

ÉTUDE DE CAS 6
Le sens unique

*Parfois, le conseiller pédagogique a
l'impression que l'EM ne cherche qu'à
faire à sa tête...*



Le profil du cas 6 est très différent des cas précédents (voir le tableau 13). En fait, il s'agit du premier cas de ce type. L'EM est un professeur avancé dans sa carrière. Il est relativement disponible pour entreprendre le travail de design. De plus, l'EM a déjà fait de l'enseignement à distance, contrairement à la plupart des autres EM. Cependant, il y a quand même des similarités avec les autres cas. En effet, cet EM a une connaissance minimale de la pratique de la planification de son enseignement selon un processus de design pédagogique. Professeur d'expérience qui a, tout au long de sa carrière, conçu un nombre important de cours offerts sur plusieurs continents, il n'a jamais développé un cours en collaboration avec un CP ou avec l'appui d'une équipe technique. Dès la première rencontre, l'EM m'exprime certaines méfiances et il émet des mises en garde (levée de barricades). De plus, comme ses pairs, il accepte de médiatiser son cours pour des raisons organisationnelles. Fait important, le cours en question sera offert outre-mer.

Sexe	Profil	Raison	Début	Disponibilité	N rencontres	Design	OG/OS	EAD
H	A	O	2	3	8+	2	1	2
Sexe : homme Profil : A = avancé dans la carrière (16 et +) Raison : O = organisationnelle. Début du cours : 2 = dans 2 à 4 mois Disponibilité : 3 = 31 à 45 heures						Nombre de rencontres = 8+. Design : 2 = niveau intermédiaire OG/OS = aucun OG EAD : 2 = ayant déjà offert un ou deux cours à distance.		

Tableau 13 : Résumé des caractéristiques du cas 6

Malgré le fait que certaines de ces caractéristiques peuvent normalement être avantageuses au développement d'un cours, encore une fois, une situation familière émerge : il ne reste que quelques mois pour réaliser le design de ce cours. Cette contrainte de temps, qui est devenue une constante depuis le début de cette étude, crée des conditions qui empêchent de réaliser un design pédagogique adéquat.

Type de cours : cours visant presque uniquement l'acquisition de savoirs.

Principal outil didactique : étude d'un nombre important de textes.

Contexte : Comme d'habitude, avant notre première rencontre, je demande au professeur de m'envoyer une copie de son plan de cours dans l'état actuel où il se trouve. Comme je le fais aussi habituellement, je lui donne les coordonnées nécessaires pour qu'il puisse prendre connaissance du modèle de design pédagogique que je privilégie en visionnant les tutoriels sur la « congruence » et sur la « méthode » avant

notre première rencontre. De plus, je lui envoie une copie de la dernière version du tableau synthèse, c'est-à-dire le plan de cours horizontal, développé dans le cadre du design du cas 4. Contrairement à tous les autres cas, lorsque nous nous rencontrons pour la première fois, ce cours n'est pas sur le point de commencer. En effet, nous avons environ six mois pour travailler à sa planification. Compte tenu de ce fait, j'entrevois la possibilité d'avancer de façon relativement normale.

Préambule : Après discussion avec le CPP assigné à ce cours, nous décidons de rencontrer le professeur ensemble afin de lui expliquer le rôle que chacun de nous aura à jouer. Je me suis rendu compte que le processus de médiatisation est relativement nouveau pour la plupart des professeurs et, par conséquent, ils ne savent pas exactement à quel support ils doivent s'attendre. De plus, je considère cette rencontre importante puisqu'elle nous permettra de mieux connaître le contenu et les objectifs du cours. Nous pourrons ainsi débiter ce processus en ayant une meilleure compréhension mutuelle du chemin à parcourir.

Métaréflexion : Il arrive parfois que certains CPP, parmi les moins expérimentés, ne comprennent pas le type de documents didactiques que produisent la plupart des professeurs ou même la nature des tâches qu'ils seront appelés à coordonner et ils sont parfois déçus par la simplicité des productions à réaliser. En effet, bon nombre de professeurs veulent simplement utiliser la plateforme asynchrone comme centre de téléchargement (ou plutôt, devrais-je dire comme centre de décharge... ment..., voire même comme dump site) de documents numérisés même si l'administrateur du projet leur avait probablement fait comprendre que leur cours serait à la fine pointe de la production multimédia. Cette attitude s'explique sûrement par le fait que la plupart des professeurs abordent leur cours en ne pensant à prime abord qu'aux textes qu'ils feront lire à leurs étudiants. Il arrive que certains parmi eux pensent à des animations qu'ils aimeraient faire produire par l'équipe technique, mais il s'agit de la minorité. La plupart des EM ne se servent que très peu du visuel dans leur enseignement et le fait de passer à la médiatisation n'améliore rien, du moins au départ. Ce n'est que lorsqu'ils se rendent compte des possibilités technologiques qu'ils se mettent à y penser, ce qui, à mon avis, risque de prendre du temps.

Métaréflexion : En travaillant sur les cas précédents, j'ai réalisé qu'il serait utile que les CPP soient présents dès la première rencontre. Jusqu'ici, je faisais intervenir les CPP seulement lorsque le travail de conception était pour ainsi dire conclu. Ceci se traduisait parfois par un certain désintéressement de la part de quelques-uns d'entre eux. Je crois qu'ils avaient l'impression qu'ils n'étaient que de

simples exécutants, et ce rôle semblait les limiter au moment de la production. J'observe que toute la question du travail en équipe s'avère de plus en plus délicate et même compliquée au fur et à mesure que j'avance dans ce processus. Certaines jalousies et joutes de pouvoir semblent vouloir poindre à l'horizon lors de nos rencontres quotidiennes.

Métaréflexion : J'ai l'impression que l'orientation du projet change progressivement; il me semble que nous quittons le cœur du processus (le design) pour nous diriger de plus en plus vers la fin de celui-ci (la diffusion), soit vers les préoccupations de la production en s'éloignant des préoccupations de la conception. Cette tendance se traduit très concrètement par un accès de plus en plus limité aux ressources destinées à la conception (design), ce que je trouve inacceptable, évidemment. Il faut d'abord concevoir avant de pouvoir produire, n'est-ce pas? L'architecte est réduit à travailler avec des crayons et du papier alors que le contremaître, lui, a un ordinateur. Lorsque les exécutants assument le pouvoir, ils ont tendance à vouloir expliquer aux planificateurs quoi planifier, quoi concevoir. Toutefois, n'ayant pas d'expertise dans le design, leurs consignes ne peuvent être suivies. Si on emprunte une analogie militaire, c'est comme si les tacticiens essayaient de diriger les stratèges en leur disant quoi faire (comme un capitaine qui dicte sa volonté au général). Cela ne veut pas dire que les stratèges n'ont pas besoin d'intrants de la part des tacticiens (de ceux qui sont sur le front tous les jours), mais que le cheminement de ces intrants doit se faire en remontant la voie hiérarchique organisationnelle et non à l'inverse. Ce qui était prévisible finit par se produire : les blocages, d'une part, et le mauvais sang, d'autre part..., mais la résistance s'organise.

