, dans la plateforme institutionnelle, afin que celui-ci lui serve de page d'accueil. Ensuite, il sera possible de faire faire des hyperliens directement entre le TS et les textes numérisés, c'est-à-dire ses lectures ou ses rapports à compléter. Elle me dit qu'elle va en parler avec quelques-uns de ses étudiants pour voir leur réaction et elle me reviendra à ce sujet. En attendant, je prends note de demander au coordonnateur de la production pédagogique d'inclure, à titre d'essai, un TS à l'intérieur d'un site test et d'y attacher un certain nombre d'hyperliens vers quelques textes et documents.

**Métaréflexion :** Comme je l'avais mentionné précédemment, le TS, ayant une structure à la fois verticale et horizontale, se présente de manière différente par rapport au plan de cours *traditionnel* ou *classique*. Le cours n'est pas divisé en modules ou en unités ayant une durée de réalisation plutôt vague, mais est plutôt étroitement lié au temps réellement disponible. Comme la plupart des cours comportent trois (3) crédits et ont une durée maximale de temps-contact (ou de «*seat time*») de 45 heures étalées sur 15 semaines, le TS est donc divisé en unités temporelles correspondant au bloc hebdomadaire du cours. Les semaines de cours apparaissent à l'axe vertical et les diverses composantes de la semaine (objectifs, thèmes ou contenus et activités) sont étalées sur l'axe horizontal, ce qui permet de créer un lien continu entre chaque composante, lien qu'on ne retrouve pas dans le modèle de plan de cours classique (ou *plan de cours vertical* comme je l'appelle de plus en plus souvent).

L'enchaînement entre le modèle prototype et son expression la plus simple, c'est-à-dire le tableau synthèse ou *plan de cours horizontal*, s'est fait tout naturellement. Le fait de ne pas insister de façon

trop rigoureuse sur les étapes du modèle et leur conversion progressive en *activités* semble amener progressivement les professeurs vers la rédaction de leurs plans de cours. Maintenant, je constate un véritable *démarrage* des professeurs dans la conception de leurs cours. La transition qui s'est opérée entre la réalisation d'un tableau synthèse et la création d'un plan de cours à l'horizontale repose sur le fait que les professeurs recherchent un modèle facile à comprendre et facile à appliquer. Tout bonnement!

Rétrospectivement parlant, je me rends compte que la distinction nette et précise que je cherchais à imposer entre les activités soi-disant *d'enseignement*, *d'encadrement* ou *d'évaluation* était d'intérêt théorique et académique plutôt qu'universel et qu'elle pouvait même constituer un blocage pour le processus de design. Par conséquent, dorénavant, lorsque je parlerai du plan de cours horizontal aux membres du corps enseignant, je mettrai surtout l'accent sur le développement d'activités d'apprentissage hebdomadaires. De cette manière, nous pourrions nous concentrer sur les activités prévues une semaine à la fois.

Au fur et à mesure que j'avance dans ce processus de *migration* vers le design, la médiatisation et la diffusion de cours à distance, je suis conscient que les EM souhaitent maintenir les mêmes exigences académiques qu'auparavant et à peu près le même déroulement auquel ils ont été habitués jusque là dans leurs cours traditionnels offerts sur campus. Ainsi, un professeur est prêt à passer environ trois heures par semaine à présenter ses contenus et à exiger de la part de ses étudiants environ six heures d'étude (soit des activités individuelles ou en équipe) en dehors de la classe, ce qui représente un total de neuf heures d'activités par semaine pour un cours régulier de trois crédits. Compte tenu de ce paramètre crucial (le temps) et du développement du modèle prototype et compte tenu du fait que je peux voir maintenant les implications à plus grande échelle, j'envisage les activités suivantes selon une certaine répartition :

- l'équivalent des activités d'enseignement proprement dites, du point de vue des professeurs, soit le temps-contact (*seat-time*) de trois heures, correspondrait aux diverses activités qui pourraient être réalisées en trois heures par les étudiants, entre autres les activités qui se font lors des séances plénières telles que les discussions dirigées ou semi-dirigées, les travaux en équipe faits en classe, les débats, etc.
- l'équivalent des activités d'apprentissage proprement dites, soit diverses activités qui pourraient être réalisées en six heures par les étudiants telles que

