

ÉTUDE DE CAS 9

Moi et l'autre

Ce professeur, faisant l'essai d'un nouvel logiciel d'audioconférence et de partage d'écran, a exprimé sa réticence quant à la perte du contact visuel avec ses étudiants.

Le profil de cet EM est différent de l'EM précédent en ce qu'il est moins avancé dans sa carrière (M) et que la raison pour laquelle il s'implique dans ce processus est de nature organisationnelle (O), mais contrairement à plusieurs de ses pairs, il est très intéressé à vivre l'expérience (le tableau 15). Comme le professeur du cas 7, se trouvant en congé sabbatique, il dispose d'une quantité de temps raisonnable pour travailler au design de son cours (3). Bien qu'il n'ait pas l'intention d'offrir son cours à distance avant un an (3), il me rencontre souvent (8+). Comme la plupart des autres EM, il n'a jamais enseigné à distance et connaît peu le processus de design (1/1). Son cours comprend des objectifs généraux, mais pas d'objectifs spécifiques (2).

Sexe	Profil	Raison	Début	Disponibilité	Rencontres	Design	OG/OS	EAD
H	M	O	3	3	8+	1	2	1
Sexe : homme. Profil : M = à mi-chemin dans la carrière (5-15). Raison : O = organisationnelle. Début du cours : 3 = dans plus de 4 mois. Disponibilité : 3 = 31 à 45 heures.						N rencontres = 8+. Design : 1= niveau débutant. OG/OS : 2 = OG seulement. EAD : 1 = n'ayant jamais offert de cours à distance.		

Tableau 15 : Résumé des caractéristiques du cas 9

Type de cours : cours visant surtout l'acquisition de savoirs.

Principal outil didactique : une grande quantité de textes à lire.

Contexte : Avant notre première rencontre, j'obtiens une copie de son plan de cours. Comme dans les deux cas précédents, je décide de lui présenter les tutoriels seulement lors de notre première rencontre. Encore une fois, ce cours n'est pas sur le point de commencer et nous avons quelques mois (au moins 6 mois) devant nous pour développer le cours.

Préambule : Le problème de l'intervention du CPP est pour ainsi dire réglé. Je ne l'informe tout simplement pas de mes rencontres avec le professeur. Comme ça, il n'y assiste pas. L'histoire que j'ai vécue avec un des CPP et le chef de projet confirme, à mes yeux, la nécessité pour le CP d'avoir les mains libres lors du processus de design avec les membres du corps professoral. Sinon, le processus devient plus ardu (comme s'il ne l'était pas déjà assez...).

SÉANCE 1 : Lors de cette première rencontre, je me présente comme d'habitude, je décris mon rôle et je demande au professeur de me parler tout simplement de son cours. Il m'explique que son cours est la suite d'un de ceux sur lequel j'ai déjà travaillé. Connaissant maintenant la place qu'occupe ce cours dans le programme et ayant déjà en main les plans des deux cours qui nous intéressent, nous passons à l'analyse de leurs objectifs généraux afin d'éviter toute redondance. Cette analyse nous confirme que chaque cours poursuit des objectifs différents. Seuls apparaissent quelques éléments de recoupement, à la fin du premier cours et au début du deuxième, ce que nous jugeons parfaitement adéquat. Bien que le professeur ait déjà donné ce cours à plusieurs reprises, il aimerait le modifier pour le présenter à un groupe d'étudiants ayant un profil différent. Il m'explique qu'en gros, il veut en faire une version plus légère.

Cette partie (l'analyse) va relativement vite puisqu'il sait exactement ce qu'il veut faire, quels types de savoir il vise (surtout des savoirs et aussi quelques savoir-être) et quels objectifs généraux il souhaite atteindre. Ce qui manque, comme d'habitude, c'est la répartition des OG à travers le cours en fonction des semaines de cours. Par ailleurs, il n'a identifié aucun objectif spécifique.

À cette étape-ci, je lui demande si je peux lui présenter le modèle que j'utilise pour la planification des cours et il accepte. Je lui explique que plusieurs professeurs se sont déjà servis de ce modèle et qu'ils obtiennent généralement de bons résultats. Je démarre mes explications en parlant du principe de la congruence. Sa réaction à ce court exposé est enthousiaste; et il se dit « impressionné » par la clarté de l'exposé. De plus, il aime beaucoup l'idée des animations graphiques pour expliquer certains concepts difficiles. Il est disposé à essayer d'en imaginer quelques-uns, car dans sa matière, il y a des concepts fort abstraits qu'il aimerait schématiser.

