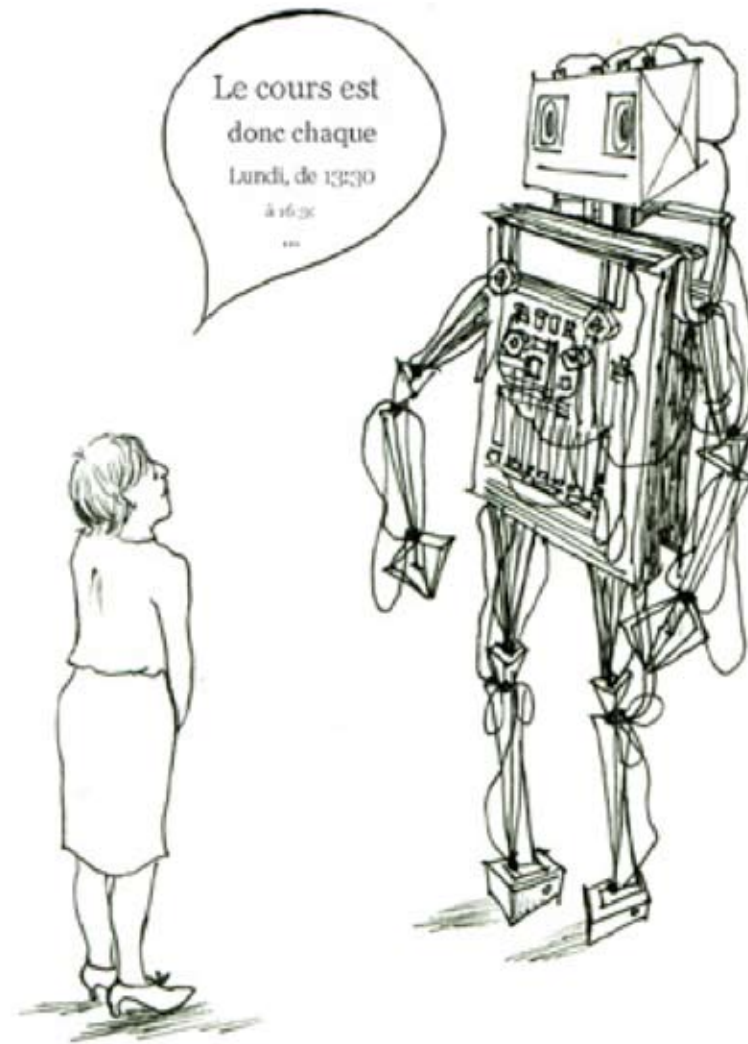


ÉTUDE DE CAS 10

Où s'en va-t-on?

L'intégration des technologies en enseignement supérieur suscite parfois certaines inquiétudes auprès du corps professoral.



Cette EM (F) à mi-chemin dans sa carrière (M) s'implique dans le processus de design de son cours pour une raison personnelle (P) (voir le tableau 16). Elle ne pense pas offrir son cours à distance avant un an (3) et elle est plutôt disponible (2), ce qui permet un nombre supérieur de rencontres (7). Cette EM connaît peu le design et elle n'a jamais enseigné à distance (1/1). Par ailleurs, ses OG et OS sont relativement plus développés que chez la moyenne des autres EM (3).

Sexe	Profil	Raison	Début	Disponibilité	N rencontres	Design	OG/OS	EAD
F	M	P	3	2	7	1	3	1
Sexe : femme. Profil : M = mi-avancée dans la carrière (5-15 ans). Raison : P = personnelle. Début du cours : 3 = dans plus de 4 mois. Disponibilité : 2 = 16 à 30 heures.						Nombre de rencontres = 7. Design : 1 = niveau débutant. OG/OS : 3 = OG+OS (OS en nombre limité). EAD : 1 = n'ayant jamais offert de cours à distance.		

Tableau 16 : Résumé des caractéristiques du cas 10

Type de cours : cours visant surtout l'acquisition de savoir-faire.

Principaux outils didactiques : logiciel outil et ressources didactiques faites sur mesure pour chaque semaine de cours.

Contexte : Avant notre première rencontre, je reçois une copie de son plan de cours dans l'état actuel où il se trouve. Aussi, comme d'habitude, je compte lui présenter le PCH lors de notre première rencontre. Cette fois-ci, bien que ce cours ne soit pas sur le point de commencer, la professeure n'est pas très disponible et elle ne prévoit pas avoir beaucoup d'heures à consacrer au développement de son cours. Néanmoins, elle pense pouvoir se libérer au moins une ou deux heures par semaine durant ces quatre mois.

