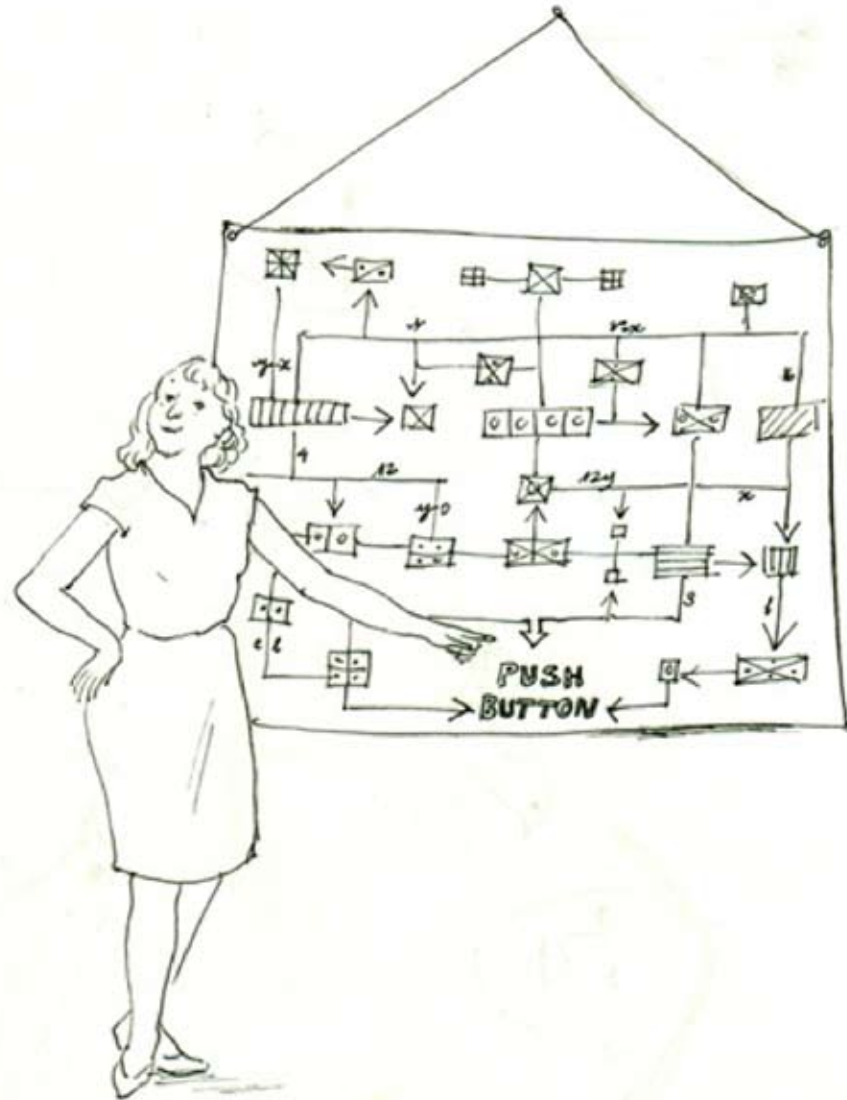


ÉTUDE DE CAS 5

Un chemin sinueux

Dans ce cas-ci, l'experte de la matière découvre l'utilité de la pensée algorithmique.



Les caractéristiques de l'EM du cas 5 (le tableau 12) sont semblables au cas 4. En effet, ce cinquième EM est une professeure (F) à mi-chemin dans sa carrière professorale (M) dont la raison pour la médiatisation d'un cours est organisationnelle (O). Le laps de temps disponible entre le début des travaux et le début du cours est encore très limité puisque le cours est sur le point de commencer (1) et cette EM n'a aucune expérience en enseignement à distance (1). Toutefois, il existe deux différences : celle-ci a une certaine connaissance du design pédagogique (2) et ses objectifs généraux sont déjà définis ainsi qu'un nombre restreint d'objectifs spécifiques (3).

