

dossier  
**CAPRES**  
informer · lier · réseauter

# Formation à distance en enseignement supérieur

**Ont collaboré à la relecture du dossier :**

Marilyn Baillargeon (Institut TA), Karine Déraspe (FADIO), Serge Gérin-Lajoie (Université TÉLUQ), Daniel LaBillois (Cégep de la Gaspésie et des Îles), Diane Leduc (UQAM), Séverine Parent (UQAR - Campus de Lévis), Marcelle Parr (REFAD), Patrick Plante (Université TÉLUQ), Alexis Thibault (Cégep à distance).



# Table des matières

<b>Enjeu - Mythes de l'enseignement et de l'apprentissage à distance</b>	<b>1</b>
<b>Notion clé - Formation à distance, de quoi parle-t-on ?</b>	<b>16</b>
<b>Pratique inspirante - FADIO : un partage d'expertises interordres</b>	<b>21</b>
<b>Pratique inspirante - Pédagogie universitaire et environnement numérique d'apprentissage</b>	<b>26</b>

### > ENJEU

#### Mythes de l'enseignement et de l'apprentissage à distance

Le rapport du *Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne* (ACRFL, 2018) indique qu'il y avait plus de 1,3 million d'inscriptions à des cours en ligne en 2016-2017 dans des établissements collégiaux et universitaires canadiens. De plus, les deux tiers des établissements postsecondaires offraient des cours à distance crédités au Canada (*ibid.*).

Au Québec, le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur 2018-2023* (MÉES, 2018) s'inscrit dans cette croissance de la formation à distance (FAD) et vise le déploiement de l'offre selon les besoins des différents ordres d'enseignement de même que le partage d'expertises.

Comme le mentionne Loisier (2013), plus que des contraintes d'éloignement géographique, ce sont des préoccupations d'horaire, de conciliation travail-études-famille et de rythme d'apprentissage qui font en sorte que la population étudiante opte pour la FAD. De fait, selon une enquête ICOPE (Bonin, 2018), 90 % de ceux et celles qui suivent leur formation totalement à distance dans le réseau de l'Université du Québec le font à temps partiel; 50 % d'entre eux ont des enfants et 70 % travaillent à plein temps.

Les pratiques et recherches en FAD montrent qu'aux questions d'accessibilité et d'offre s'ajoutent désormais celles de la réussite et de la persévérance (Lakhal, 2019; Lapierre, 2017; Audet, 2008; Poellhuber et Chomienne, 2007).

Ce dossier vise à examiner certaines idées reçues sur la FAD, ce qui permet d'aborder des conditions favorables à la réussite des cours à distance. Il y est question de trois mythes actuels en FAD :

- « Concevoir ou suivre un cours en FAD, c'est facile ».
- « La FAD ne permet pas la véritable relation enseignant-étudiant ».
- « Plus un cours en FAD comprend d'aspects technologiques, plus il est pertinent ».



## Mythe 1. « Concevoir ou suivre un cours en FAD, c'est facile »

### Le point de vue des enseignants

Concevoir un cours en FAD peut sembler une « simple » tâche de transfert de contenu d'un cours en présence vers un format numérique. Il s'agit toutefois d'une tâche plus complexe qui nécessite de faire appel à différentes expertises afin d'offrir une véritable expérience d'apprentissage (Basque et Baillargeon, 2013). En effet, si l'enseignant est un expert de son contenu, un conseiller (techno)pédagogique est expert de l'apprentissage et de la scénarisation pédagogique; la complémentarité de ces expertises rend ainsi l'expérience de l'apprentissage plus complète (*ibid.*).

Qu'en est-il du rôle de l'enseignant en FAD ? Il est maître de l'organisation des contenus et de son enseignement et travaille habituellement de concert avec une équipe technopédagogique pour créer et diffuser ses cours (Parr, 2019). La prestation d'enseignement cède une large place à l'apprentissage. Ce recentrage sur l'apprentissage renverse le rapport traditionnel au savoir (*ibid.*) et témoigne qu'une simple numérisation du cours magistral n'est pas adéquate en FAD.