- la lecture des notes personnelles et des consignes du professeur affichées à son site sous forme de pages Web;
- le visionnement des présentations magistrales (souvent accompagnées de présentations PowerPoint et ensuite ruisselées à partir d'un serveur dédié, des animations 2D ou 3D ou des bandes audio ou vidéo ruisselées sur Internet, etc.)
- les lectures obligatoires que le professeur mettrait à la disposition de ses étudiants soit sous forme papier soit sous forme électronique en ligne;
- des sites Web à visiter, des grilles de lecture à compléter, individuellement ou en équipe, d'autres types d'exercices individuels ou d'équipe liés aux lectures et/ou des listes de distribution à consulter, des forums de discussion ou le « chat » (clavardage), etc.

La professeure se demande comment elle va faire concernant les textes non numérisés (elle a l'habitude de remettre un recueil de textes photocopiés aux étudiants). Je lui réponds que le CPP peut faire des démarches en vue de soit obtenir une copie numérisée des articles de la part des auteurs ou de leur maison d'édition soit obtenir le droit de les numériser.

**Métaréflexion :** Depuis quelques mois déjà, j'ai demandé au CPP principal de faire une démarche d'information initiale auprès des maisons d'édition qui offrent déjà certains de leurs ouvrages (ou des parties d'ouvrage) sur le Web. De plus, je lui ai demandé de tâter le terrain auprès de d'autres maisons d'édition en examinant la possibilité de conclure des ententes visant la numérisation des textes et leur diffusion sur le Web (en mode sécuritaire évidemment, protégés dans la plateforme asynchrone dont l'accès est contrôlé par mot de passe). De cette façon, les étudiants pourraient seulement défrayer le coût d'un abonnement plutôt que celui d'un achat de livre. Par ailleurs, ce genre d'arrangement serait intéressant pour les professeurs puisqu'il leur arrive souvent de ne vouloir utiliser qu'un chapitre dans un ouvrage. De cette façon, les professeurs pourraient créer leur propre recueil fait sur mesure et ainsi, ne faire payer aux étudiants que le prix d'un simple abonnement. Selon les premiers contacts effectués par le CPP, certaines maisons d'édition semblent intéressées à offrir leurs ouvrages en ligne. Par contre, d'autres n'avaient jamais entendu parler de cette possibilité et se montrent plutôt hostiles (lire : menacées) par l'idée en soi. Dans le cas d'ouvrages dont le droit d'auteur est expiré ou d'ouvrages qui relèvent déjà (publications gouvernementales, etc.) du domaine public, nous avons le loisir de les numériser sans complication.

Cet enjeu par rapport aux maisons d'édition, aux publications et au droit d'auteur semble destiné à devenir très important au fur et à mesure que les savoirs se mondialisent et que des pressions semblent vouloir s'exercer pour que les gens puissent y avoir accès librement.

La perspective de fournir des textes aux étudiants directement en ligne à partir de son propre site semble enchanter la professeure. Je lui explique qu'avec la numérisation de ces textes, les étudiants seront en mesure de se servir de tout l'arsenal d'outils de traitement de texte pour mieux les étudier et les analyser. Manifestement, elle est à 100 % d'accord avec cette option. Il reste maintenant à la rendre opérationnelle. Toutefois, compte tenu des délais, nous nous entendons sur le fait que cette option ne pourra s'intégrer dans son cours que de manière progressive et qu'il faudra sans doute qu'un recueil soit encore reproduit sur papier.

Ce sujet nous amène à discuter des auteurs des textes, entre autres de ceux qu'elle connaît personnellement. Je lui demande si elle a déjà pris contact avec ces auteurs (ou d'autres professeurs d'université œuvrant dans son domaine) afin de savoir s'ils enseignent les mêmes cours qu'elle. Elle me répond par la négative et, que « à part en parler comme ça lors de congrès », elle n'a jamais contacté ses collègues au sujet de son enseignement. Je lui explique que, de plus en plus, les professeurs conjuguent leurs efforts afin de produire du matériel didactique qu'ils partagent par la suite. Cette démarche permet de réduire le temps de préparation pour chacun d'entre eux tout en améliorant la qualité des outils produits, etc. Certains finissent même par produire ensemble un ouvrage collectif. Par ailleurs, ce genre de publication se fait de plus en plus en ligne, ce qui comporte au moins trois avantages :

1. celui d'accélérer le temps de publication
2. celui d'éliminer tout problème de distribution et
3. celui de faciliter, de beaucoup, la mise à jour (en fait, un livre pourrait ne jamais être terminé : il continuerait d'être écrit tout comme il continuerait d'être lu).