SÉANCE 1 : Cette rencontre se fait à mon bureau en présence du professeur et du CPP assigné à ce cours. Je fais les présentations d'usage et j'explique mon rôle dans ce projet et le CPP explique le sien. Le professeur pose une série de questions sur le support auquel il peut s'attendre et le CPP s'attarde (un peu trop à mon avis) sur les aspects techniques et technologiques de la production, ce qui semble avoir l'effet d'un somnifère sur le professeur. Je ramène la discussion sur l'approche pédagogique privilégiée et sur la différence entre la pédagogie que les professeurs ont tendance à pratiquer en salle de classe par rapport à la pédagogie de l'enseignement à distance. Je lui demande s'il a visionné les tutoriels (la congruence et la méthode) et, bien qu'il me réponde « oui », il ne semble pas intéressé à parler de leur contenu.

Métaréflexion : Même s'il dit avoir regardé les tutoriels, je ne crois pas qu'il les a visionnés en entier. De plus, j'ai la nette impression qu'il ne les a pas compris. D'une façon ou d'une autre, il est évident qu'il n'accorde pas beaucoup d'importance à leur contenu. Pourtant, celui-ci porte sur la méthodologie retenue par l'Université pour le design et la médiatisation de son cours, d'où l'importance pour nous deux d'être d'accord sur le déroulement de notre travail en commun. Face à ce constat, je décide que, dorénavant, je présenterai ces contenus directement au professeur lors de notre première rencontre. De cette manière, nous partirons tous les deux du même pied.

Comme le professeur est maintenant branché sur le sujet de la diffusion (il semble vouloir éviter de reparler de design à tout prix), ce dernier oriente la discussion vers les modalités de diffusion. Puisque le cours sera diffusé à l'étranger, l'EM semble vouloir en savoir plus long sur l'utilisation de la plateforme synchrone envisagée pour ce cours, maintenant que l'utilisation de la vidéoconférence n'est plus une option. Une longue discussion s'amorce sur les avantages et les désavantages de ce véhicule d'encadrement. Comme le CPP ne s'en est jamais servi en tant qu'enseignant, il se met à parler du fonctionnement du logiciel, des conditions techniques d'utilisation, etc., soit des sujets qui devraient être abordés plus tard (à mon avis quoi!).

J'essaie de réorienter la discussion sur le design du cours. Je reprends quelques éléments dans la méthode afin de lui expliquer (et d'expliquer au CPP qui semble les avoir oubliés) les étapes dans le processus de design qui précèdent celles liées à la production.

Métaréflexion : En faisant cette tentative, je me rends compte que le professeur n'est guère intéressé à ces tâches. Il s'intéresse plutôt aux moyens techniques. Le professeur en question est à l'âge de la retraite et il ne semble pas disposé à écouter quelqu'un qui a vingt ans de moins. De plus, comme il est un early adopter technologique, il semble se dire « been there, done that, got the T-shirt ». Rencontrer cette attitude au sein de cette catégorie d'enseignant est chose fréquente, selon mes confrères et consœurs CP. Peu de professeurs semblent disposés à écouter attentivement un spécialiste en sciences de l'éducation qui leur offre des conseils sur leur enseignement. Résultat : le CP n'a pas de marge de manœuvre et il est obligé, à tout bout de champ, de justifier ses propos, d'argumenter même, ce qui ne crée pas un environnement de travail très intéressant. Néanmoins, on poursuit.

Le professeur enchaîne sur des propos flatteurs au sujet de la méthode, mais de toute évidence artificiels, car il ne peut cacher qu'il s'intéresse beaucoup plus aux questions de diffusion qu'aux questions de

design. Le CPP étant lui aussi très intéressé par cette question, un dialogue sur les modalités de diffusion refait surface. Nous n'avons toujours pas discuté de ce que le professeur allait enseigner, mais nous sommes déjà en train de discuter de la façon dont il allait procéder... un bon dilemme pour un CP!

Finalement, j'oriente la discussion vers le plan de cours actuel du professeur, un plan vertical d'une page qui établit treize semaines de cours et treize thèmes. C'est tout! En pensant à l'étape « Analyse » du modèle, je lui demande s'il est au courant des autres cours dans ce programme, s'il a déjà parcouru les plans de cours de ses collègues. Le professeur me répond qu'il a une assez bonne idée des autres cours, mais il ne semble pas saisir pourquoi je lui demande cela. Je lui fournis les explications nécessaires, et nous nous entendons pour nous revoir dès cette semaine afin de réaliser l'analyse globale de son cours et de déterminer quelle place celui-ci occupe dans le programme à distance.

Métaréflexion : Il m'est déjà arrivé à deux reprises à cette étape d'analyse de me rendre compte que deux professeurs offrant chacun un cours dans un programme se servaient du même ouvrage de base. Aucun étudiant ne l'avait jamais signalé et les professeurs ne s'en étaient pas rendus compte puisqu'aucun d'entre eux n'avaient jamais vu le plan de cours de l'autre.

Par ailleurs, je décide de ne plus réunir à l'avenir le professeur et le CPP assigné au cours pour une rencontre initiale. Le CPP, qui veut à tout prix mettre la charrue devant les bœufs m'empêche de lancer le professeur sur la piste de sa pédagogie, soit ses stratégies, ses activités et ses ressources pédagogiques. La diffusion des produits est l'ultime étape du processus et le fait d'en parler trop tôt ne réussit qu'à donner une mauvaise orientation à la démarche et même à faire dérailler le train!

SÉANCE 2 : Je revois l'EM avec tous les plans de cours en main. Cette analyse diachronique nous permettrait de bien situer le cours dans le programme, si l'EM voulait bien se prêter à l'exercice....