Ensuite, je lui présente le PCH et je lui explique les étapes à travers lesquelles nous passerons et pourquoi. Là encore, il dit qu'il comprend bien la démarche, par contre il ajoute qu'il la trouve lourde. Il est inquiet, car il considère que nous n'aurons pas le temps de tout faire. Brièvement, je lui explique qu'en bâtissant un PCH, nous passerons à travers toutes les étapes de design et aboutirons à des résultats prévisibles. Il se dit toujours quelque peu inquiet quant aux étapes à parcourir bien qu'il aime beaucoup l'idée générale du PCH, mais il persiste à dire que tout cela risque de prendre un temps fou! Je lui annonce, en toute fin de séance, que dès la prochaine rencontre, nous pourrons entamer le transfert de son plan actuel vers le PCH et qu'en travaillant de manière systématique, nous l'aurons terminé, grosso modo, en trois séances (d'environ 3 heures chacune). Il resterait certes des FTI et FTÉ à développer, mais le plan de cours serait assurément terminé.

SÉANCE 2 : Son plan de cours actuel est relativement bien défini en ce qui concerne les ressources documentaires qu'il entend offrir à ses étudiants. En effet, il a créé un recueil de textes (pour la plupart émanant du domaine public sur le WEB) et il en a fait faire la mise en page. Il pourra encore l'utiliser dans son nouveau cours remanié, mais il réduira le nombre de lectures exigées tout en ajoutant quelques textes de type « vulgarisation » (surtout des articles provenant de journaux à grand tirage et des médias de masse). Nous commençons cette rencontre en parlant du premier cours où il présente son plan de cours et où l'équipe technique explique le fonctionnement des technologies, surtout comment accéder à la plate-forme Web afin de récupérer les documents du cours, etc. Nous avons décidé que nous allons nous servir de la plateforme synchrone pour la diffusion d'une partie de son cours et de la plateforme asynchrone pour diffuser les documents liés au cours. Depuis l'implantation des plateformes synchrone et asynchrone, le système est rôdé. L'équipe technique offre même un service d'encadrement technique 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7 par téléphone et par clavardage. Je fournis au professeur une copie du message envoyé par l'équipe technique aux étudiants et je l'amène sur les sites où se trouvent deux tutoriels qui ne durent qu'une quinzaine de minutes chacun. Je réponds à ses questions au fur et à mesure et je l'informe qu'il pourra recevoir une formation plus poussée, surtout sur la plateforme asynchrone, dès qu'il aura le temps de le faire. Quant à la plateforme synchrone, je lui planifie une rencontre avec le CPP pour apprendre à le faire fonctionner.

Maintenant, nous revenons à son plan de cours et nous prenons une copie vierge du PCH. Nous regardons sa semaine 2 et le professeur m'explique par où il commence. Il cerne les bases de sa discipline en faisant une sorte de jeu interactif comportant des questions et réponses qui amènent les étudiants à avoir une bonne compréhension du sous-domaine traité en profondeur durant le cours. Tout comme son collègue, dans un autre cours de la même discipline, il se sert beaucoup de l'approche inductive pour stimuler l'analyse critique chez ses étudiants. Cet échange peut être très rapide et il se demande si la plateforme synchrone sera à la hauteur. Je lui réponds que seul un essai nous permettra de le savoir. (Je prends note de contacter le CPP pour qu'il fasse une demande de création de compte sur la plateforme synchrone pour le professeur.)

Comme le professeur s'attend à ce que les étudiants fassent leurs lectures hebdomadaires en dehors de la classe, nous regardons la série de documents qu'il a déjà ciblés. Il m'indique les textes qu'il souhaite garder et ceux qu'il va abandonner à cause d'un niveau trop élevé de difficulté. Il m'explique que ce cours, qui était obligatoire pour les étudiants de sa discipline, s'adresse maintenant à des étudiants de toute discipline.