Préambule : Je rencontre la CPP assignée à ce cours pour lui expliquer comment j'entrevois notre collaboration dans ce projet de médiatisation. Comme c'est la première fois qu'elle a à faire ce genre de travail, je lui fournis un échéancier qui indique le déroulement des activités, la durée de chaque activité, la séquence de ces activités et les produits prévus à la fin de chaque activité en général. Cette fois-ci, j'ai l'intention de faire intervenir la CPP dès que nous réussirons à concevoir les toutes premières activités.

Métaréflexion : Un jour, l'un des CPP avec qui j'ai travaillé m'a mentionné que, après plusieurs semaines sans rien à produire, il avait soudain trop de travail à faire pour le peu de temps qui lui restait. Il est vrai que, pendant plusieurs semaines, mon travail avec le professeur ne peut aboutir tout de suite à la production de matériel didactique prêt à être consommé par l'étudiant. Le processus exige qu'on définisse les objectifs, etc. et qu'on mette toute l'architecture en place avant de mettre la première brique à la maison. C'est toujours l'image de l'architecte qui me vient en tête, celui qui pendant des semaines (sinon des mois) ne produit rien, sinon du papier. Mais ce papier n'est-il pas essentiel au moment de la construction/production? C'est malheureux que les CPP aient l'impression de m'attendre pour leur donner de l'ouvrage. Il me semble qu'il s'agit, encore une fois, d'un manque d'organisation des ressources humaines. Normalement, le CPP devrait être en train de boucler le projet précédent au moment où le conseiller commence les travaux du suivant. Il me semble que c'est un manque de compréhension du processus du design pédagogique dans son ensemble de la part de la Direction et que cette incompréhension contribue à perpétuer ces malentendus.

SÉANCE 1 : Lors de cette première prise de contact, je me présente, je décris mon rôle dans le processus et j'enchaîne en demandant à la professeure de me parler de son cours, de son positionnement dans le programme, etc.

Métaréflexion : Grâce à l'expérience acquise, je sais qu'il est important, dès la première rencontre, de créer un climat de travail constitué de plusieurs éléments : un sentiment de confidentialité (c'est pourquoi j'explique avec soin la déontologie du conseiller pédagogique en ce qui a trait à la confidentialité des échanges lors de nos rencontres), un sentiment d'appartenance au projet en cours (étant tous les deux engagés dans un processus d'intérêt commun), une reconnaissance de l'expertise du professeur quant à ses contenus et une reconnaissance de l'expertise technique du conseiller en matière de pédagogie universitaire (les professeurs doivent avoir confiance dans la capacité du CP à pouvoir leur apporter une aide véritable, d'où l'importance d'avoir des CP expérimentés (ayant déjà enseigné à l'université et ayant un niveau de 2^e ou, de préférence, de 3^e cycle). Lorsqu'un tel climat est établi, le travail ne peut que bien avancer.

Elle m'explique que son cours est un des premiers cours que les étudiants font dans le programme. Il s'agit d'un cours de nivellement, un cours qui développe chez tous les étudiants une base solide pour les cours subséquents. Il s'agit aussi d'un cours que cette professeure donne depuis au moins dix ans. Elle dit qu'elle change constamment les ressources qu'elle utilise dans ce cours. Nous regardons donc son

plan de cours actuel. L'ayant étudié avant la rencontre, je lui parle de la séquence des activités prévues pour chaque semaine. Il s'agit d'un plan relativement bien construit en ce que, pour chaque semaine, la professeure a déjà identifié le déroulement de ses séances plénières de façon détaillée. Toutefois, aucun objectif précis n'est établi et les contenus sont décrits comme des thèmes plutôt généraux. Elle m'explique qu'elle aime pouvoir modifier les choses rapidement et que, si elle se prépare trop à l'avance, elle risque de se sentir coincée par une planification trop rigide et peu respectueuse du groupe d'étudiants qui se trouve devant elle et qui a certainement des besoins particuliers et spécifiques.