Métaréflexion : Je pense que la première tâche d'un CP est de bien s'assurer que le cours en question ne comporte pas les mêmes objectifs que ceux des autres cours : cours parallèles (donnés en même temps), cours précédents (venant plus tôt dans le programme) ou ultérieurs (venant plus tard dans le programme). Ce positionnement est habituellement fait au tout début du lancement du programme par le comité responsable, mais avec le temps, avec le travail de développement de chaque professeur, avec le départ de certains professeurs à la retraite et avec l'embauche de nouveaux professeurs, ce positionnement a tendance à bouger. L'analyse globale fonctionne un peu comme un appareil GPS. Elle vise le positionnement objectif d'un cours donné par rapport à un programme donné par rapport

à une discipline donnée. Toutefois, pour bien mener cette démarche à terme, il faut prendre du temps pour le faire alors que le professeur en question n'est pas disposé à perdre une seule minute de son temps. Par conséquent, je dois me contenter de jeter un regard sommaire aux autres plans qui me semblent aussi peu développés que le sien. Je fais alors deux constats :

- 1) le développement d'un programme en enseignement supérieur est, selon mes observations, un processus relativement flou et loin d'être systématique (notamment si on compare les produits des universités traditionnelles aux produits des universités d'enseignement à distance). Toutefois, l'approche que je préconise est systématique, d'où la source du conflit permanent que je vis en tant que CP avec les membres du corps professoral. Résultat : je dois adopter une approche moins systématique que je l'avais prévu et moins subordonnée aux principes les plus fondamentaux quant au travail du CP et je dois adopter une approche plus artisanale qu'industrielle, une approche qui bouge en fonction des désirs ou refus des professeurs. (Mama Mia !)
- 2) la question d'influence et de pouvoir dans la relation de travail entre professeur et CP n'est jamais loin sous la surface. Intellectuellement, les professeurs acceptent le concept de co-conseiller bien que, dans la pratique, ils le refusent. Le CP ne peut que conseiller les professeurs puisque l'Administration a rassuré le corps professoral au sujet de leur dominion absolu sur leurs cours. Résultat : même les décisions de nature techno-pédagogiques doivent avoir leur aval. Le CP ne semble pas pouvoir exercer une très forte influence sur l'orientation du processus de médiatisation et ne peut faire en sorte que celui-ci soit systématique et rigoureux.

Par conséquent, le produit du design sera forcément un compromis entre ce que le professeur est prêt à faire (en matière de temps et d'efforts) et ce que le CP considère comme étant essentiel. Encore une fois, je constate que le modèle de design pédagogique proposé par Dick et Carey ne s'applique pas du tout à mon contexte universitaire.

Objectifs : Ayant complété ce regard sommaire des autres plans et étant maintenant prêt à nous servir du plan de cours horizontal (PCH) pour entamer le développement de son cours, le professeur me demande de lui expliquer de nouveau les modalités de diffusion de son cours. Il n'est manifestement pas intéressé à parler de design, seulement de diffusion. Je réponds à ses questions de manière sommaire et je tente de revenir au plan de cours peu à peu. Je constate qu'il a l'habitude de demander à ses étudiants de lire ses textes avant le cours. Cet élément me semble un bon point d'entrée pour aborder le point de

vue conceptuel et, saisissant ma chance, je commence à regarder les textes avec lui. (Je décide de ne pas parler d'objectifs pour le moment, ce qui n'a pas porté fruit jusqu'à maintenant.) Je lui demande comment sont réparties les lectures étant donné que cette répartition ne paraît pas dans son plan. Il me dit qu'il a l'habitude d'indiquer les lectures à faire aux étudiants une semaine à la fois sans qu'il n'ait besoin de noter leur séquence. Je lui explique qu'en enseignement à distance, un cheminement plus transparent (pour ne pas dire ordonné) semble de mise, compte tenu qu'il souhaite minimiser les échanges par courriel et par téléphone entre les séances plénières. Le prix à payer sera de spécifier ses attentes et ses exigences dans son plan de cours. Cette division exige une redéfinition de son plan quant aux thèmes hebdomadaires, car on se rend compte qu'il a beaucoup de lectures pour certaines thématiques et qu'il en a moins pour d'autres. Est-ce que cela veut dire que certaines thématiques sont plus importantes que d'autres ou est-ce seulement parce qu'il possède plus de matériel pour couvrir ces thématiques? Nous regardons de nouveau ses thématiques et nous dégageons les sous-thèmes. Cet exercice nous permet de pénétrer de plus en plus loin dans le cœur de son cours. En même temps qu'il me parle de l'enchaînement des thèmes, je rédige (discrètement) les objectifs spécifiques qui semblent émerger de ses propos. J'ai l'intention de lui en parler plus tard. Pour l'instant, nous faisons le point sur ses thèmes et sous-thèmes de même que sur les lectures qui les accompagnent.

Je lui demande comment il aborde les textes en classe. Il répond que les lectures faites au préalable par les étudiants leur fournissent les éléments de base sur le thème en question et que, lors de la séance plénière, il ne lui reste qu'à compléter l'information en leur faisant une conférence magistrale tout en leur posant des questions de manière spontanée (l'approche maïeutique). Je lui demande s'il possède des notes personnelles de ses présentations et il me répond que oui, en partie et qu'habituellement, ce sont des phrases clés, des notes qu'il garde dans son carnet de bord, puis il m'explique qu'il s'agit surtout d'un exercice hebdomadaire spontané, tout comme les questions qu'il leur pose. Il connaît bien ses textes – il en a écrit quelques-uns lui-même – ce qui fait que ses questions sont générées de manière automatique. De plus, il m'explique que les questions ultérieures varient en fonction des réponses qu'il obtient à ses premières questions. S'il détecte un manque de compréhension chez un étudiant ou une étudiante, il va interroger d'autres étudiants afin de voir si l'incompréhension est un phénomène isolé ou si celle-ci est répandue. S'il réalise que l'incompréhension est générale, il revoit alors la matière en question, mais si ce n'est qu'un phénomène isolé, il indique à l'étudiant ou l'étudiante où trouver l'information pertinente.