Dans son avis *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser* (CSE, 2015), le Conseil supérieur de l'éducation du Québec décrit le rôle de l'enseignant en FAD :

#### Rôle de l'enseignant en FAD

##### Formateur ou animateur du cours

- Donner des instructions

##### Rédacteur et expert de programmes d'études

- Concevoir et maintenir le contenu académique de cours

##### Correcteur

- Évalue les résultats d'apprentissage

##### Conseiller académique

- Conseille les étudiants

##### Concepteur pédagogique

- Participe à l'alignement de la technologie et du matériel didactique et à la conception globale du programme d'études

Inspiré du CSE, 2015,p.31.



Ce tableau, non exhaustif, permet de rendre compte de la nécessité pour le corps enseignant de collaborer avec différents spécialistes : concepteurs pédagogiques, conseillers technopédagogiques, programmeurs, intégrateurs, etc.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2015), la FAD a des répercussions sur les pratiques enseignantes :

### Répercussions de la formation à distance sur différents aspects de la tâche d'enseignement

Aspects de la tâche d'enseignement		Répercussions de la FAD
<b>Conception</b>	Élaboration d'une activité pédagogique, y compris la spécification des apprentissages visés, la recension des ressources utilisables, la définition de la structure des activités proposées et la détermination des instruments d'évaluation	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone
<b>Production</b>	Constitution de l'ensemble des activités d'apprentissage et d'évaluation, y compris le choix, l'adaptation et la création du matériel didactique	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone
<b>Diffusion</b>	Communication et animation des activités d'apprentissage	La tâche augmente en mode synchrone et diminue en mode asynchrone
<b>Encadrement</b>	Soutien aux personnes en formation et régulation	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone, sauf dans le cas d'activités autoportantes où l'encadrement est inexistant
<b>Évaluation</b>	Collecte et interprétation de l'information en vue de porter un jugement sur les apprentissages effectués et de fournir une rétroaction aux apprenants	La tâche est comparable d'un mode de formation à l'autre, sauf dans le cas d'activités autoportantes où elle diminue de façon significative (ou est généralement inexistante) <sup>1</sup>
<b>Réflexivité</b>	Évaluation de l'activité pédagogique en vue d'une amélioration continue	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone, sauf dans le cas d'activités autoportantes où le retour réflexif est limité

Source : CSE, 2015, p.30

<sup>1</sup> Ce constat du CSE (2015) est juste pour certains établissements à distance (comme l'Université TÉLUQ ou le Cégep à distance), où la personne qui enseigne et la personne tutrice sont distinctes. Toutefois, il arrive que l'enseignant soit aussi le tuteur à distance et, dans ce cas, la tâche d'évaluation et les activités de correction peuvent être aussi, sinon plus nombreuses.



Ce tableau-synthèse du CSE (2015) montre que dans certains cas comme celui de la formation asynchrone (voir Notion-clé du présent dossier), la tâche enseignante augmente davantage qu'elle ne diminue, ce qui va à l'encontre du mythe selon lequel « concevoir un cours à distance, c'est facile ». Le processus de développement d'un cours augmente la charge de travail de l'enseignant, mais le résultat est toutefois plus durable qu'un cours offert en présentiel. La connaissance du processus, le travail d'équipe, le recours à une approche-programme ainsi que la réutilisation de divers outils (modèle, canevas, gabarits, etc.) maximisent considérablement le processus de conception, de production, d'encadrement et de réflexivité en FAD.

Cette redéfinition des tâches peut toutefois être l'occasion d'une revalorisation la pratique enseignante, notamment sur le plan des suivis plus individualisés avec les étudiants (Parr, 2019) et des rétroactions (Facchin, 2018) (voir le mythe 2 « La FAD ne permet pas la relation enseignant-étudiant » du présent dossier, p.5).