Métaréflexion : Il ne s'agit pas de la première fois que j'entends pareil argument. En effet, un principe de la pédagogie « constructiviste » est de donner libre cours (ou du moins une certaine marge de manœuvre) aux étudiants dans la définition de leurs propres activités d'apprentissage. Le principe est bien en soi, mais j'ai un peu l'impression que cet argument, dont se servent certains professeurs et qui peut dénoter une certaine bienveillance de leur part, n'est que prétexte à éviter pas mal de travail (certes fastidieux) de planification, ce qui soit dit en passant me semble plutôt ingénieux. Je dois donc m'efforcer ici d'être plus ingénieux que le génie même, ce qui me semble difficile à faire...

Je réponds en lui posant une question : « Est-ce qu'elle vise l'acquisition d'un minimum de compétence chez tous les étudiants? » Comme sa réponse est affirmative, je lui demande ensuite de quelle manière, si tous les étudiants doivent réussir en principe à atteindre le même niveau de compétence et que ces compétences sont reconnues comme étant un pré-requis au cours suivant, elle pense pouvoir adapter son cours à chaque groupe d'étudiants qu'elle rencontre. Cela voudrait dire que certains étudiants seraient mieux préparés pour le cours suivant que d'autres. Ceci voudrait aussi dire que les exigences du cours varient en fonction des forces du groupe d'étudiants et que les notes refléteraient l'évaluation normative plutôt que l'évaluation reposant sur des critères précis, telle qu'elle est prônée pourtant par son département. Par conséquent, je lui suggère de bâtir un cours de base s'adressant à tous les étudiants tout en développant des activités supplémentaires pour les individus qui sont plus forts que la moyenne et qui seront en mesure d'aller plus loin dans la matière. Il s'agit alors d'en faire plus, plus tôt, au lieu de ne rien faire, plus tard... On s'entend enfin pour commencer à développer le cours de base. Si on a le temps, on développera d'autres outils plus tard. Je termine cette séance en lui présentant mon modèle de plan de cours horizontal.

Métaréflexion : Elle semble troublée par cette discussion bien qu'elle se dise contente de notre séance. Je crois que l'accent mis sur une démarche pédagogique l'a pris au dépourvu. Bien qu'étant de toute évidence une professeure ayant une grande expérience et capable de beaucoup d'engagement envers

ses étudiants, j'ai l'impression qu'elle se sent quelque peu dépassée par nos échanges. J'ai déjà fait ce constat en travaillant avec d'autres membres du corps professoral. Le design pédagogique semble déranger beaucoup leur enseignement, car ce processus soulève bien des questionnements et crée des incertitudes là où il n'y avait que certitudes auparavant. C'est un moment difficile pour certains et, bien que j'essaie de doser mes interventions lors de la première rencontre, certaines réalités sont incontournables. Lors de cette rencontre, il m'arrive souvent de deviner qui va continuer et qui va abandonner le processus. En ce qui concerne cette professeure, je n'ai aucun doute. Bien que bousculée, elle veut poursuivre la démarche.

SÉANCE 2 : Notre séance démarre là où on l'a laissée. On regarde son plan de cours actuel et on envisage le transfert des éléments vers le PCH. Elle constate qu'elle n'avait pas développé tous ses objectifs généraux, ce qui fait qu'on passe une bonne partie du temps à définir ses OG et à les répartir. C'est une étape relativement facile puisqu'elle en avait établi plusieurs auparavant. Ce qui manquait surtout, c'était de les répartir à travers les semaines de cours.

Métaréflexion : C'est une des choses qui me frustrent le plus dans ce travail. Le modèle de plan de cours en vigueur n'exige pas de la part des professeurs une répartition de leurs objectifs. Par conséquent, la plupart des professeurs se contentent d'en rédiger quelques-uns et de les regrouper au début de leur plan. D'autres vont y ajouter une série d'objectifs spécifiques en vrac. Tout simplement comme ça : dans un tas! Aucune répartition, aucune référence à des activités particulières... Juste un tas d'objectifs alignés les uns après les autres, à la queue leu-leu.