Sexe	Profil	Raison	Début	Disponibilité	N rencontres	Design	OG/OS	EAD
F	M	O	1	1	4	2	3	1
Sexe : femme Profil : M = à mi-chemin dans la carrière (5-15) Raison : O = organisationnelle Début du cours : 1 = ayant déjà commencé ou étant sur le point de commencer Disponibilité : 1 = nombre total d'heures de disponibilité pour des rencontres de conception: 1 à 15 heures				Nombre de rencontres = 4 Design : 2 = niveau intermédiaire OG/OS : 3 = OG+OS (OS en nombre limité) EAD : 1 = n'ayant jamais offert de cours à distance				

Tableau 12 : Résumé des caractéristiques du cas 5

Type de cours : cours visant continuellement les trois types de compétence : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Principaux outils didactiques : présentation magistrale des concepts de base, discussion en classe à partir de l'étude des textes portant sur diverses théories fondamentales du domaine de la professeure et réalisation d'une enquête faite en équipe sur le terrain.

Contexte : Cette professeure présente à peu près les mêmes caractéristiques que les autres, mais elle se distingue par ses connaissances en matière de design et par le degré de développement de ses objectifs.

Une certaine routine commence à s'installer, enfin...Est-ce un prélude à la systématisation? Comme d'habitude, avant la première rencontre, je demande à la professeure de m'envoyer une copie de son plan de cours dans l'état actuel où il se trouve. La professeure possède un plan de cours qui se présente sous la forme d'un *cahier d'étudiant*. Étant très développé, il fournit tout le cheminement que les étudiants devront faire durant le cours. Comme je le fais habituellement, je lui donne les coordonnées nécessaires pour qu'elle puisse prendre connaissance du modèle de design pédagogique proposé en visionnant

les tutoriels sur le « congruence » et sur la « méthode » avant notre première rencontre. De plus, je lui envoie une copie de la toute dernière version du tableau synthèse développé lors du cas 4, que j'appelle désormais le *plan de cours horizontal*. Exactement comme les autres cas, lorsque nous nous sommes rencontrés pour la première fois, ce cours est sur le point de commencer, et la professeure est pour ainsi dire contrainte par son département de préparer ce cours pour une diffusion à distance. Compte tenu de ce fait, nous nous retrouvons une fois de plus forcés de n'aborder que les aspects les plus problématiques du design de son cours et nous ne prévoyons pas pouvoir nous rencontrer plus de quatre fois.

SÉANCE 1 : Cette séance débute par une discussion sur les tutoriels. Elle dit qu'elle les a regardés, qu'elle les a appréciés et qu'elle a compris dans son ensemble la démarche proposée. Toutefois, elle dit qu'elle ne dispose pas de suffisamment de temps pour appliquer le modèle dans son intégrité et, par conséquent, elle ne voit pas le besoin pour le moment de mieux le connaître. Par conséquent, nous débutons notre séance en regardant globalement son plan de cours (guide) tel qu'il existe. C'est la deuxième fois que je vois un plan de cours aussi bien développé pour un cours de 1^{er} cycle. En fait, il s'agit de bien plus qu'un plan de cours. En effet, il s'agit à la fois d'un plan, d'une liste de politiques internes et de règlements universitaires, d'un recueil de ressources, d'une liste de consignes sur les travaux, d'une méthodologie de travail, de quelques exemples d'outils d'évaluation et d'auto-évaluation, etc. Selon les besoins exprimés par la professeure, notre travail comportera quatre tâches principales :

1. Offrir une meilleure transparence quant à la planification du cours en créant un calendrier dans lequel figure la répartition des activités d'apprentissage.
2. Faire la vérification de ses OG, leur répartition à travers les semaines de cours et finir d'établir ses OS et peaufiner leur rédaction.
3. En collaboration avec le CPP, créer un site Web attrayant, convivial et efficace et y transférer ses ressources didactiques.
4. Améliorer la qualité de ses présentations magistrales, notamment en créant une série de montages de diapositives PowerPoint comportant les schématisations des nombreux concepts abstraits dans son cours. (Cette tâche-ci, à son avis, est la plus importante et devrait occuper 80 % de notre temps.)
5. Revoir ses outils d'évaluation afin d'assurer leur congruence par rapport aux objectifs visés.

Métaréflexion : Tel que prévu, la quatrième tâche demandera plus de temps. C'est la première fois que je peux travailler presque exclusivement sur un aspect particulier sans me soucier des autres tâches à accomplir. Par ailleurs, compte tenu du manque de temps, ce travail est tout de même réalisable.