### Le point de vue des étudiants

Le mythe de la facilité en FAD existe chez les enseignants, mais également chez les étudiants. Suivre un cours à distance peut être vu comme étant plus facile que le fait de se déplacer chaque semaine pour assister et participer à un cours en présentiel. Si la FAD offre effectivement des avantages sur les plans de l'aménagement d'horaire et de la conciliation études-travail-famille (Losier, 2013), elle exige la maîtrise et le développement de certaines habiletés et compétences en littératie numérique des étudiants, qui ne sont toutefois pas tous au même niveau. Une récente recherche de Vincent *et al.* (2019) montre que les étudiants possèdent un « bagage numérique hétérogène », c'est-à-dire que leurs compétences numériques ne sont pas égales ou équivalentes<sup>2</sup>.

Les travaux de recension de Parr (2019) montrent que si les nouvelles formes de communication génèrent des habiletés, voire un appétit pour les technologies, elles n'induisent pas nécessairement la capacité de réaliser des apprentissages avec les outils numériques.

Même si le choc numérique initial en formation à distance tend à diminuer avec une meilleure aisance technologique, le traitement de l'information que l'on fait dans la sphère privée diffère de celui qui s'opère en situation d'apprentissage, si

---

<sup>2</sup> L'expression « natifs du numérique », utilisée pour qualifier la jeune génération qui maîtriserait les outils technologiques, a d'ailleurs été déconstruite, notamment par Selwyn (2009).



bien qu'il peut être difficile de transférer ces compétences technologiques de base en contexte éducatif (Parr, 2019).

La diversité des espaces, des ressources et des modalités en FAD — qui vont de l'expérience asynchrone autoportante à la classe virtuelle — constitue un continuum évolutif dans lequel l'étudiant doit apprendre à se situer (*ibid.*), à « apprendre à apprendre » (Hase et Kenyon, cités par Lacasse, 2017).

En somme, il sera plus facile de suivre un cours en FAD si, entre autres, les compétences technologiques de base en contexte éducatif sont acquises.

## Mythe 2. « La FAD ne permet pas la relation enseignant-étudiant »

En raison des moyens technologiques qui la soutiennent, la FAD peut être considérée comme une menace à la relation présentielle enseignant-étudiant. Selon les résultats du *Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne* (ACRFL, 2018), 62 % des répondants mentionnent qu'un des freins au développement de la formation en ligne est son faible taux d'acceptabilité par le corps enseignant, qui peut se sentir son rôle menacé. La FAD menace-t-elle réellement la relation enseignant-étudiant ?

### Valoriser l'autonomie

En FAD, le rôle de l'enseignant peut être enrichi par une meilleure compréhension des différents profils d'étudiants sur les plans cognitif et socioaffectif, afin d'anticiper leurs éventuelles difficultés et de mettre à leur disposition des ressources visant à les rendre plus autonomes et persévérants (Basque et Baillargeon, 2013). Ce suivi plus individualisé vise à permettre le développement de l'autonomie étudiante et à les outiller à « apprendre à apprendre » (Hase et Kenyon cités par Lacasse, 2017).

Cette autonomie ne doit pas être considérée comme une fin en soi ou un préalable à la FAD, mais plutôt comme un processus à actualiser en cours de route (Parr, 2019). L'autonomie en apprentissage permet de réaliser un parcours en recourant aux ressources disponibles.

La valorisation de cette autonomie en FAD amène un changement de posture chez l'étudiant; il se retrouve proactif aux commandes de la démarche.





## Inclure une diversité d'étudiants

L'un des rôles de l'enseignant et des intervenants pédagogiques en FAD est de suivre plus étroitement les étudiants, notamment les étudiants en situation de handicap (ESH) grâce à l'analyse de l'apprentissage<sup>3</sup>. En 2017-2018, selon l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH), plus de 16 000 étudiants poursuivaient des études dans une université québécoise en se déclarant en situation de handicap, un nombre qui a presque doublé en cinq ans (AQICESH, 2018). Les troubles du déficit de l'attention (38 %), les troubles mentaux (17 %) et les troubles d'apprentissage (13 %) sont les plus fréquents (AQICESH, 2018).