Nous regardons les quinze semaines de cours; nous enlevons la première semaine où elle présente son cours, la semaine de lecture (pendant laquelle peu d'étudiants lisent...je deviens désabusé...) et la dernière semaine (où elle fait la synthèse du cours ou leur donne un examen final). Nous aboutissons donc à douze semaines de cours réels où des objectifs doivent être atteints et des activités pédagogiques, réalisées, la moyenne quoi. On commence à élaborer les objectifs généraux et à les répartir à la verticale sur les douze semaines (de la 2^e jusqu'à la 14^e). Ce que nous produisons lors de cette séance de travail est provisoire, car on devra y revenir pour modifier, raffiner et préciser davantage certains éléments, et ce, en fonction du plan de cours horizontal. Ensuite, nous enchaînons avec les objectifs spécifiques de la semaine 2. Ce faisant, comme d'habitude, je questionne la professeure au sujet du déroulement de son cours, notamment sur les activités qu'elle entend faire réaliser à ses étudiants en dehors de la classe, entre les semaines 1 et 2. Elle ne prévoit pas les faire travailler en équipe au début; car elle désire attendre

la semaine 3 ou la semaine 4 pour que la classe se stabilise étant donné qu'en début de trimestre il y a toujours des étudiants qui se retirent du groupe ou qui viennent s'y greffer. Entre-temps, elle souhaite qu'ils fassent une lecture avant de revenir en classe. À mon « pourquoi », elle répond qu'elle veut qu'ils commencent à se familiariser avec le vocabulaire du domaine et qu'ils commencent à comprendre la structure du domaine étudié. Comme objectifs, je lui propose ceux-ci :

- à partir de la lecture obligatoire, définir les concepts-clés du domaine.
- trouver la séquence des concepts.
- expliquer le raisonnement derrière l'enchaînement des concepts.

Elle se dit satisfaite de ces objectifs, car ils reflètent bien le travail individuel que les étudiants devront faire pour se préparer à la séance plénière de la semaine 2. Nous continuons ensuite de la même manière pour la semaine 3 : nous déterminons les objectifs spécifiques de la semaine, nous précisons les ressources nécessaires quant à l'atteinte de ces objectifs et nous rédigeons les activités individuelles (en s'appuyant sur des ressources existantes). Nous faisons de même pour la semaine 4 et, pour ce qui est de la semaine 5, nous commençons à rédiger des activités d'équipe, ce qui s'avère un exercice plutôt ardu puisque cette professeure n'a jamais développé de telles activités.

Métaréflexion : Comme la majorité des professeurs prenant part à cette recherche de développement, l'évaluation sommative des étudiants a toujours été la norme pour elle. En effet, elle faisait travailler ses étudiants ensemble en classe afin qu'ils se préparent à être en mesure de compléter individuellement les exigences du cours. Je prends le temps de lui expliquer les fondements de la philosophie constructiviste et je lui dis que, selon cette approche, le travail en équipe est considéré comme étant bien plus qu'un moyen, mais comme étant une finalité en soi pour la construction et la consolidation des savoirs chez les apprenants. Lorsque je la vois lever les yeux au ciel comme pour dire « c'est bien beau tout ça, mais j'ai d'autres chats à fouetter... et bien d'autres choses à faire que de rédiger des activités d'équipe... », je cesse alors de parler, car je sens bien que je perds mon temps à essayer de lui expliquer mon point de vue.

SÉANCE 3 : Nous continuons la planification entamée en partant toujours de son propre plan et en faisant la navette entre celui-ci et le modèle proposé (PCH). Elle dit bien aimer la précision qu'offre ce modèle, mais elle trouve que nous mettons beaucoup de temps dans la planification, trop selon elle, sans nous soucier, semble-t-il, de produire des outils, des montages multimédia, etc. Je lui explique que l'identification de ses objectifs est la chose la plus utile au monde puisque ce processus nous servira

de guide pour développer tout le reste. Nous ne pouvons pas produire ce qui n'a pas été conçu. Or, la rédaction des objectifs est essentielle, car nous ne pourrions jamais savoir quoi produire si nous ne savons pas à quoi cela va servir.

Métaréflexion : J'ai maintenant la vague impression d'être devenu un constructeur, celui qui s'occupe de faire couler le ciment qui formera la fondation de la maison. Le propriétaire, qui passe alors devant sa maison en voiture, ne voit qu'un tas de terre et un gros trou, rien de plus. Il faut dire que les fondations, bien qu'essentielles, n'ont pas le glamour de la finition – des belles petites fenêtres et du plancher en bois franc – et il ne faut pas oublier non plus que le ciment prend du temps à sécher...

Pour revenir au rôle du conseiller pédagogique et à la métaphore de l'architecte, ce dernier doit souvent avoir l'impression, malgré son niveau d'érudition, que tout ce qu'il produit n'est que des idées sur papier, ce qui est bien peu concret. Néanmoins, la professeure continue, presque en faisant un acte de foi, à suivre le modèle de design que je lui propose, mais je vois bien que sa patience a des limites et qu'il serait préférable que nous passions rapidement à quelque chose de plus concret!