Cette séance se termine par l'élimination définitive de certains textes. Dès la prochaine séance, nous travaillerons sur les OG et OS. Enfin, comme il travaille souvent à partir de son domicile et que, par conséquent, il n'est pas souvent disponible pour faire des rencontres sur le campus, je lui suggère que nous travaillions avec NetMeeting (NM). J'ouvre ce logiciel et je lui explique son fonctionnement. Toutefois, compte tenu du décalage dans la connexion audio de ce système, je lui propose d'utiliser en tandem le téléphone. Disposant chacun d'un appareil en mains libres, nos échanges devraient pouvoir bien se passer. Nous nous entendons donc pour travailler à distance de cette façon dès notre prochaine rencontre.

SÉANCE 3 : Dès le début de cette rencontre téléphonique avec NetMeeting, nous entamons la répartition de ses OG à travers les douze semaines de cours. Il arrive à répartir celles-ci sans trop de difficulté. Je peux suivre sa démarche sur mon écran et je lui pose des questions tout en lui faisant des suggestions. Il s'agit certes d'une répartition provisoire, car plusieurs objectifs généraux changeront de place lorsque nous trouverons les objectifs spécifiques. Comme je l'ai fait dans des cas précédents, je fais parler le professeur et je prends le contrôle de l'écran afin de lui proposer diverses formulations possibles d'objectifs. Nous nous aidons mutuellement à corriger le tir et nous aboutissons à une liste d'objectifs spécifiques pour la semaine 2. Je lui suggère de continuer à développer son plan de cours en travaillant d'abord les activités individuelles et d'équipe de la semaine 2 avant de continuer à établir les objectifs spécifiques des autres semaines.

Métaréflexion : Cette stratégie relève d'un constat que j'ai fait au cours de cette étude. Il est possible soit d'adopter une stratégie verticale dans l'élaboration des composantes du PCH (en développant les éléments de toute une colonne) soit d'adopter une stratégie horizontale (en complétant les éléments de toute une rangée). J'ai essayé les deux stratégies et il s'avère que c'est la stratégie horizontale qui fonctionne le mieux, car les professeurs semblent éprouver un sentiment de satisfaction plus grand lorsque nous réussissons à boucler toutes les activités d'une semaine donnée avant de passer à la semaine suivante. Lorsque je leur faisais faire une élaboration verticale (par colonne) en leur demandant de définir tous les objectifs spécifiques pour chacune des semaines, plusieurs professeurs semblaient s'ennuyer durant le processus. (Je les comprends, si je n'étais pas CP, je trouverais moi aussi le processus monotone.) Par conséquent, j'adopte la stratégie horizontale. Après avoir établi les OS, nous passons aux activités individuelles, puis aux activités d'équipe et finalement, aux activités de la séance plénière, et ce, pour une semaine donnée. Par ailleurs, je constate aussi que le travail à l'horizontal (dans une rangée donnée) ne peut débiter qu'après avoir déterminé les objectifs généraux. La stratégie gagnante semble donc être la suivante : amorcer le processus dans le sens

vertical (définir tous les OG du cours) puis continuer le processus dans le sens horizontal (développer tous les éléments pour une semaine donnée)..

Ayant maintenant établi notre vitesse de croisière, nous réussissons à compléter la semaine 3 avant la fin de la séance. Le professeur avait déjà prévu certaines activités individuelles, mais n'avait prévu aucune activité d'équipe. C'est cet aspect qui retient notre attention et nous terminons cette séance en explorant certains types de travail d'équipe. Nous regardons la typologie que j'ai réalisée (voir l'annexe C) et il retient quelques types qui conviendraient bien aux objectifs visés. J'aborde aussi le sujet du forum et je lui explique la distinction entre un forum libre et un forum dirigé. En effet, il peut choisir de s'y impliquer ou non, ou de limiter son implication. Il aime l'idée de créer un espace de partage pour les étudiants et il se dit intéressé à y participer à l'occasion. Toutefois, craignant de ne pas pouvoir assumer toutes ces nouvelles tâches, il pense qu'il se contentera, pour l'instant, de suivre la progression des discussions sur le forum sans qu'il intervienne personnellement. Il est prêt, cependant, à proposer une thématique hebdomadaire, ainsi que quelques questions pour amorcer le sujet, en relation avec les cas étudiés pendant la semaine.