Le calendrier : Nous entamons le travail en faisant un calendrier des activités du cours en fonction du calendrier académique du trimestre. En misant sur la possibilité d'avoir un trimestre de 15 semaines, nous arrivons à 12 semaines de cours réelles en enlevant...

- la première semaine qui sert à présenter le plan de cours et qui permet au personnel de soutien (bibliothécaire et technicien.ne en informatique) de donner certaines explications, etc. ;
- la semaine de lecture vers le milieu du trimestre ;
- la dernière semaine qui sert à faire la synthèse du cours.

Nous divisons ainsi la première partie du cours en six semaines pendant lesquelles la professeure fera des présentations magistrales sur les grandes thématiques du cours et expliquera les méthodes à suivre pour compléter les travaux individuels et les travaux d'équipe. Puis, selon les intentions de la professeure, nous accordons six semaines aux présentations des étudiants, aux discussions à bâtons rompus, aux remue-méninges et à d'autres activités de type interactif pouvant se dérouler durant la séance plénière. Cette répartition nous fournit donc une structure composée de thématiques à partir de laquelle nous pouvons identifier la répartition des lectures à faire chaque semaine. Par conséquent, la professeure revoit les textes à lire et les répartit selon le nombre de pages à faire lire chaque semaine. Ce faisant, elle décide de raccourcir certaines lectures qu'elle juge maintenant trop longues par rapport au temps disponible. Elle fera cela en dehors de notre séance de travail. Pour le moment, nous savons à peu près quel texte correspond à quelle semaine même si la répartition n'est pas encore complètement terminée.

Métaréflexion : Je constate, en faisant ce travail avec les professeurs, que ceux-ci finissent souvent par réduire la quantité de lectures exigées au départ. Cette réduction est simplement due au fait qu'en faisant une répartition hebdomadaire des tâches à accomplir, les EM se rendent compte qu'ils sont parfois trop exigeants et que, de toute façon, les étudiants risquent de ne pas faire les lectures demandées, surtout si on n'y attribue aucun point. Comme il est difficile d'attribuer des points à tout ce qui est demandé, à moins de vouloir tout corriger, il faut prioriser les ressources offertes aux étudiants en tenant compte des objectifs fixés, quand ceux-ci sont fixés... bien entendu.

Les objectifs : Cette tâche (la sélection des lectures appropriées) nous amène forcément à la répartition de ses OG, ce qui n'a pas encore été fait. (Par ailleurs, il nous reste aussi à compléter la rédaction de ses objectifs spécifiques.) En effet, la professeure fournit une liste de six objectifs généraux dans son document « plan-guide », mais elle n'indique pas où, dans le parcours, ces objectifs vont être atteints. Après discussion, nous faisons une répartition de ces OG dans le calendrier. En faisant cet exercice, nous constatons que certains d'entre eux se répètent de semaine en semaine et qu'il en manque deux que nous ajoutons au calendrier.

Ayant maintenant le squelette de son cours, nous réexaminons chaque texte pour déterminer comment la professeure s'y était prise pour décider de l'importance de chacun. Je la laisse parler à propos d'un texte que les étudiants devront lire pour la deuxième semaine de cours et je saisis *au vol* quelques objectifs spécifiques que je note. Lorsqu'elle a terminé ses explications, je lui dis ce que j'ai noté (les OS) et je recueille sa réaction. De cette manière, j'arrive à cerner ses intentions par rapport à ses étudiants et, ensemble, nous choisissons une formulation qui décrit, en termes spécifiques, ce qu'elle a ciblé en matière d'apprentissage pour cette semaine-là. Nous décidons de procéder de la même manière pour les semaines 3, 4 et 5 afin qu'elle puisse avoir un modèle pour rédiger ses OS. Rendus à la semaine 5, elle m'informe qu'elle ne devrait pas avoir de difficulté à continuer ce travail en dehors de nos sessions de travail.

Le site : Maintenant que nous avons un bon nombre d'éléments en main (tels que le plan de cours, *Le guide de l'étudiant* et plusieurs textes numérisés), nous les envoyons immédiatement au CPP afin qu'il puisse commencer son travail de création d'un site Web et qu'il puisse y transférer le plan, le guide et les matériels didactiques. Je dis à la professeure qu'elle peut aussi envoyer une courte biographie et une photo pour les afficher dans sa page d'accueil, ce qui est bien apprécié par les étudiants. Elle est d'accord pour préparer ce matériel. Le CPP la mettra en contact avec le photographe de l'équipe technique pour que celui-ci se rende à son bureau pour la photographier.