C'est à ce moment que je me rends compte qu'une partie importante de son cours pourrait être couverte par les étudiants et qu'un bon nombre d'objectifs pourraient être atteints grâce à l'utilisation d'un logiciel. Je lui explique que, dans presque tous les domaines, il existe maintenant des logiciels spécialisés qui permettent aux étudiants, de manière autonome, d'atteindre les objectifs les plus élémentaires visés dans beaucoup de cours. Peu familière avec les outils informatiques, elle ne connaît aucun logiciel qui pourrait s'appliquer dans ce cas-ci. Nous prenons quelque temps pour faire des recherches en ligne; nous regardons des plans de cours d'autres universités et les ressources mises à la disposition des étudiants et nous faisons des recherches sur les programmes d'appui à l'apprentissage. En peu de temps, nous trouvons un logiciel peu dispendieux (environ 50 \$) qui semble être en mesure de permettre aux étudiants de pratiquer certaines habiletés à volonté. Elle fait la demande directement en ligne pour obtenir un exemplaire à usage limité (démonstration). Là, c'est concret!

Mais avec cette découverte vient le désenchantement. Elle se rend compte qu'une partie importante de son cours risque, avec l'introduction de ce logiciel, de prendre le bord. Du moins, elle le craint. Par contre, je lui fais valoir que l'enseignement du logiciel va occuper plusieurs semaines de cours. Il s'agit donc d'un réaménagement de son cours afin de tenir compte d'un nouvel outil de travail, outil important dont les étudiants pourront continuer à se servir après la fin de leurs études. De plus en plus, on retrouve des attentes de la part des employeurs pour que les finissants, c'est-à-dire les futurs

travailleurs, soient sensibilisés à l'informatique. Ce constat nous entraîne vers une longue discussion à propos de la pertinence de l'enseignement d'outils universels et applicables à n'importe quel contexte, ou presque, versus la pertinence de l'enseignement des principes généraux. Mais qu'en est-il du mandat de l'Université? Nous concluons cette discussion en disant qu'en fin de compte, le mandat de l'Université pourrait être double : développer l'esprit critique et la capacité de jugement chez l'étudiant et l'outiller correctement afin qu'il puisse intégrer le marché du travail en toute confiance.

SÉANCE 4 : Essai de logiciel, constat de son utilité, intégration dans le plan de cours. Paf! Il n'y a rien à dire. Quelques aménagements nécessaires s'imposent, surtout dans les premières semaines de cours. À partir des activités proposées dans son plan actuel, nous développons des exercices individuels, adaptés et plus spécifiques aux besoins de ses étudiants. Nous réussissons, l'une après l'autre, à compléter les cinq premières semaines. Nous mettons le point final à la rédaction de tous les OG et OS. (Nous pétons le feu!)

SÉANCES 5 / 6 / 7 : Les travaux se poursuivent. La routine s'installe. Nous avançons méthodiquement, de semaine en semaine. Nous rajoutons de ressources à partir de sa banque (surtout des textes), puis nous rédigeons des FTI et FTÉ. Elle hésite toujours, un tant soit peu, quand il s'agit de développer des activités d'équipe, mais beaucoup moins qu'au début de nos rencontres.

SÉANCE 8 : Le plan est complété, les objectifs sont rédigés, les contenus sont réunis, les activités individuelles et d'équipe sont complètes. Nous passons à la planification des séances plénières semaine par semaine. Nous établissons avec soin le déroulement de la toute première SP (si importante). La professeure décide de mettre l'accent sur la motivation qu'ont les étudiantes de suivre ce cours, de montrer l'importance du domaine d'étude, sa pertinence et son utilité. Elle pense se servir d'un jeu éducatif qu'elle a trouvé en ligne. Manifestement, le virage informatique semble être pris...

SÉANCES 9 / 10 : Nous continuons la planification des SP selon une routine établie. Nous adoptons l'approche sablier ayant été rôdée lors du cas 7 : c'est-à-dire, réviser les travaux de la semaine, cibler les principaux problèmes, répondre aux questions individuelles et faire le lien avec la matière de la semaine suivante.