D'ici la prochaine séance, je vais demander au CPP de donner une formation au professeur sur la plateforme synchrone pour qu'il puisse réaliser tout le potentiel pédagogique de cet outil. Nous regarderons le déroulement de ses séances plénières dès la prochaine rencontre. Entre-temps, il pourra continuer à élaborer ses objectifs, contenus et activités à partir du modèle proposé, tel que nous l'avons convenu ensemble.

SÉANCE 4 : À la suite de sa rencontre avec le CPP pour essayer la plateforme synchrone, le professeur considère que ce véhicule de diffusion conviendra parfaitement à ses besoins et aux besoins de ses étudiants répartis sur deux continents (en Europe et en Amérique du Nord). En outre, il s'est consacré à son travail avec beaucoup d'assiduité et a produit des versions complètes des semaines 4, 5 et 6. Nous les passons en revue et je constate que le professeur a réussi à développer ses OS, ses thèmes et ses fiches d'activités avec beaucoup de précision. Cependant, comme je remarque quelques faiblesses quant au contenu de ses objectifs spécifiques, je lui pose quelques questions à ce sujet. En effet, il a tendance à lister une série de démarches plutôt qu'à décrire les finalités visées (OS) chez ses étudiants.

Métaréflexion : Je constate que cette difficulté revient souvent dans le travail de planification des professeurs. Il semble qu'ils font mal la distinction entre une liste d'objectifs visés et une liste de choses que doit faire l'étudiant. L'objectif doit répondre à la question « quoi? » alors que la liste des

démarches à entreprendre (ou à suivre) par les étudiants répond à la question : comment? Je me rends compte qu'il s'agit d'une partie du design qui est difficile à expliquer. Tout en étant conscient qu'il faudrait que je passe plus de temps à établir la différence entre les finalités (les objectifs) et les moyens (les outils et les procédures) et à déterminer le quoi et le comment, je sais aussi que je dois doser mes interventions. Quand j'insiste trop sur les détails, je les perds. Ce qui est dommage, car le design, c'est en même temps une science et un art. L'art des détails! Tout est détail dans ce domaine, mais si le CP se fait trop intrusif, les professeurs débarquent du processus. On doit donc laisser passer certaines choses en insistant sur les points les plus importants. Ce qu'on y gagne? Des professeurs qui continuent le processus. Ce qu'on y perd? La fierté du travail accompli : si un collègue voyait le résultat, il dirait sans doute que c'est pas mal botché comme job. Autrement dit, il faut choisir non seulement ses batailles, mais aussi ses champs de bataille...

Une autre difficulté qu'éprouve ce professeur (et beaucoup d'autres), c'est jusqu'à quel point il faut développer les OS. Au point de tout dire, de tout détailler? Ce professeur trouve que tout dire, c'est le restreindre dans son enseignement de deux manières :

- 1) Si une chose non prévue surgit lors des discussions, il risque de se sentir coincé parce que cette chose ne figure pas dans ses objectifs.
 - Je lui explique que c'est justement pour cette raison que nous prenons tout le temps nécessaire pour élaborer les objectifs spécifiques, cela afin de l'aider à garder le cap, à ne pas trop s'éloigner de ses objectifs. Sans objectifs fixes, il risque justement de dépasser les limites de son cours et de doubler une partie d'un autres cours.
- 2) Il a l'impression que tout dire dans son plan risque de trop renseigner les étudiants sur les contenus de ses examens.
 - Quand je lui demande des précisions à ce sujet, il me répond qu'il veut que ses étudiants se préparent sans savoir exactement ce que sera l'examen. Je lui demande si cela est justifié. Si, en tant que professionnel, on lui demandait d'accomplir une tâche sans trop spécifier de quelle tâche il s'agit, serait-il d'accord? Nous avons un bon échange à ce sujet et, en fin de compte, il semble moins inquiet par rapport à l'établissement de ses OS.

Étant maintenant sur la même longueur d'onde sur le plan du travail à accomplir, le tout se déroule de façon méthodique. Le professeur est assidu, il met le temps qu'il faut pour faire le travail requis et le progrès est régulier.