La professeure voit immédiatement l'avantage d'établir des contacts avec ses pairs et elle me dit que c'est ce qu'elle a l'intention de faire. J'ajoute qu'elle pourrait aussi créer un forum regroupant que des professeurs qui enseignent le même cours, soit à travers le Canada, dans toute l'Amérique du Nord, à travers la Francophonie ou partout dans le monde, selon son propre choix. Cette discussion nous enthousiasme tellement tous les deux qu'elle nous donne l'élan nécessaire pour compléter le reste des tâches quant au design pédagogique de son cours.

Elle soulève la question des personnes ressources qu'elle invite habituellement à son cours et les problèmes qui surviennent chaque année à cause d'un empêchement quelconque, soit la maladie ou des routes hivernales dangereuses, etc. Quand elle a planifié son cours et qu'un invité ne se présente pas, elle doit complètement changer le contenu. Elle me demande comment la technologie peut lui venir en aide. Je lui propose d'utiliser une plateforme synchrone et d'interviewer la personne pendant une séance plénière. Il y aurait aussi probablement moyen d'utiliser la vidéoconférence, mais cela comporte habituellement des frais. Sinon, l'accès à une plateforme synchrone permet au conférencier de participer à sa classe sans avoir besoin de se déplacer, peu importe où il se trouve, que ce soit au bureau ou à la maison. Ainsi, elle n'en a même plus besoin de se limiter aux conférenciers ou conférencières faisant partie d'une région géographique particulière. En ayant accès à une plateforme synchrone par Internet, elle peut inviter des conférenciers, venant de partout dans le monde, à prendre la parole devant sa classe, à présenter des diapositives et à répondre aux questions des étudiants. Ou bien, si le décalage horaire l'en empêche, etc., elle pourra décider d'interviewer et d'enregistrer la personne en utilisant la plateforme synchrone. Ensuite, elle pourra faire jouer l'enregistrement au cours d'une séance plénière ou la faire ruisseler à partir de son site Web pour que les étudiants puissent la visionner avant d'en parler lors de la prochaine séance plénière.

Un autre problème que l'EM soulève, c'est le manque d'accès pour les étudiants aux journaux scientifiques. Elle sait que dans son domaine il en existe en ligne, mais elle n'a jamais eu le temps de faire une recherche à ce sujet. Aussitôt, nous allons voir sur Internet afin de trouver combien de ces journaux virtuels existent, lesquels sont arbitrés par les pairs et lesquels sont gratuits. Simultanément, je lance un appel d'aide au bibliothécaire chargé de la recherche de sources Internet afin qu'il nous dresse une liste de revues scientifiques du domaine en question. À nous seuls, nous réussissons à en identifier trois, dont deux revues très récentes qu'elle dit n'avoir jamais vues auparavant. Il en existe d'autres, mais celles-ci ne peuvent être accessibles que si l'on paie l'abonnement annuel. La professeure me dit qu'avec ce que nous avons déjà, ses étudiants devraient pouvoir faire le travail n° 1. (L'intérêt et l'enthousiasme chez la professeure arrivent à son paroxysme!)

C'est avec cette séance de travail que le processus de médiatisation prend fin dans ce cas-ci. Tout n'est pas fait, il reste encore pas mal de « ficelles » à attacher, mais j'ai la certitude que cette EM saura mener le travail à bon terme. Par la suite, j'ai su qu'elle avait pu achever certains travaux et que la bibliothécaire lui avait déniché une autre revue.