SÉANCE 2 : Les présentations PowerPoint : À ce moment-ci, à la demande de la professeure, nous nous attaquons à ses présentations PowerPoint. Après avoir vu la présentation de mon modèle de médiatisation, elle se dit impressionnée par la visualisation des concepts que j'ai réalisée. Elle pense qu'un certain nombre des concepts abstraits traités dans son cours seraient plus faciles à comprendre si nous pouvions leur donner une forme quelconque, de type représentationnelle, analogique ou arbitraire (Reiber, 1994).

Nous commençons à travailler sur son montage de la semaine 2, celui qui introduit les concepts de base. Au tout début de sa présentation, elle voudrait insérer des diapositives portant sur les définitions des concepts de base, mais elle me dit qu'elle n'a pas le temps d'aller les chercher dans le dictionnaire et de les retaper. Je lui suggère alors d'aller sur le site du dictionnaire en ligne (<http://www.granddictionnaire.com>) de l'Office québécois de la langue française que nous pouvons utiliser gratuitement. En tapant un concept, nous obtenons aussitôt sa définition. Nous la copions puis la collons directement dans la diapositive tout en prenant soin d'indiquer la source. Au bout de quelques minutes, nous avons plusieurs définitions déjà placées dans le diaporama. (Je viens de gagner une adepte!!) Ensuite, nous commençons à penser à la schématisation de ces différents concepts. Je lui demande de me parler du premier concept, le concept principal et de m'expliquer son importance. Pourquoi les étudiants doivent maîtriser ce concept? Quelles en sont les caractéristiques, etc.? Au fur et à mesure qu'elle me parle, je schématise le concept¹⁵. Ensuite, nous faisons un remue-méninge pour améliorer celui-ci.

Métaréflexion : La stratégie que nous adoptons lors de la création de schématisations est la présentation de diverses formes de base en différentes couleurs. Une forme de base, ayant une couleur donnée et comportant un texte, apparaît puis vient se placer au fond, et au fur et mesure, d'autres formes, ayant chacune une couleur différente et comportant un autre texte, apparaissent. Cette schématisation tente de représenter l'idée que diverses facettes d'une même situation peuvent coexister et peuvent représenter une situation donnée, compte tenu de l'intervention de différents acteurs agissant chacun à sa façon. À la fin de l'exercice, l'ensemble des formes apparaît et dévoile une situation qui est complexe, mais qui est plus intelligible grâce à la représentation multiforme et multicolore.

Ayant complété ce montage, nous l'expédions au CPP pour qu'il l'achemine au graphiste qui s'occupera de réaliser une production plus soignée du montage tout en conservant la stratégie de base. Par la suite, le CPP ira le placer sur le site Web de la professeure.

SÉANCE 3 : Le 2^e montage que nous entreprenons de faire lors de cette séance est la présentation du cours qui aura lieu durant la semaine 1 (elle souhaitait d'abord s'assurer que celle de la semaine 2 était prête avant d'entamer d'autres montages). Dans ce montage, elle veut présenter divers

15. Afin de conserver l'anonymat des participants et participantes à ce projet de recherche de développement, je ne peux pas représenter les concepts en tant que tels. Cependant, à l'annexe B, je présente quelques exemples de concept émanant des schématisations réalisées au cours du projet et provenant de divers domaines.

concepts initiaux ayant trait, tantôt à la matière, tantôt au déroulement du cours. Elle m'explique ces concepts et je fais une ébauche de quelques diagrammes. D'après l'information transmise, je pense qu'une vision systémique serait appropriée alors je dessine une série de cercles concentriques qui s'entrecoupent. Cette schématisation met en relief les relations entre les entités abordées durant le cours et permet aux étudiants de comprendre les notions de recoupement, de visions et de champs expérientiels partagés, d'influences réciproques, etc. De plus, nous explorons l'intérêt de leur présenter d'autres concepts liés à l'approche systémique tels que le « système ouvert », le « système fermé », le « système naturel » ou le « système artificiel », « intrant » ou « extrant », etc. Elle décide d'y penser et de prendre une décision ultérieurement.