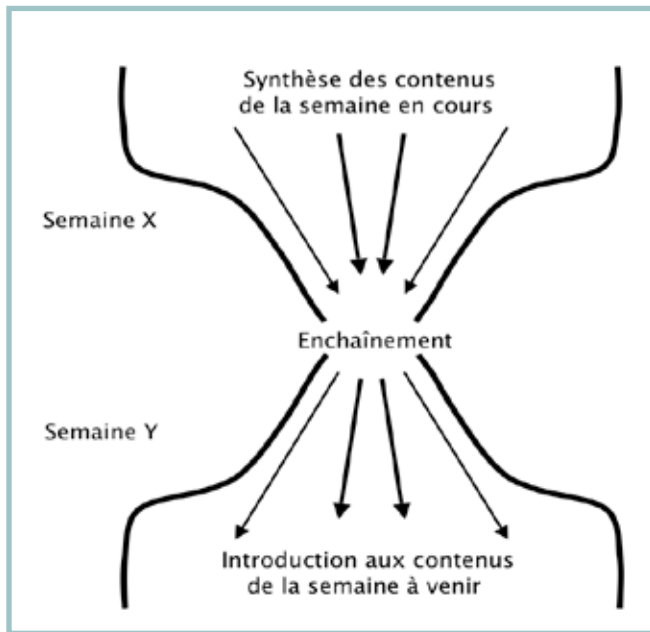


Figure 6 : le déroulement d'une classe

Nous nous tournons de nouveau vers la séance plénière (SP). Il me parle de son style pédagogique qui ressemble beaucoup à celui de son collègue précédent (cas 8). Je lui parle de l'architecture de la séance plénière, telle que nous l'avons définie au cas 8, et il est tout à fait d'accord avec ce type de déroulement. Tout comme son collègue, il valorise beaucoup le dialogue avec ses étudiants, soit les discussions à bâtons rompus, et il est d'accord que cette séance soit réservée à l'encadrement plutôt qu'à l'enseignement. Or, encadrement signifie un dialogue continu entre professeurs et étudiants. L'EM sait qu'il a tendance à vouloir dominer la discussion et il voudrait modifier ce comportement. Je lui explique qu'avec un déroulement établi d'avance, qui privilégie les présentations faites par les individus ou par les porte-parole des équipes et, par la suite les échanges, il pourrait restreindre ses interventions à une synthèse du contenu de la semaine en cours au début de la classe et à une introduction au contenu de la semaine à venir à la fin de la classe (voir la figure 6). Nous établissons ainsi l'horaire suivant :

- Comme dans le cas du cas 8, les SP vont durer deux heures.
- Il y a une pause de dix minutes après la première heure.
- Contrairement au déroulement des SP du cas 8, cet EM préfère commencer par la synthèse des contenus de la semaine en cours. Cette partie ne devra prendre que vingt minutes de la première heure et, pendant cette synthèse, le professeur se servira de l'outil sondage de la plateforme synchrone afin de sonder au fur et à mesure les opinions et conclusions des étudiants par rapport aux concepts abordés (donc, il s'agira d'une session interactive).
- Les quarante minutes suivantes seront consacrées entièrement aux présentations soit des individus soit des porte-parole des équipes (dépendamment du nombre d'étudiants). Ils donneront les conclusions auxquelles ils sont arrivés par rapport aux questions figurant dans les fiches de travail. (Pour un maximum de flexibilité à l'intérieur du cours, l'EM peut décider si l'activité en question sera une activité individuelle ou une activité d'équipe. Dans les deux cas, la fiche de travail doit être complétée et envoyée au professeur pour être évaluée avant le cours.)
- Après la pause, le professeur ouvrira le débat sur des questions provenant des autres étudiants durant quarante minutes. Il agit à titre de modérateur au cours de cette étape et il répondra aux questions particulières non résolues à la lumière des réponses fournies par les individus ou les membres de l'équipe.

- Ensuite, pendant quelques minutes, le professeur fera la synthèse de la présentation.
- La dernière partie de la classe servira à l'introduction des thématiques de la semaine à venir. Le professeur utilisera cette période pour stimuler l'intérêt des étudiants quant aux sujets abordés. Il en fera le survol et il expliquera l'enchaînement par rapport aux contenus déjà vus. Il présentera aussi les travaux (individuels ou en équipe) que les étudiants devront faire pour la semaine suivante. À la toute fin de la séance, il restera en ligne au moins dix minutes pour répondre à toute question non encore résolue. Il offre également la possibilité d'accueillir des questions en direct dans le forum de discussion pendant ses heures virtuelles de bureau (à raison de trois heures par semaine).