C'est avec ce cas que ma recherche de développement prend fin. Je crois avoir trouvé un modèle qui permet aux experts de la matière (EM) de faire le design pédagogique de leur cours en un temps optimal, avec le moins d'effort possible et avec des résultats prometteurs. D'autres études à venir démontreront, je l'espère, le bien-fondé des pratiques développées dans cet ouvrage.

CAS 10 Extraits d'entrevue réalisée a posteriori

Au sujet de la motivation : « Quand j'ai commencé à penser à l'enseignement à distance, je me suis dite : je suis prête à explorer ça un peu sans pour autant embarquer à 100 %. Puis nous avons commencé les rencontres et j'ai aimé ça. Je me suis rendue compte qu'il était possible de faire des choses que j'avais toujours voulu faire, mais que je n'avais pas pris le temps de faire ».

Au sujet de l'analyse du plan de cours : « J'ai bien aimé la manière qu'on a démarré le processus. Tu avais regardé mon plan de cours avec moi et en me montrant le modèle (PCH) et j'ai vu où je pouvais améliorer mon plan actuel, mais ça s'est fait très naturellement et sans critiquer ce qui était déjà là. J'ai trouvé ça bien positif ».

Au sujet des objectifs : « Puis évidemment, les objectifs pédagogiques, ça toujours été ma bête noire. C'est difficile de les rédiger. On dirait qu'on n'arrive jamais à tout écrire ce qu'on fait pendant une classe. Des fois, j'ai l'impression que les objectifs sont trop minutieux, trop petits si tu veux, même insignifiants, et qu'ils ne représentent pas tous les apprentissages que les étudiants réalisent pendant la classe. Mais je crois que ça vaut la peine de les rédiger même si c'est difficile. Ça nous pousse à viser l'essentiel et à laisser tomber l'accessoire. C'est un bon exercice qui exige de la discipline ».

Au sujet du plan de cours horizontal : « Puis j'ai aimé la manière de diviser le cours en parties distinctes, une semaine à la fois. Dans mon plan [de cours] habituel, j'ai une certaine division de la matière et j'ai une assez bonne idée de ce que je vais faire à chaque semaine, mais le plan horizontal m'amène à tout préciser de manière claire et nette. Alors, ça, c'est un gros avantage, je pense, pour mes étudiants. Puis, en me fiant à mon plan, je sais où je suis rendue dans ma matière. La seule chose qui me dérange, c'est qu'il nous a fallu un temps fou pour tout écrire ça. Bof, ça ne fait rien, c'est fait maintenant et j'en suis heureuse ».

Au sujet de l'organisation du cours : « Par rapport à mes contenus, là encore, j'avais gardé ça un peu flou dans le passé, au cas où je tombais sur quelque chose que je voulais ajouter au cours à la dernière minute.

Ça arrive souvent en plein trimestre que je tombe sur un article ou un extrait quelconque que je veux faire voir à mes étudiants. Comme tu le sais, on cherche toujours du nouveau à montrer aux étudiants, mais depuis que nous médiatisons mon cours, je vois l'utilité de quand-même planifier les choses, quitte à les enrichir et à les améliorer en cours de route. On aura au moins ça de sûr. Puis je me suis rendue compte qu'il a fallu diminuer le nombre de lectures et de travaux que je demandais aux étudiants de faire. Le fait d'avoir tout mon cours étalé devant moi dans une grille m'a fait comprendre qu'il y avait un peu trop de choses et que tout n'était pas essentiel. Donc, l'exercice de tout revoir les semaines d'un coup, m'a permis d'enlever certains documents et activités. C'est en voyant que je n'avais pas d'objectif qui correspondait à une lecture que je me suis dit ouais, pourquoi je leur demande de faire ça? ».

Au sujet du travail en équipe par rapport au travail individuel : « Puis le travail individuel a toujours été le point focal de mon cours. Je n'avais jamais eu de vraies bonnes expériences avec des travaux en équipe. C'est comme s'il y avait toujours des plaintes à gérer, des étudiants qui ne fonctionnaient pas bien ensemble. C'était lourd et fatigant. J'avoue que c'est tout simplement moins compliqué de les faire travailler individuellement, mais à force de parler d'apprentissage, de constructivisme, etc., je commence à repenser ma position. Ça vaut peut-être la peine ».