En terminant cette partie de l'exercice, elle se dit très heureuse de cette manière de travailler. Depuis longtemps, elle croit au pouvoir du visuel et elle a toujours cherché à faire des présentations graphiques qui complètent ses présentations orales même si elle manque souvent de temps pour le faire. Elle est contente d'avoir l'appui d'un conseiller pédagogique puisque ce travail en commun lui permet pour la première fois de travailler en tandem sur le développement d'un cours.

Les outils d'évaluation : Nous discutons maintenant de ses outils d'évaluation et d'une manière d'élaborer une présentation visualisée de la pondération qu'elle va adopter pour ces outils. Elle m'informe qu'elle vise l'évaluation de quatre activités, à savoir

1. la participation des étudiants aux échanges tout au long du cours,
2. un travail d'intégration des matières (sous la forme d'un rapport à remettre au professeur),
3. une présentation d'équipe (lors d'une séance plénière),
4. un travail de synthèse (sous la forme d'un 2^e rapport à remettre).

Immédiatement, j'imagine une *ligne de temps* qui ferait référence aux quinze semaines du cours et sur laquelle nous inscrivons, dans un premier temps, les intervalles qui constituent les dates de remise de chaque travail. Quant à la participation, nous indiquons qu'elle est nécessaire et qu'elle sera évaluée tout au long du cours, ce qui nous amène à un tout autre questionnement.

Comment évaluer la participation? La professeure est certaine de vouloir attribuer des points à la participation, car elle ne veut pas s'en tenir aux seuls produits (travaux) des étudiants, mais elle n'a qu'une vague idée de la façon de procéder. Par le passé, elle notait les présences (bien que non obligatoires), mais elle ne pouvait pas attribuer des points sur cette base-là, celle de l'assiduité (car cela ne mesure pas

grand-chose !). Néanmoins, elle tient à trouver une façon d'évaluer la participation des étudiants. Il nous reste à trouver comment.

Métaréflexion : L'évaluation de la participation est une chose difficile à faire. Comment évaluer cette activité? De manière normale (les interventions des étudiants? les uns par rapport aux autres? X intervient plus souvent que Y?) ou de manière critériée (mais selon quels critères? Il faut que tout le monde intervienne dans le cours... X fois? Même s'ils disent des bêtises ?). Pendant qu'elle me parle, je pense à diverses stratégies évaluatives et je reviens à l'idée des fiches de lecture. Certes, il ne s'agit pas d'une mesure directe de la participation en classe. En fait, il s'agit plutôt d'une activité préalable à la participation, une activité dont l'accomplissement est inéluctablement lié à la participation. Comment un étudiant peut-il participer intelligemment à un échange s'il ou elle n'a pas fait les lectures qui sont des préalables à la participation en classe? Si on évalue le travail préparatif à la participation, n'aurions-nous pas un meilleur moyen pour évaluer la participation? Si oui, cela implique la rédaction de fiches de travail individuel et peut-être d'équipe. J'entends déjà grogner l'EM...« encore plus de travail ».

SÉANCE 4 : Évaluation des activités individuelles et en équipe : Lors de cette séance de travail, nous abordons la question de la répartition des points, de la pondération des diverses activités et de la logique derrière l'attribution des points. Je partage mes idées avec la professeure sur la rédaction de fiches de travail comme moyen pour identifier qui participe réellement au cours (pas nécessairement en classe) et qui n'y participe pas. Je lui explique que, pour évaluer quelque chose, il faut à la fois des critères et un instrument.

Métaréflexion : Par ailleurs, il est plus difficile d'évaluer un processus qu'un produit à moins que le processus soit très bien balisé par des critères mesurables, des indicateurs du rendement attendu. Souvent, on est réduit à évaluer ce qu'on ne peut pas mesurer. Toutefois, le niveau de certitude dans la fidélité des résultats évalués est certes inférieur au niveau de certitude dans la fidélité des résultats mesurés, mais tout n'est pas mesurable, n'est-ce pas...? Par ailleurs, un autre problème avec la mesure, c'est « sommes-nous en train de mesurer ce qui est vraiment important? Ce qui s'avère le plus important? ».