Le professeur est pleinement d'accord avec ce déroulement. Il s'y voit, il s'y retrouve; cela respecte son style pédagogique et son enthousiasme déborde! Nous planifions une rencontre à trois (CPP, professeur et conseiller) pour essayer la plateforme synchrone. De plus, je l'inscris à mon groupe d'échange hebdomadaire, composé d'enseignants provenant des trois campus, au cours duquel les professeurs peuvent s'habituer à utiliser l'interface et l'environnement d'apprentissage à la fois en mode utilisateur et en mode modérateur.

SÉANCES SUBSÉQUENTES : Nous avons maintenant établi un *modus operandi* qui fonctionne bien. L'EM prépare au moins une semaine d'activités à la fois, parfois deux, et il m'envoie le tout au moins quarante-huit heures avant notre rencontre bimensuelle. Nous regardons ensemble ce qu'il a fait, je lui fais part de mes réflexions, nous en parlons et nous arrivons à nous entendre. Après chaque séance, je rencontre le CPP pour lui remettre tout document devant être produit. Le CPP nous envoie le matériel créé à peu près toutes les deux semaines. Nous pouvons ainsi, lors de nos rencontres bimensuelles, le réviser ensemble et y ajouter toute modification. Ensuite lorsque nous sommes satisfaits du résultat, nous approuvons le matériel et le renvoyons au CPP qui s'occupera d'en faire la production finale.

Métaréflexion : Je pense que le CPP est quelque peu frustré quant aux productions qu'on lui demande de réaliser. La plupart des documents sont écrits (textes, fiches, etc.) bien que nous réalisions quelques diagrammes (schématisations). Du côté animations, nous en avons peu, tout simplement parce que le professeur veut y penser plus longuement (il n'a pas le temps de se mettre à penser à l'accessoire (*nice to have*) puisqu'il est concentré sur l'essentiel (*must have*). Par conséquent, l'équipe de production tourne au ralenti, ce qui est dommage. C'est ici qu'on réalise que trop de ressources allouées à la production et trop peu, à la conception représentent une erreur stratégique et un gaspillage de ressources. Comme je l'ai déjà constaté, on ne peut pas produire ce qui n'est pas d'abord conçu.

C'est ainsi que cette étude de cas prend fin. Nous avons réussi à bâtir ce cours en six mois, et ce, de fond en comble. Il n'est pas parfait, il reste à beaucoup développer, soit les accessoires, mais le gros du travail est fait.

CAS 9 Extraits d'entrevue réalisée a posteriori :

Au sujet du processus : J'ai trouvé cela très agréable, pas simplement la médiatisation, mais ça m'a permis de réfléchir à mon cours. J'ai trouvé le processus long, mais ça permet d'organiser le cours autrement. Ça nous pousse à réfléchir à pourquoi on fait ce qu'on fait. Des fois, on prend des choses pour acquis. Au bout d'un certain temps, on ne se pose plus de questions ».

Au sujet des activités individuelles : « Ça fait 15 ans que j'enseigne ce cours. Il est demeuré fondamentalement le même, mais on a accentué et subordonné certaines parties. Tout ce que j'ai enseigné est là... un réaménagement interne du cours. (Quoi de neuf?) Il est plus axé sur les activités individuelles des étudiants. Avant, il était plus axé sur mes présentations. Avec les questions qu'on pose là, ça force l'étudiant à chercher l'information plutôt qu'à avoir le professeur qui la lui donne ».

Au sujet des étudiants : « Déjà on procédait par questions, mais elles n'étaient pas documentées. Puis la clientèle pour le cours a changé en cours de route. D'abord, ce cours était destiné à des étudiants (du domaine) puis on me dit qu'il faut le développer pour des gens qui ne veulent qu'un survol du domaine. Ce changement m'amène à devoir le refaire. D'autres objectifs, d'autres outils! ».