Métaréflexion : C'est une approche typique en enseignement supérieur, du moins dans certaines facultés et elle est considérée, à raison à mon avis, comme la force principale de l'enseignement universitaire sur campus. Le défi est de trouver comment la reproduire ou la simuler en enseignement à distance? C'est en pensant à tout ceci que je vois, à nouveau, l'importance du dialogue dans la

construction du savoir et du partage de celui-ci. Les socioconstructivistes insistent pour dire que l'acquisition de la connaissance passe par la phase de la négociation de sens. La connaissance n'existe pas en soi. Seule la représentation que nous en faisons existe. Et ce que l'étudiant est incapable de se représenter ne pourra jamais se traduire en acquisitions réelles. L'environnement qui favorise la négociation de sens en est un qui offre aux étudiants la possibilité de dialoguer ouvertement et directement entre eux et avec leur professeur. En fin de compte, si le modèle de la salle de classe est le modèle idéal et que nous voulons simuler une salle de classe sur campus, il nous faut recréer celle-ci dans un espace virtuel en offrant les mêmes possibilités de dialogue et de partage tout en espérant que la plateforme synchrone réussira ce tour de force.

Puisque le professeur revient sans cesse à la diffusion de son cours, nous nous mettons à parler justement de la plateforme synchrone. Jusqu'à maintenant, aucun des professeurs ne s'en est servi de manière régulière, sauf à des fins d'évaluation parce que le Service de l'éducation permanente avait conclu des ententes de diffusion par vidéoconférence avec les groupes clients. Cependant, tel que nous l'avons mentionné au début de ce cas, la vidéoconférence n'est pas une option pour la diffusion de ce cours puisque les étudiants dont il est question ici se trouvent à l'étranger et ne disposent pas d'une infrastructure permettant la réception de la vidéoconférence. Par conséquent, nos discussions portent sur l'utilisation de la plateforme synchrone, sur ses fonctions et sur les outils. Avec l'appui de l'équipe technique, nous fixons une date pour une démonstration lors de notre prochaine séance de travail.

SÉANCE 3 : Depuis la dernière rencontre, une série de tests techniques se sont déroulés avec succès entre notre équipe et l'équipe technique du site récepteur. Un rendez-vous a été organisé avec le responsable du programme au sein de l'établissement, à l'étranger, qui sera l'hôte de ce cours. À l'heure convenue, nous faisons l'ouverture de session et nous établissons le contact avec le responsable qui se trouve à quelque 14 heures de notre fuseau horaire. Nous démarrons la rencontre avec les présentations usuelles et je fais une présentation sommaire des possibilités pédagogiques du logiciel de la plateforme synchrone. Nous voyons les diverses fonctionnalités et nous échangeons sur les besoins des étudiants, les exigences techniques du système par rapport aux ressources de l'établissement et aux contraintes du professeur. Normalement, la plateforme est conçue pour permettre l'entrée sur le site d'un maximum de 25 personnes à partir de leur poste de travail individuel. Cependant, en raison de certaines contraintes techniques provenant du site de réception (bande passante insuffisante), on se voit dans l'obligation de limiter les ouvertures de session à un seul utilisateur dont l'écran sera projeté sur grand écran. Un technicien se tiendra devant cet ordinateur et gèrera les discussions, faisant circuler un microphone sans fil dans la salle afin de permettre aux étudiants d'intervenir à tour de rôle.

Cette configuration permet à un groupe d'étudiants de participer à une discussion en direct (en temps réel) avec leur professeur, mais comme la lenteur de connexion se fait continuellement sentir, le professeur commence à manquer d'enthousiasme. Il se dit innovateur de nature et relativement expérimenté avec les TIC, mais il n'aime pas le décalage dans les échanges, car il considère ce décalage comme étant un élément perturbateur dans le déroulement de ses activités de classe. Je suis tout à fait d'accord avec lui et, à la fin de ce rendez-vous, nous nous entendons avec le responsable du site à l'étranger de la nécessité d'améliorer la vitesse de sa connexion avant que nous puissions envisager la possibilité de nous servir de ce logiciel pour la diffusion de ce cours.

À la fin de cet entretien, nous pensons à d'autres moyens de diffusion qui pourraient permettre au professeur d'offrir son cours correctement (et selon ses attentes) en réduisant notre dépendance vis-à-vis la plateforme synchrone. Je lui parle alors de divers outils servant à diffuser le matériel didactique et pouvant être utilisé sur notre plateforme Web de manière unidirectionnelle et en mode asynchrone. Je lui montre un modèle de cours sur lequel je viens de travailler et qui consiste en un site relativement bien meublé de textes et documents divers, de quelques animations et photographies et de présentations PowerPoint. Il dit qu'à l'heure actuelle, il n'a que peu de documents à afficher sur son site, à part les textes pour lesquels il lui faut tout d'abord s'entendre avec les maisons d'édition concernant le droit d'auteur. Sa bibliographie accompagnant son plan de cours, je l'envoie aussitôt au CPP pour que ce dernier entame les démarches. Cette liste n'est pas encore exhaustive puisqu'il veut y ajouter quelques articles, mais il s'agit d'un bon point de départ et d'une amorce de travail pour le CPP.

Au sujet des documents didactiques, je lui présente l'idée des fiches de travail individuel et en équipe. Il me dit qu'il n'a jamais rédigé de fiches de ce genre, mais qu'il est prêt à essayer. Je lui fournis des exemples (de type générique, sans contenus spécifiques afin de protéger l'anonymat des auteurs) et nous commençons à imaginer l'utilité de ces fiches dans son enseignement. Je lui présente ainsi une version adaptée de la démarche pyramidale élaborée précédemment qui vise la construction du savoir chez l'étudiant au moyen du travail individuel et du travail en équipe. Je lui dis que le travail individuel est préparatoire au travail en équipe qui, à son tour, est préparatoire à une discussion en grand groupe. Le contenu de ses fiches individuelles pourrait porter sur les éléments que le professeur souhaiterait voir retenir par ses étudiants à travers toute l'information fournie, soit essentiellement sur les mêmes questions qu'il a l'habitude de poser verbalement aux individus en classe. Toutefois, dans ce cas-ci, je lui propose de rédiger ses questions à l'avance et de les afficher sur le site Web du cours, soit une série de questions individuelles destinées aux étudiants chaque semaine. De plus, je lui propose aussi de rédiger des questions, plutôt ouvertes, s'adressant aux équipes, ce qui ajoutera un niveau plus élevé de réflexion dans son cours. Par la suite, je lui propose de faire son cours en mode synchrone, mais à partir de son

forum de discussion. Je lui suggère donc d'être en ligne en même temps que ses étudiants et d'échanger avec eux par écrit. Comme il privilégie le discours verbal en direct, je sais que ce n'est pas idéal pour lui, mais, en attendant une solution technique qui nous permettra d'utiliser la plateforme synchrone, c'est au moins une solution provisoire qui nous permettra de démarrer le cours. Il me dit qu'il va se pratiquer avec le forum afin de se faire une idée sur cette façon de fonctionner et sur les possibilités pour lui d'utiliser cet outil..