Elle est d'accord avec l'idée des fiches parce qu'elle s'était déjà rendue compte que ses étudiants avaient de la difficulté avec plusieurs des lectures obligatoires et qu'elle devait passer pas mal de temps à leur

expliquer les perspectives des auteurs. Elle n'a jamais pensé leur offrir une série de questions sous forme de fiche qui les guiderait dans leurs lectures. Elle aime l'idée en théorie, mais, comme je l'avais anticipé, elle est plutôt réticente à y consacrer le temps nécessaire. Elle accepte néanmoins de faire l'exercice en prenant son premier texte comme modèle. Nous attaquons cet article ensemble et au fur et à mesure que nous avançons dans la lecture, je lui pose des questions que nous nous empressons d'écrire si elle les juge importantes. Comme elle connaît très bien ses textes, en moins d'une heure, nous avons rédigé notre première fiche. Elle semble maintenant prête à poursuivre ce travail pour les autres lectures obligatoires du cours. Elle voit l'avantage d'utiliser un tel système fournissant à la fois un guide de lecture aux étudiants et un moyen d'évaluer leur participation au cours. Afin de compléter ce processus, elle décide d'adopter l'approche « maïeutique » (la méthode de Socrate, axée sur les questions et les réponses) pendant ses séances plénières, c'est-à-dire que,

- dans un premier temps, elle ciblera seulement les étudiants qui lui ont remis les fiches et leur posera des questions auxquelles ils devraient être en mesure de répondre. Par conséquent, les étudiants n'ayant pas complété et renvoyé les fiches ne pourront pas participer à la discussion et ainsi ne pourrons pas obtenir de points de participation, et,
- dans un deuxième temps, si elle constate que les étudiants ciblés ne savent pas les réponses aux questions qu'elle leur pose, elle pourra décider de ne pas leur accorder non plus de points de participation.

De cette manière, elle pourra évaluer à la fois un produit (la fiche complétée) et un processus (la participation verbale des étudiants pendant la séance plénière), deux éléments très étroitement liés à l'atteinte des objectifs de son cours, notamment au point de vue de l'intégration des savoirs.

Métaréflexion : Je me rends compte qu'un conseiller doit parfois penser à la fois au processus et au produit, que l'évaluation du premier dépend souvent de la mesure du dernier. Je réalise aussi que ma formation en mesure et évaluation laisse à désirer. Il me faut contacter un ou une spécialiste en mesure et évaluation afin de mieux conseiller le corps professoral sur les diverses options possibles.

Ce cas se termine un peu en queue de poisson. L'EM n'a plus de temps à y consacrer, mais nous nous quittons avec regret, car nous savons que nous aurions pu faire beaucoup plus si nous avions eu le temps nécessaire. Ci-dessous, voici des extraits d'une entrevue que j'ai faite avec elle a posteriori et à travers laquelle elle nous révèle sa philosophie de l'apprentissage, tout à la fois riche et nuancée.

CAS 5 Extraits d'entrevue réalisée a posteriori

Au sujet de la formation des équipes : « La 1^{re} activité, je les laisse libres, [soit une] formation au choix. Puis la 2^e activité, je fais une désignation aléatoire [du genre 1-2-3-4-1...] puis après, pour le travail de session, ils choisissent leurs équipiers, des regroupements naturels. J'ai toujours valorisé le travail en équipe ».

Au sujet du fonctionnement des équipes : « On peut appeler ça un fonctionnement autogéré. Ils ont le choix de former des équipes de 2 à 4 personnes et de les gérer à leur façon, mais le produit devrait leur ressembler, à tous et à chacun. Chacun devrait pouvoir se retrouver là-dedans. Le but des exercices est d'aller chercher des discours variés. En équipe, ils ont accès à plus de gens ».

Au sujet des équipes virtuelles : « Ils s'organisent au téléphone, par courriel, et les présentations conjointes se font sur des sites [de vidéoconférence] différents ».

Au sujet de la progression des activités individuelles vers des activités d'équipe vers des séances plénières : « C'est en développant mon cours avec toi que j'ai fait ça pour la 1^{re} fois ».

Au sujet de la rédaction des objectifs : « J'avais des allergies aux objectifs. Notre travail ensemble m'a amenée à les développer davantage, mais il y a eu un effet pervers... les étudiants savaient tous tellement ce qui allait se passer qu'ils étaient paralysés, ils perdaient l'intervention spontanée... ça tuait la surprise! ».