Au sujet des activités individuelles : « Les questions, je les soulevais verbalement en classe. Je n'avais jamais documenté ces questions. Avec cette approche (le modèle de design), les étudiants doivent se préparer à l'avance. Selon le modèle que nous avons utilisé, les étudiants doivent vraiment se préparer. En ce moment, on perd du temps puisque les étudiants se préparent à prendre des notes seulement, plutôt que de se préparer à discuter de la matière ».

Au sujet de l'autonomie des étudiants : « Ça dépend de l'étudiant individuel. Je crois que, progressivement, on peut essayer ce modèle et voir les résultats, mais, par contre, c'est à l'étudiant de s'adapter. Si après 5 ans d'études universitaires, ils ne sont pas prêts à travailler de manière autonome, ils ne sont peut-être pas à la bonne place. Quelle que soit la méthode, il y aura du bois mort. Donc, si le modèle correspond à la majorité, tant mieux. Ce modèle ne favorise pas la facilité pour l'étudiant. Ça demande une implication de la part de l'étudiant. Il y a une critique souvent faite à l'endroit de nos

étudiants. Ils ont de la difficulté à fonctionner seuls, à faire de la recherche, à trouver des réponses. Tout modèle qui amène l'étudiant à travailler, à forcer sa réflexion, c'est bien. Il faut que l'étudiant devienne autonome. Nos étudiants sont déjà des gradués. Les cours sont donc des cours post-baccalauréat. Ils ont [fait] au moins 4 ans d'université ».

Au sujet du travail en équipe : « Au départ, je n'étais pas très intéressé aux travaux en équipe. Certains font plus d'efforts que d'autres. Je ne suis pas encore convaincu du bien-fondé de cette approche à des fins évaluatives. Par contre, j'aime qu'ils parlent de la matière ensemble. Les voir discuter en groupe, c'est bien. S'il n'y a pas de notes, parfait. Puis, ils écartent les paresseux, ceux qui ne se préparent pas aux discussions. Je crois à l'évaluation formative en équipe et à l'évaluation sommative pour les individus ».

Au sujet du travail en équipe dans leur profession : « Oui, ils doivent travailler conjointement avec leurs collègues. Une partie de leur travail se fait en équipe, mais ils ont aussi la responsabilité individuelle en bout de compte. Au niveau de la planification, oui, elle se fait en équipe. Ils seront notés au travail sur leur niveau de planification. Le travail en équipe les prépare à une bonne planification. Organiser/planifier le travail en équipe, ça devrait faire partie de leur formation ».

Au sujet du processus de design : « C'était une nouvelle expérience pour moi de travailler avec un conseiller pédagogique. C'était enrichissant et intéressant. Simplement le fait de s'asseoir avec quelqu'un en design... tu me posais des questions que personne ne m'avait jamais posées auparavant. Personne ne m'avait jamais demandé ce genre de questions. Pourquoi accentuer tel aspect? ... je le faisais sans me questionner... J'ai amélioré des choses, j'ai aimé ça ».

Au sujet du problème majeur : « C'était le changement de clientèle. Ça a tout changé. Développer du matériel pour une clientèle précise, y mettre du temps, c'est travailler à l'envers. On doit préparer en fonction de notre tâche principale. Puis d'adapter ce matériel au besoin. Créer un cours sur mesure prend trop de temps. Actuellement, on risque d'être obligé de construire 4 ou 5 versions du cours sans une garantie que la clientèle sera là. Certains cours ne changent pas, comme un cours d'histoire, mais, dans mon domaine, il faut adapter le cours aux besoins... prendre des cas pertinents pour les étudiants ».

Au sujet de la charge de travail : « C'était lourd de médiatiser le cours. On se rencontrait entre une heure et demie à trois heures par semaine. C'est pratiquement une charge. Le plan de cours horizontal, ça a aidé, ça a produit un meilleur cours. Je le regarde souvent, mais le fait de s'associer un objectif à un thème et à une activité, c'est rigoureux. C'est long et parfois frustrant quand on réalise qu'on a des activités pour lesquelles il n'y a pas d'objectifs ». [...] « La préparation de ce cours, c'est comme donner un cours. À chaque semaine, je réservais ce bloc de temps pour ce travail ».