## CAS 4 Extraits d'entrevue réalisée a posteriori

**Au sujet du processus de design et de l'emploi du PCH<sup>14</sup> :** « C'était la 1<sup>re</sup> fois que je me suis servi de ce type de plan. Habituellement, je fournissais les informations sur mon cours à la verticale. Je décrivais le déroulement approximatif des classes, les modalités d'évaluation, etc. La 1<sup>re</sup> chose, j'ai fait le ménage dans mon cours, notamment dans mes lectures. Ça m'a permis de voir qu'il y avait un déséquilibre dans les lectures... trop, trop peu. Puis ça m'a permis de voir le lien entre chaque objectif et chaque lecture. J'ai donc laissé tomber certaines lectures qui étaient intéressantes, mais non essentielles afin de me concentrer davantage sur l'essentiel. J'ai dû me baser directement sur les objectifs de cette semaine-là. J'ai donc gardé les lectures et les activités qui allaient droit au but, qui permettaient aux étudiants d'atteindre les objectifs de la semaine. J'ai éliminé peut-être 25 % des lectures et activités qui étaient superflues ».

**Au sujet de la participation des étudiants :** « La seule manière d'être sûr que les étudiants font leurs lectures, c'est d'y accorder des points. Je ne sais pas s'ils les faisaient avant, mais avec le plan de cours horizontal, j'ai décidé de faire le ménage, de ne conserver que les lectures liées directement aux objectifs pour m'assurer que les étudiants les fassent. Puis, j'ai intégré l'idée de créer des fiches de lecture de ton modèle pour qu'ils aillent chercher le maximum des lectures. En utilisant le PCH, j'ai rendu les lectures obligatoires. J'ai aussi ajouté une valeur à ces fiches. Donc voici ce que j'ai fait :

- le ménage dans les lectures et activités du cours
- j'ai ajouté une grille de lecture qui leur permet de bien travailler les textes
- j'ai rendu ces lectures obligatoires

Et [par la suite] ça paraissait dans les échanges et dans les débats par rapport aux textes. Les échanges étaient plus profitables, on revenait sur les textes, on les expliquait davantage. Des étudiants disaient que d'autres professeurs leur demandaient de faire des lectures, mais ils ne revenaient pas sur les textes. Du moins pas systématiquement ».

« Avec le PCH, on doit être congruent. Si on leur fournit des textes, si c'est important, il est aussi important de les analyser ensemble, de les travailler. Le PCH a permis une véritable systématisation [de mon cours] ».

---

14. Le plan de cours horizontal.

**Au sujet du processus :** « L'impact sur mon enseignement? Eh bien, je trouve le PCH pertinent, que j'enseigne à distance ou pas. Il est indépendant de comment j'enseigne. Certains étudiants référaient mes collègues au PCH. C'est tellement clair. Ça aide énormément. Par exemple, en ce moment, je donne un cours dans une autre université avec un collègue, *team teaching*... et on n'a pas utilisé le PCH pour organiser le cours. Je n'ai pas pu participer à l'élaboration du plan de cours et j'ai maintenant un peu de misère à suivre la logique de cette ancienne manière de procéder. Avec le PCH, de semaine en semaine, on voit l'enchaînement, on met tous les morceaux en place. Là, j'ai une très vague idée de ce qu'on fait chaque semaine. C'est difficile de retourner à l'ancienne façon de faire ».

**Au sujet des activités individuelles ou en équipe :** « J'ai été formé comme ça. Est-ce que c'est parce que je suis en éducation et qu'on fait ça depuis longtemps, je sais que c'est important? Je sais que les activités en équipe, c'est propice à l'apprentissage. Moi-même, lorsque j'étais aux études de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycle, j'avais des travaux d'équipe à faire. Avec mes étudiants de 1<sup>er</sup> cycle, j'ai des problèmes de répartition du travail au sein des équipes, mais pas au 2<sup>e</sup> cycle. Je leur dis qu'en éducation, *vous allez travailler en équipe alors c'est important d'apprendre comment faire*. Au 1<sup>er</sup> cycle, les étudiants voient souvent cela [le travail en équipe] comme une contrainte, comme ils ont souvent des emplois; ils veulent obtenir leur diplôme et se chercher un emploi permanent. Je dois alors leur rappeler que le travail en équipe fait partie de leur apprentissage ».