SÉANCE 4 : Nous commençons le travail en parcourant ensemble son premier texte. Il identifie les points importants que les étudiants devraient retenir, et je les note au fur et à mesure. Ces points me permettent, dans un premier temps, d'identifier les objectifs ciblés (que je note, encore discrètement) et, dans un deuxième temps, de rédiger les questions qui pourraient être inscrites sur les fiches de travail individuel. À mesure qu'il soulève des points, je le questionne à ce sujet, et il corrige mon tir à mesure.

Métaréflexion : J'ai l'impression qu'il y a souvent confusion, dans les esprits des EM, entre la rédaction de questions (comme les questions d'examen) relevant d'un texte et la rédaction d'objectifs spécifiques. Je dois souvent leur expliquer que les OS ciblent le développement d'attitudes, de connaissances et d'habiletés nécessaires, entre autres, à la compréhension des contenus de textes alors que les questions ciblent les renseignements contenus dans le texte. Cette différence ne semble pas évidente de prime abord pour lui, mais à force de travail, je pense réussir à l'aider à distinguer les deux. En fait, il se rend compte que, bien souvent, on retrouve les mêmes objectifs spécifiques, ou d'autres très semblables, d'un module à l'autre.

En partant de la fiche de travail individuel, nous rédigeons une fiche destinée à l'équipe, soit des questions moins factuelles et plus sujettes à l'interprétation, aux nuances. Ces questions sont rédigées dans l'esprit de l'approche constructiviste à travers laquelle les étudiants seront appelés à confronter leurs différents points de vue ainsi que les diverses interprétations et extrapolations qu'ils ont faits en lisant le texte (soit l'étape « négociation de sens »). J'établis donc un modèle de fiches (FTI et FTÉ) qu'il pourra développer et suivre lorsqu'il voudra refaire l'exercice pour les autres textes. En faisant cela, le professeur réalise que, s'il veut que ses étudiants approfondissent les textes selon cette méthode, il devra en diminuer le nombre, car la démarche entreprise (FTI et FTÉ suivies d'une séance plénière en forum de discussion), bien que potentiellement profitable à l'étudiant, semble vouloir demander beaucoup de son temps.

Par la suite, nous revenons à son plan de cours d'origine et nous examinons l'ensemble des lectures qu'il propose à ses étudiants. Il fait une nouvelle sélection et une nouvelle répartition pour les 13 semaines de cours, ce qui nous amène à la fin de cette séance de travail. Avant de se quitter, le professeur me dit qu'il m'enverra une FTI et une FTÉ pour le prochain texte avant notre prochaine rencontre.

SÉANCE 5 : Depuis notre dernière rencontre, le professeur m'a envoyé, tel qu'entendu, la FTI et la FTÉ pour le texte suivant. J'ai tout juste eu le temps d'y jeter un œil avant cette séance, mais j'ai pu constater que le professeur avait tendance à formuler des questions très ponctuelles, du genre : « Qui à fait cela? », « Quel mot désigne tel phénomène? », « En quelle année est-ce que telle chose s'est produite? », etc. Je lui conseille de nuancer davantage ses questions, car en étant formulées ainsi, elles peuvent amener les étudiants à se passer les réponses sans faire l'effort de les trouver eux-mêmes. En insistant sur une formulation de type « dans vos propres mots », le professeur diminue ce risque et exige de la part de l'étudiant un effort individuel. S'il constate que les réponses des étudiants sont trop similaires, il peut leur dire qu'il s'attend à ce que les activités individuelles soient complétées individuellement.

Je constate aussi que les questions formulées sur la fiche individuelle sont généralement trop laborieuses. Ses phrases parfois trop longues et ces formulations parfois trop complexes manquent de clarté. Je lui donne beaucoup d'exemples où il pourrait reformuler ses questions. Il semble d'accord avec moi.

Métaréflexion : Ses réactions jusqu'ici sont plutôt réservées, comme s'il évaluait ma façon de travailler. Il est ouvert à cet échange, mais je sens des réticences. Mes commentaires le font réagir comme s'il se sentait quelque peu envahi dans son territoire, territoire qu'on ne lui a jamais contesté. J'essaie d'insister de nouveau sur le fait que mes suggestions portent normalement sur la formulation du contenu du point de vue pédagogique, du point de vue des représentations qu'inspirent chez les étudiants les propos du professeur, sans pour autant tomber dans la révision linguistique. Il se dit à l'aise avec cette approche quoiqu'elle soit parfaitement nouvelle pour lui. Il n'a jamais travaillé avec un CP auparavant. Quant à cela, il me dit qu'il n'a jamais vraiment parlé du contenu de son cours avec qui que ce soit d'autre que ses étudiants. Par conséquent, il avoue que ce genre d'échange est à la fois inspirant et insécurisant. Encore une fois, je me rends compte de la position précaire du CP dans son travail. Il est généralement méconnu dans son rôle, un rôle qui n'est généralement pas reconnu non plus. C'est un peu comme s'il marchait sur des œufs chaque fois qu'il entreprend de lever le voile sur le processus de la planification de l'enseignement dans une université traditionnelle, processus qui semble être relativement secret et même caché pour la plupart des membres du corps professoral.

Pour faire la FTÉ, il semble avoir repris à peu près les mêmes questions, mais d'une manière plus vague. Je lui conseille de les formuler de façon à amener ses étudiants à faire une mise en commun à partir de leurs réponses sur la FTI. Normalement, ces questions devraient être plus ouvertes et devraient exiger de la part des étudiants une certaine capacité d'extrapolation et de synthèse. Par conséquent, nous reprenons les questions et nous les reformulons en suivant l'ordre des questions de la FTI. Nous rédigeons pour chaque question de la FTI une question pour la FTÉ dans laquelle nous demandons aux étudiants de faire quelque chose, soit catégoriser les réponses obtenues par les individus de l'équipe, soit les résumer, soit les analyser à la lumière d'un critère quelconque, etc. Je lui explique le concept de la métacognition et comment il s'applique à ce que nous faisons, soit à la rédaction de questions qui exigent de la part de ses étudiants une véritable gestion des connaissances acquises.