Au sujet des travaux individuels et travaux en équipe : « Où est-ce qu'on est rendu? Bon ben, ensemble, nous avons revu mon matériel et on a vu que plusieurs exercices que les étudiants faisaient seuls pouvaient être faits en équipe. J'ai aussi aimé l'idée de rédiger des fiches de lecture, quelque chose que je n'ai jamais eu le temps de faire avant. Puis l'idée de les faire comparer leurs réponses en équipe, avant d'arriver en classe, je crois que ça a focalisé [sic] l'attention sur la matière. C'est une bonne chose. Et les étudiants semblent mieux comprendre les lectures. En tout cas, cette année, j'ai vu une différence. On a plus discuté des thèmes en classe et les étudiants semblaient mieux préparés. Je n'ai pas encore les résultats pour le trimestre, mais je ne serai pas étonnée si j'ai de meilleurs résultats ».

Au sujet de mes documents sur le Web : « Je sais déjà que les étudiants aiment travailler comme ça. Plusieurs m'ont dit que s'ils oublient quelque chose, ils peuvent toujours se rendre à mon site et le retrouver. C'est le fun [sic] aussi parce que j'oublie toujours de leur dire quelque chose en classe. J'arrive à la maison et là, je m'en souviens. Donc, maintenant, je n'ai qu'à l'ajouter au babillard à l'entrée de mon site. J'aime ça! ».

Au sujet d'un changement de pédagogie : « Mes classes ont changé aussi. J'ai plus de temps en classe pour discuter avec mes étudiants. Au début, je me demandais ce que j'allais faire en classe maintenant qu'ils ont toutes les ressources qu'il leur faut pour travailler, des documents à lire et des exercices et tout ça. J'étais un peu inquiète... ça me trottait dans la tête. J'avais l'habitude de parler, parler, parler pendant

mes classes. Je suis comme ça. De toute façon, il y a tellement de matière à couvrir, mais ça se passe bien. On a le temps d'aller dans les détails. Pour certains étudiants, c'est toujours la même chose. Ils viennent en classe et ils attendent que je leur parle pendant 3 heures. Ceux-là m'ont probablement amenée à être aussi magistrale que je suis. Là, j'en suis consciente. Je pense qu'il faut savoir manier le silence comme un outil pédagogique. Ça peut parfois devenir inconfortable, mais ça prend du temps et de la patience pour changer des routines, les leurs autant que les nôtres. Donc, je pense qu'avec toutes les ressources que je mets sur mon site, je vais devenir moins magistrale dans ma pédagogie. Du moins, je l'espère ».

Au sujet du manque de temps : « Maintenant, mon cours est à peu près comme je le veux, mais il m'a fallu deux trimestres pour en arriver là. Et ce n'est qu'un de mes cours. Il est vrai que certains de mes textes que j'ai mis dans la plateforme asynchrone peuvent aussi être utilisés dans d'autres cours. Ça, c'est à voir. J'aimerais mieux savoir comment utiliser la plateforme asynchrone. En ce moment, l'équipe met mes choses l'dedans [sic], mais je me sens handicapée. Je veux être autonome, mais je trouve ça compliqué. Je ne suis pas un as de l'ordinateur donc ça me prend du temps pour maîtriser des nouvelles applications. C'est le temps qui manque. Avoir tout mon temps, je le ferais ».

Au sujet de l'avenir : « Je suis à peu près certaine que je vais continuer à développer du matériel à afficher dans la plateforme asynchrone. C'est trop commode, je n'ai plus de documents à faire photocopier et à distribuer. Les étudiants aiment ça en plus. Ils ont tous un ordinateur ou ils viennent au labo quand ils veulent ».

Au sujet de l'enseignement en face à face : « Quant à me départir de mes classes en face à face, je ne me sens pas encore prête. Je veux explorer la possibilité de commencer par faire des parties de cours à distance en utilisant la plateforme synchrone. Je le trouve assez facile à utiliser et je pense que mes étudiants vont aimer s'en servir. Les essais que j'ai faits étaient assez intéressants, mais je ne me vois pas m'en servir tant que mes étudiants peuvent venir sur campus. C'est sûr que si on veut attirer des inscriptions d'en dehors, ce serait un moyen. Pour l'instant, on n'en a pas encore parlé dans mon département ». [...] « Mais je trouverais ça difficile de ne plus voir mes étudiants. J'aime les voir, j'aime discuter avec eux. C'est difficile à remplacer le face à face. Si on n'a pas le choix, on peut s'organiser, mais je ne sais pas comment, à long terme, ça va être. Il reste à voir ».