Au sujet du plan de cours : « Les gens [les étudiants] avaient le plan au complet. Ils voyaient tout ce qui allait se passer. Normalement, je ne leur donne pas le plan de cours tout au début [du cours], mais je le dévoile peu à peu. Les étudiants avaient beaucoup apprécié le guide que nous avons développé à partir du plan de cours horizontal. Mon style d'enseignement est celui d'une recherche intérieure d'abord puis, ensuite, d'une recherche extérieure auprès des auteurs. [...] Quand je leur donne trop de choses précises, quand je veux faire de l'expérientiel, on dirait qu'ils sont moins présents, ils sont trop préoccupés par des détails. Les étudiants, pour les visuels, c'est beaucoup plus clair [l'utilisation des graphiques]... je continue de m'en servir ».

Au sujet de sa philosophie : « L'apprentissage est social, on n'est jamais seul. Si on lit la pensée de quelqu'un d'autre... si on se promène toute seule, seule avec nos pensées, ... on est le fruit d'un ensemble d'expériences... le fait d'exister dans un environnement, dans la société, on n'est jamais seule. On est toujours en lien. Si je marche toute seule, je fais toujours partie d'un couple, d'une communauté, du vivant. On réfléchit toute seule, mais en contact avec les autres, c'est une réflexion ancrée dans la réalité. On se définit avec les autres. On est parfois de deux têtes, deux opinions opposées. Quand on n'est pas

sûr. Les autres ne m'empêchent pas d'être moi-même. Même Robinson [Crusoé] n'était pas seul. En fait, c'est avec de la technologie que je me sens la plus seule. Je me sentais seule parce que, centrée sur moi-même, je me sentais dépendante. Le sentiment de solitude... je l'ai compris quand je suis allée voir mes étudiants sur place [chez eux]. J'avais senti des tensions à distance, mais je ne pouvais pas me fier à ça. Parce que c'était à distance, je ne pouvais pas sentir les effets de mon enseignement, mais quand je suis allée sur place, je me suis rendue compte de la justesse de mes impressions à distance. Au retour, je me suis rendue compte que j'avais en effet compris. Je pouvais sentir ce qu'ils [les étudiants] ressentaient ».

Au sujet des travaux : « J'ai l'habitude de leur donner un travail de session qui comporte diverses parties, mais les unes liées aux autres ».

Au sujet du design : « C'était un peu difficile pour moi. On a commencé notre travail avant la grève et on a fini après la grève. C'était la première fois que je donnais un cours médiatisé. J'étais contente qu'il y ait quelqu'un qui allait regarder ma pédagogie avec moi. Toi, ce qui me revient à l'esprit, tu ne voulais pas changer ce que je faisais. Tu cherchais à comprendre ce que je faisais. Puis de voir comment tu pouvais m'aider à atteindre mes objectifs. La personne à qui j'ai le plus parlé de mon enseignement depuis que je suis ici [à l'université], c'est toi. Ça fait plus de trois ans que je suis là. De prime abord, j'avais peur de ce que tu allais me dire, mais ça n'a pas duré. Tu as du talent à mettre les idées en images. Je te parlais de mon enseignement, j'avais l'impression que je t'apprenais quelque chose, [j'avais l'impression] qu'on faisait quelque chose ensemble ».

Au sujet de la passivité chez les étudiants et enseignement à distance : « Il y a beaucoup d'échanges malgré la distance. Les gens sur place étaient les étudiants les plus passifs. C'est eux qui semblaient avoir le plus de difficulté à gérer ça. Ils semblaient me dire que j'étais plus branchée sur les étudiants à distance, plus portée vers leurs besoins. Dans le 2^e cours, les gens sur place avaient l'air de souffrir. Les gens sur place semblaient dire *on aurait pu avoir un vrai cours* alors que ceux et celles à distance semblaient dire *une chance qu'on a ça sinon on n'aurait pas de cours* ».

Au sujet de l'enchaînement des travaux : « La préparation est individuelle puis il y a un travail d'équipe. On leur présente une situation problématique, ils l'étudient individuellement puis ils réfléchissent là-dessus pour ensuite en parler à l'équipe. En plénière, on partage la réflexion et les difficultés... c'est la mise en commun. Les buts recherchés, c'est de développer son propre discours, développer le discours de l'équipe et de préparer un débat pour la plénière. Puis comme chaque équipe prépare une problématique différente, tous participent au débat. L'idée est de les rassurer que tous puissent participer, chacun a ses idées ».