Par ailleurs, je lui suggère d'ajouter des diagrammes pour accompagner ses textes. Je lui explique que le but du diagramme (ou schématisation) est de tout simplement faciliter la compréhension chez l'étudiant. Je lui fais brièvement part des recherches dans les domaines de la cartographie cognitive, de la visualisation et des modèles mentaux et il semble intéressé à développer un plus grand nombre de diagrammes. Un concept en particulier retient notre attention, celui du « processus de continuité et de rupture » dans son domaine d'études. Le texte sur lequel nous travaillons porte essentiellement sur ce concept qui semble plutôt obscur et pas du tout évident. Spontanément, je lui propose un diagramme que je schématise sur-le-champ. Nous discutons de la présentation graphique de ce concept et, ensemble, nous continuons à le développer (voir l'évolution de la représentation graphique à l'annexe B). Après avoir développé quatre versions du graphique, nous nous entendons pour réfléchir sur ce concept et nous terminons ainsi cette rencontre.

SÉANCE 6 : Nous revoyons les graphiques et décidons d'envoyer la dernière version au CPP pour qu'il la remette à la graphiste qui en fera une version professionnelle (sur Photoshop, puis sur Flash ou Director). Elle nous montrera par la suite un prototype pour approbation.

Comme la dernière fois, nous commençons par travailler sur la FTI qu'il a rédigée entre nos séances et nous revoyons l'ensemble des questions qu'il a formulées suivant le modèle que je lui avais donné. Je me rends compte que le professeur a allégé un peu son style et que ses phrases sont devenues plus lisibles. Néanmoins, il a toujours tendance à utiliser un style chargé et ses phrases sont toujours trop longues. Par conséquent, le niveau de lisibilité des questions est relativement faible, voire carrément insuffisant. Nous prenons un peu de temps pour explorer des manières plus simples pour formuler ses questions. À titre d'exemple, je lui suggère de poser une question à la fois (certaines questions comportent de multiples sous-questions), de formuler des questions qui exigent une réponse complète plutôt qu'un

simple « oui » ou « non », de rédiger des questions plus neutres (ne comportant aucun élément de réponse ou aucun élément susceptible d'amener l'étudiant vers la réponse), etc.

Métaréflexion : Le professeur a beaucoup d'expérience, mais il ne semble pas avoir développé d'habileté à parler avec ses étudiants. Il a l'habitude de s'adresser à eux, mais il n'a pas l'habitude de parler avec eux. Ses explications sont beaucoup trop nuancées pour des étudiants de 1er cycle et sa syntaxe est généralement trop complexe. Deux constats :

- 1) c'est comme s'il parlait à ses collègues, ce qui n'est évidemment pas le cas.
- 2) il parle comme il écrit, ce qui n'est pas approprié dans le contexte actuel.

Mes questionnements, pourtant avancés de manière respectueuse, ne lui plaisent vraisemblablement pas. Il semble les interpréter comme étant une remise en question de son style pédagogique. Un grand froid semble s'abattre sur nous tel un vent du nord. Je me dis que la diplomatie est une habileté essentielle dans l'arsenal du conseiller. C'est un art qui ne s'apprend pas sur les bancs d'école, mais qui s'acquiert sur le terrain.

Malgré les vents contraires, nous continuons à reformuler les questions. Il écoute mes explications, mes justifications, mes arguments. Tout est passé au peigne fin. Il fournit des éléments d'information justifiant ses formulations et nous procédons ainsi jusqu'à ce que les fiches soient terminées. Nous aboutissons à des fiches qui sont bien élaborées et qui possèdent un bon niveau de lisibilité.

Pendant cette séance de travail, nous décidons de notre modus operandi pour les semaines à venir. Nous nous entendons pour continuer à travailler sur ses fiches de travail, mais en mode asynchrone. Comme il n'est pas toujours sur campus et comme sa disponibilité est réduite, il propose de m'envoyer ses textes et fiches chaque semaine de sorte que je puisse les lire à mesure et lui fournir une rétroaction. Par la suite, nous enverrons les produits finis au CPP pour qu'il fasse le traitement final avec les différents membres de l'équipe technique. Une dernière consultation est prévue au cas où le professeur ou moi constaterions une erreur de traitement. Par ailleurs, nous nous entendons pour faire des séances de travail interactives au téléphone et par le biais de NetMeeting afin de schématiser certains de ses concepts les plus abstraits et les plus difficiles à maîtriser pour les étudiants.

Avant de se quitter, je lui demande s'il ne lui serait pas possible de travailler les parties les plus complexes de son cours, c'est-à-dire les parties avec lesquelles les étudiants ont le plus de difficulté, les parties où les étudiants obtiennent les notes les plus basses, etc. de manière à ce que nous puissions développer des

stratégies pour faciliter la compréhension de cette matière. Dans la plupart des cas, il s'agit de parties insuffisamment explorées ou traitées par le professeur ou pour lesquelles il y a une insuffisance de ressources didactiques, notamment d'exercices ou d'activités. Le professeur me dit qu'il allait y penser, sans s'engager pour autant.

SÉANCES ULTÉRIEURES : Au cours des semaines suivantes, nous continuons à développer des fiches de travail en lien avec les lectures. Nous prenons soin tout particulièrement de bien rédiger les consignes destinées aux étudiants. (Des tests ponctuels effectués auprès d'un groupe-témoin avaient démontré certaines difficultés de compréhension de la part des étudiants, les empêchant de compléter certaines parties dans certaines fiches.) Le plus gros du travail porte surtout sur les fiches de travail en équipe puisque le professeur n'a pas l'habitude d'en rédiger. C'est ainsi que nous repérons des dizaines de sites Web qui peuvent servir de ressources didactiques supplémentaires aux étudiants. Malheureusement, la plupart de ces sites sont en anglais, car peu de ressources existent en français dans ce domaine. Les adresses de ces sites sont insérées dans les consignes qui précèdent chaque fiche de travail individuelle. Par ailleurs, comme certaines fiches d'équipe vont puiser l'information fournie dans ces sites, les étudiants sont obligés de s'y référer.