Au sujet des problèmes de matériel didactique : « Les étudiants ont des centaines de pages à lire, entre 1000 et 1 500 pages par trimestre. Pour l'instant, les étudiants obtiennent des textes dans la réserve et les photocopient. Avec un cours médiatisé, il faudrait tout numériser et c'est ça le problème. Les ressaisir et les reformater, c'est un travail énorme. Sinon, c'est le problème de droit d'auteur lié au formatage. Les textes eux-mêmes existent et relèvent du domaine public. Puis certains textes ne sont pas disponibles qu'à travers les éditeurs, mais les nouveaux textes sont disponibles en ligne, ce qui facilite la tâche, mais il faut changer la mentalité des étudiants... la plupart des étudiants veulent des copies papier ».

Au sujet d'une future façon de faire : « Le cours, je l'aurais construit comme un cours régulier que je donne ici ».

Au sujet du travail à distance : « NetMeeting, le travail à deux sur l'écran, c'était un gain. J'ai bien aimé travailler directement sur le texte comme ça ».

Au sujet de l'enseignement à distance à partir de son bureau avec la plateforme synchrone : « J'aime bien le contact direct avec les étudiants. Je l'aime [la plateforme synchrone], c'est sans doute mieux que la vidéoconférence, mais j'aime voir les gens à qui je parle. J'aurais peur que l'enseignement à distance devienne trop mécanique. Avec la caméra sur l'ordinateur, ça aiderait beaucoup pour le visuel ».

Au sujet de l'accessibilité des cours à distance et de l'intérêt de les offrir : « Les étudiants à grande distance, oui, j'accepterais de faire cela. S'il n'y a pas d'autres solutions possibles, si on n'abolit pas le système de bourses, oui, pour augmenter l'accès, j'offrirais mes cours à distance. On doit s'assurer que tous les outils et les documents sont disponibles en ligne, surtout que les étudiants sur place ont accès aux professeurs et à toute la documentation de la bibliothèque. Mais s'il n'y a pas d'autres moyens, si la qualité est là, s'ils ont accès aux moyens nécessaires à leur formation, oui, la formation à distance serait OK ».

Au sujet du rôle du professeur : « Le professeur fournit le squelette de la formation; il doit la compléter par des ressources. Le professeur aide au niveau de la méthode, mais les étudiants doivent compléter par des recherches individuelles. Aucun professeur ne peut dire qu'il couvre toute la matière. C'est pour cela qu'on a des moyens comme des bibliothèques, des labos d'informatique, etc. Laisser croire à l'étudiant que son contact avec le professeur en classe lui suffit, c'est faire fausse route ».

Au sujet de l'avenir du professeur : « J'espère que le virtuel ne remplacera pas le professeur. Certains étudiants ont besoin de ce contact, mais je crois qu'on peut adopter une approche hybride où l'étudiant vient en classe et se sert des outils à distance. Je ne voudrais pas que le processus devienne déshumanisé, que le professeur entre dans son bureau et passe sa journée à taper à l'ordinateur ».

Au sujet de la technologie et de l'enseignement en face à face : « Il nous faut une approche qui répond aux deux types d'étudiants. Pour mes étudiants ici, je ne voudrais pas qu'ils arrêtent de venir aux classes... qu'on arrête d'avoir ce contact qu'on a ensemble, mais l'étudiant au Nunavut, ce serait absurde de le faire venir ici pour faire sa formation. Déjà certains aspects (de mon domaine) intègrent les NTIC. Il n'y a aucune raison pour empêcher le virtuel de remplacer le face à face, mais je serais très déçu d'être professeur et de ne jamais voir un étudiant ou qu'un étudiant ne me voit jamais. Dans la salle de classe, avec les 40 ou 50 étudiants en face de moi, je peux dire si celui en arrière dans le fond de la classe a compris ou non. Je peux le dire immédiatement. Je peux le savoir par sa réaction. Il ne veut peut-être pas poser de questions pour toute sorte de raison. Le contact visuel permet de voir l'étudiant qui a une question, mais qui ne veut pas la poser. Le contact visuel est tellement important que je prends le temps pour le faire, de regarder les visages, de m'assurer qu'ils comprennent. En enseignement à distance, comment est-ce qu'on peut contourner cela? Je ne voudrais pas qu'on abolisse le contact en face à face. Le mieux, c'est de trouver un juste milieu, entre le face à face et l'enseignement à distance ».