**Au sujet de la technologie et des professeurs :** « Il me manque du temps pour monter mon cours dans la plateforme asynchrone [CMS]. Il faut le faire bien à l'avance. Puis, secundo, les étudiants n'étaient pas prêts à s'en servir [manque d'équipements et de formation]. Finalement, j'ai tout laissé tomber et on a tout simplement tout affiché sur une page ordinaire avec des liens vers des documents téléchargeables. Le site de la plateforme asynchrone a été ajouté en cours de route. Il aurait fallu que la plateforme soit prévue depuis le début. C'était un cours offert par vidéoconférence et les étudiants se demandaient *Pourquoi a-t-on besoin de ça maintenant ?*, mais j'ai vu le potentiel, je suis d'accord que c'est utile. Ils ont l'habitude des sites Web, mais avec la plateforme, ils avaient des problèmes de mots de passe, d'accès, etc. ».

**Au sujet des courriels :** « Au début, j'ai trouvé cela dérangeant. Par la suite, j'ai mis plus de discipline dans ma routine et je leur ai dit que j'allais répondre à des moments précis, une fois par 24 heures. Ou pendant mes heures de bureau virtuelles. Si je voyais que certaines questions revenaient souvent, je leur en parlais pendant la vidéoconférence. Si mon cours était un cours Web, je m'organiserais autrement, comme avec un forum et tout ».

**Au sujet de la technologie de la vidéoconférence :** « J'avais des problèmes techniques sans cesse. On rajoutait des sites, on a même rajouté un site audio seulement. Puis la configuration de la salle est telle que je me trouvais à avancer ma tête vers l'écran et j'avais des maux de dos après le cours. Puis l'image était floue; il vaut mieux ne pas en avoir. Et le son n'était pas toujours bon. Pour moi, de se voir la figure, ce n'est pas si important. Un bon audio et les choses qu'on se partage à l'écran, oui. Ce que je veux, c'est la clarté. Je me sers pas mal de NetMeeting. J'en ai parlé à mes étudiants, à des collègues; pour l'encadrement, définitivement, c'est bien ».

**Au sujet de l'impact du PCH dans mon enseignement :** « C'est ce que je retire le plus du processus. Je me suis rendue compte que la planification du 'scénario' de la semaine, ça rassure. Ça allège la tâche à la longue. Puis les étudiants sont rassurés. Ils savent où ils vont, ils savent ce qu'ils ont à faire. À quand telle activité? C'est pour quand la tâche? Ils savent à l'avance ce qu'ils ont à faire. Le climat dans le groupe est très positif. Il y a moins de gens qui se demandent [et qui me demandent] ce qu'ils ont à faire et quand ils ont à le faire. C'est comme un contrat, c'est tellement clair. On s'est entendu ensemble. On le lit ensemble et s'il y a des choses à changer, on les change. Ce sur quoi on s'entend, c'est ça pour la session. Je le lis avec mes étudiants et j'y retourne souvent pendant la session, en fait, chaque semaine. Quand on donne le cours la 1<sup>re</sup> fois, c'est différent. Quand on l'a donné plusieurs fois, on est capable de voir ce qui marche et ce qui ne marche pas. Donc, en cours de route, si on se rend compte mutuellement qu'il y a quelque chose qui ne marche pas, on peut le corriger ».

« Puis, plus un plan est détaillé, plus il est facile de s'entendre avec les étudiants. On met plus de temps au début, mais beaucoup moins après alors qu'en ce moment, le cours que je donne avec un collègue, c'est à planifier chaque semaine ».

« À la fin de la session, on fait le point et on fait les réaménagements nécessaires. Avec le plan traditionnel, où peu de choses sont notées chaque semaine, j'avais tendance à oublier ce qu'on a fait; par conséquent, je n'ai pas réinvesti mes observations dans ma planification. À moins de tout noter en cours de route, ce que je n'ai jamais réussi à faire, il vaut mieux planifier plus au début ».

**Au sujet de l'avenir du design en enseignement supérieur : son impact :** « La planification est nécessaire si on veut favoriser l'apprentissage chez les étudiants. Il y a un impact direct et palpable. Être spontanée, c'est bien, mais avec les attentes sociétales, parmi les collègues et les étudiants, et avec le peu de temps disponible [pour faire de la planification] on veut de la prévisibilité des résultats. Partir à l'aventure, c'est bien, mais planifier l'aventure et avoir accès aux panneaux indicateurs, c'est mieux. La planification systématique nécessite une démarche. Une démarche est composée de plusieurs étapes. Chaque étape nécessite des moyens et du temps. Avec les conditions actuelles, il n'y a pas assez de temps pour bien planifier son enseignement ».