Notons qu'au cours de ces rencontres, nous faisons plusieurs remue-méninges en compagnie de l'équipe technique pour bâtir la partie « séance plénière » du cours. On nous dit qu'il sera possible pour le professeur de parler aux étudiants en se servant du logiciel de la plateforme synchrone, mais, pour des raisons techniques, il ne sera pas possible que ses étudiants lui répondent en direct (à cause de la faiblesse de la bande passante et du décalage horaire). Les étudiants pourront lui répondre par clavardage, mais leur participation sera limitée à ce mode d'intervention. Ensemble, nous décidons que le professeur procédera de la manière suivante chaque semaine :

- le professeur enverra une synthèse des principaux concepts examinés dans les ressources didactiques de la semaine en cours accompagnée de ses commentaires sur les faiblesses qu'il a pu constater dans les FTI;
- il leur enverra également ses commentaires sur les FTÉ de la semaine en cours;
- lors de la séance plénière, il utilisera la technologie mise à sa disposition pour faire une présentation magistrale (synthèse des travaux de la semaine en cours et survol des concepts principaux de la semaine à venir) en mettant l'accent sur l'importance de ces concepts dans la

discipline et leur positionnement par rapport aux autres concepts dans le cours. Le but de cet exercice est de motiver les étudiants à faire leur travail et à stimuler leur esprit critique.

Métaréflexion : C'est là que nous aurions pu voir un changement de cap dans le rôle de l'enseignant si la technologie avait répondu à l'appel. Au lieu de jouer le rôle traditionnel d'un dispensateur de savoir, il aurait pu jouer le rôle de celui qui dialogue avec ses étudiants, qui les encourage à persévérer, qui les motive à continuer, qui stimule leur curiosité intellectuelle, qui les amène à affronter les barrières artificielles entre eux et le savoir. Il aurait pu être un appui plutôt qu'une source, un motivateur plutôt qu'un fournisseur. Hélas, l'accès à cette belle technologie libératrice n'est pas encore universel. En dépit de tout, même si nous n'atteignons pas l'idéal, nous permettons tout au moins à ces étudiants lointains d'être en contact avec un expert provenant de l'étranger, de se mesurer aux normes internationales et aussi, de rêver de ce qui sera possible, éventuellement. En effet, ce n'est qu'une question de temps, de mois peut-être, avant qu'une multitude d'étudiants éloignées puissent être à notre portée.

Après une période d'environ six mois, notre travail tire à sa fin alors que le professeur arrive à la production finale de son cours. Tout au long du processus, le professeur et moi, nous avons fait parvenir au CPP les documents, à mesure qu'ils étaient prêts, pour la médiatisation. L'équipe technique s'occupait ensuite de la réalisation. En tant qu'architectes du projet, l'EM et moi, nous nous réservons le droit d'y jeter un dernier coup d'œil avant l'ouverture de la maison au public.

CAS 6 Extraits d'entrevue réalisée a posteriori

Au sujet du processus de design : « Je me suis trouvé face à une grille [le PCH] qui me semblait, dans les circonstances où je me trouvais, après avoir parlé avec des gens qui se mettaient dans la grille en 3 mois... bref, j'avais un cours à faire. Nous n'avions que 3 mois pour tout faire ».

Au sujet de la méthode pédagogique : « J'avais une certaine perception de ma méthode d'enseignement. Cela semble plaire à mes étudiants. Après 20 ou 25 ans, il y a des gens qui n'ont pas oublié mes cours. Et donc, quand tu m'avais proposé une démarche dans une grille, dans ces conditions d'extrême urgence, avec ma personnalité affirmée, de nature autonome, j'ai calé devant cette démarche. Étant calé devant la démarche proposée, je suis partie sur une tout autre démarche. Et j'ai fini le cours. Et les gens travaillent et ils semblent bien faire ».

Au sujet de la rédaction d'objectifs : « Je suis un accoucheur d'esprits. Je n'ai plus à rédiger des objectifs. Je vise à faire exploser l'esprit des étudiants. Ils arrivent dans le cours avec des certitudes, la tête pleine de certitudes, les hommes empreints de certitudes, c'est une nuisance pour l'humanité. Je n'ai qu'un souci, c'est de [les faire] douter de ce qu'ils savent, douter de leurs connaissances et apprendre d'une certaine façon. Vous demandez des objectifs. C'est tellement profond en moi. Les problèmes sont infiniment variés. On part des faits [mais] vous aurez à exercer l'esprit critique pour résoudre ces problèmes. C'est comme dans le cas d'un accident d'auto. On a un tas de témoignages, de conditions météorologiques, d'instances particulières, d'états ... il y a mille choses! Que faire pour prendre la somme de faits et retenir ce qu'il y a de pertinent? »

Au sujet de la démarche d'apprentissage des étudiants : « Qu'est-ce que je veux qu'ils fassent? Je veux qu'ils trouvent des réponses à partir des cas qu'ils n'ont jamais vus. Prenons trois cas très différents; on brutalise, on fait peur et on jette des gens à la rue ... que conclure de ces cas? Quel lien existe-t-il entre eux? Ils doivent conclure que tous ces cas parlent d'insécurité, d'un état d'insécurité qui règne. C'est à partir des faits parfois très différents [qu'il faut] tirer des conclusions, réunir, saisir la portée, etc. ».

« Je leur fournis des faits dans les opinions de l'époque, des perceptions de la réalité, en fait, les faits, ça n'existe pas. Le problème de l'objectivité est permanent chez nous. Je veux qu'ils sachent tirer des conclusions là où tout est flou. On ne parle pas d'une science exacte! ».

Au sujet des habiletés visées chez ses étudiants : « Les étudiants deviendront des professionnels qui jouent avec des mots. C'est tout un processus. C'est ce qui est le but d'une éducation universitaire. C'est leur capacité de chercher, de trouver par eux-mêmes, par le raisonnement. Le processus est inductif. Je les guide par des textes et surtout, par le questionnement. Je ne veux pas les faire réécrire le cours [que je leur offre]. Il est vrai que je leur apporte une série de lectures et j'essaie de faire passer cela. J'essaie de leur faire faire des liens. Ils sont prévisibles dans leurs réponses, mais je les connais. J'essaie de les amener, peu à peu, à faire des liens, eux tous seuls, à mettre des choses en contexte sans pour autant passer des heures à tout préparer ».

Au sujet de sa démarche pédagogique: « Les échos que je reçois sont positifs... comme je les fais vivre, je les mets en situation ... c'est bien, mais il y a un danger d'essayer de les mettre 'en situation'. Si je leur fais faire des jeux de rôles, ... Ils acceptent que j'essaie de leur faire prendre connaissance, mais, ça ne prend pas vraiment. Se mettre dans la peau d'un roi au 13^e siècle, ce n'est pas évident. Pour les Européens, ce n'est pas évident, [ce l'est] encore moins pour les Canadiens. Puis alors pour des étrangers comme dans le Pacifique Sud ? Quand je les plonge dans cet inconnu, on court le risque qu'ils raisonnent au 21^e siècle, ce qui fausse tout. Donc la contextualisation historique et les jeux de rôles, ça ne va pas. Par contre, ce

que j'ai trouvé remarquable, au sujet de la multimédia, on parle en haut lieu de médiatisation, mais on ne s'entend pas sur ce que c'est entre éducateurs, encore moins entre étudiants. J'ai une étudiante d'outre-mer qui m'a gentiment envoyé des photos de son mariage, de ses enfants, etc. Ce fut un échange très riche, on n'aurait pas eu cela en classe. Pourquoi le succès du Web? Eh bien, c'est le partage, un partage qu'on ne ferait pas en classe ».

(Suite... méthode pédagogique) : « Ma méthode est inductive, mais aussi [en partie] déductive. Il y a un certain nombre de choses [comme les lectures] qui viennent en amont de l'inductif. Il faut faire attention de ne pas tomber dans le déductif facilitant. Lorsqu'on fait l'exposé, on présente les faits accomplis. L'approche inductive [quant à elle] est interrogative, elle sollicite l'étudiant, le déductif l'endort. Ça s'arrête là. On a recours au déductif parce que ça sécurise. [Par contre] l'approche inductive permet aux professeurs de couvrir un dixième seulement de ce qui est possible de couvrir selon l'approche déductive, mais la qualité est là. Une personne intelligente peut apprendre n'importe quoi qu'on lui enseigne, mais l'étudiant moyen ne fait que le perroquet. Il n'y a pas vraiment de construction de l'étudiant. L'inversion, en passant du déductif à l'inductif et de l'inductif au déductif, est prévue dans la méthode. Il n'y a pas de séquence figée ».

Au sujet de la démarche de design : « Sur la méthode, nous avons travaillé ensemble et puis je suis allé de ma manière. C'est grâce à la méthode qu'on a décroché le contrat en Europe. Elle est systématique, etc. La méthode est inductive. L'Europe est encore à l'époque de la dictée ».

Au sujet du déroulement de ce projet : « Je crois que ce que j'ai fait est très différent de ce que les autres ont fait. Je leur fournis [à mes étudiants] des questions et des études de cas, les lectures viennent ensuite. Ils doivent trouver par la déduction, je les oblige à faire des liens. Ayant fait un constat, une déduction, je leur demande de chercher de la substance pour appuyer leurs arguments. Il n'y a pas de texte qui leur dit quoi que ce soit. Par le questionnement, ils parcourent le chemin et le trouvent. À travers le dialogue à la Socrate, ils aboutissent aux conclusions en lisant de diverses sources, comme des biographies. Ils font des liens, mais c'est quand même eux qui doivent trouver. Il y a peu de lectures a priori, seulement quelques éléments. On me dit on a rien appris! On a plein de questions... et je leur dis vous avez appris à vous débrouiller. Je ne couvre pas la matière, c'est impossible. Il y a mille choses à dire. C'est par l'analyse et le raisonnement. Si on faisait cela dans tous nos cours, on sortirait des gens différents. C'est ça un universitaire. Pas des perroquets. Devant leurs auditoires, mes collègues les plus intéressants ont leurs textes [préparés].

Au sujet de sa pédagogie en classe : « Je projette les textes sur l'écran et on les analyse ensemble. Je reviens sur les questions posées et ensemble nous dégageons la réponse. Il n'y a pas une réponse unique ».

Au sujet du déroulement de son cours à distance : « Nous avons prévu 15 semaines d'activité. Or je n'ai pas réussi à tout finir. Les étudiants n'arrivaient pas à tout faire. Soit qu'ils m'envoient les réponses aux questions en retard, soit pas du tout, soit n'importe quand. Puis, certains réapparaissent tout à coup et il y a eu décalage entre les étudiants. Il faut alors être indulgent puis souple à distance parce que les communications sont plus fragiles. On doit penser aux pannes, aux conditions locales, surtout à l'étranger ».

Au sujet des communications en mode synchrone : « Les expériences avec le synchrone étaient catastrophiques. Je ne sais pas pourquoi. La 1^{re} fois, sur 3 heures, on avait une heure de contact. La 2^e fois, au bout d'une heure, on a tout arrêté. La 3^e fois, on a rien eu de tout. C'est un sérieux problème. Puis il y a eu le problème du décalage [avec l'étranger] de 14 heures, c'est compliqué à gérer. Puis, avec l'étranger, il y a maints niveaux d'autorisation, c'est compliqué. Donc, le synchrone exige beaucoup de disponibilité. En mode passif [asynchrone], ça va. Si les gens sont réguliers, assidus, ça va bien. On a un temps de réaction acceptable ».

Au sujet des différences culturelle et pédagogique : « En Europe, le professeur expose, l'étudiant recrache. Le déductif les rend passifs. On n'ose pas dire n'importe quoi... on ne risque pas une hypothèse d'à côté... En Amérique du Nord, j'avais toujours cru qu'on était inductif, mais la méthode des cas n'est pas très répandue. Les ressources appuient la réflexion... mon objectif n'est pas de couvrir le livre. Mon objectif est d'ajouter au livre. Je ne dis pas que les deux approches ne sont pas complémentaires ».

« Mais je n'aime pas l'exposé qu'on répète. Jeune étudiant, un professeur m'a coulé parce que je n'ai pas pu répéter ses paroles fidèlement. Le système du perroquet ne fait pas à tout le monde. J'ai connu des finissants qui, confrontés à des problèmes, n'arrivaient pas à les résoudre. Ils n'en avaient pas la moindre idée ».

« On se sert de l'exposé pour fuir les questions... c'est de l'insécurité, de la peur de ne pas savoir répondre aux questions. La sécurité du professeur, surtout du jeune professeur, prime sur les possibilités de l'apprentissage des étudiants ».

« À chaque cours, voici les questions pour la semaine suivante renvoyez-moi vos réponses. La semaine suivante, je mets le transparent [à l'écran] et leur explique là où le groupe s'est trompé, pas où les individus se sont trompés. Voici à peu près le déroulement de mes cours :

- émission des questions
- réponses des étudiants
- rétroactions des étudiants
- rétroactions du professeur
- questions des étudiants
- discussion
- émission des nouvelles questions

« À partir des documents, ils doivent compléter le tout par l'induction. Ils doivent réfléchir, se poser des questions. Des schémas organisationnels, du matériel didactique est disponible, mais en quantité et en qualité insuffisantes ».