À cet égard, la FAD est particulièrement propice à l'intégration des principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA)<sup>4</sup>, en raison de sa visée d'accessibilité, de l'importance accordée au design pédagogique, aux technologies et à l'encadrement des étudiants (Baillargeon et *al.*, 2018). Pour les étudiants, le fait de cheminer dans un cours ou un programme à distance mobilise des compétences qui s'inscrivent en cohérence avec les principes de la CUA (*ibid.*).

Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011) proposent trois principes pour la mise en œuvre de la CUA :

Principes	Définitions	Exemples
Quoi apprendre	Recourir à plus d'une méthode de présentation de l'information et des concepts	Texte, schéma, tableau, vidéo, image, etc.
Comment apprendre	Favoriser une variété de moyens d'expression faisant appel aux habiletés et aux intérêts des étudiants.	Écrit, oral, vidéo, portfolio, artefact, etc.
Pourquoi apprendre	Offrir des voies alternatives de participation pour s'engager dans la tâche.	Plan de cours personnalisé, journal de bord, feuille de route, suivi individuel de progression, outils d'autoévaluation, etc.

La mise en place des principes de la CUA crée des impacts sur la conception technopédagogique, l'encadrement et l'évaluation; il est donc judicieux de produire des outils d'accompagnement à la CUA.

<sup>3</sup> Un dossier ultérieur du CAPRES portera spécifiquement sur le thème de l'analyse des données d'apprentissage en enseignement supérieur.

<sup>4</sup> Sur la CUA, voir entre autres le dossier du CAPRES sur le sujet.



## Encadrer, une tâche essentielle

L'encadrement constitue une dimension fondamentale de la FAD (Gérin-Lajoie, 2019). L'encadrement favorise la motivation et l'engagement des étudiants et assure un bon déroulement des activités d'apprentissage et d'évaluation planifiées (BSE-UL, 2019).

Du point de vue du soutien et de la motivation, l'encadrement consiste à :

- accueillir les étudiants en réalisant des activités qui favorisent les interactions;
- assister les étudiants dans l'exploration de leur environnement d'apprentissage numérique;
- répondre à leurs besoins et les diriger vers les ressources appropriées pour les aider;
- cibler les étudiants à risque d'échec et de soutenir leur implication dans le cours;
- faire preuve d'empathie, d'écoute, de disponibilité (*ibid.*).

L'encadrement regroupe ainsi toutes les formes d'activités de soutien nécessitant une intervention humaine dans le but d'accompagner l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation et dans sa démarche d'apprentissage (Deschênes et Paquette, 1996 cités dans Gérin-Lajoie, 2019). L'encadrement pédagogique peut se décliner en différentes dimensions :

### Dimensions de l'encadrement pédagogique<sup>5</sup> (adapté de Gérin-Lajoie, 2019)

Encadrement cognitif	Encadrement motivationnel	Encadrement socioaffectif	Encadrement métacognitif	Encadrement méthodologique
Ce qui touche le <b>traitement des informations</b> dans la démarche pédagogique nécessaire à l'atteinte des objectifs du cours, les apprentissages liés au contenu du cours.	Ce qui concerne <b>l'énergie à déployer</b> par les étudiants pour continuer leur apprentissage. La motivation incite les étudiants à persister dans leur cheminement pour atteindre leur but.	Ce qui concerne les <b>émotions et sentiments</b> ressentis par les apprenants et causés par la situation d'apprentissage et tout ce qui concerne les relations entre les étudiants et les autres acteurs de la situation d'apprentissage.	Ce qui concerne les <b>métaconnaissances ou la gestion consciente des tâches cognitives</b> . La métacognition est la connaissance et la maîtrise qu'a une personne de ses capacités et de ses fonctionnements cognitifs. La métacognition, c'est de savoir comment on apprend et quelles stratégies on doit utiliser.	Ce qui concerne <b>les méthodes de travail ou la réalisation des apprentissages</b> . En quelques mots, comment rédiger un texte, résoudre un problème, faire un résumé, devenir plus autonome, travailler en équipe, etc.

<sup>5</sup> Pour des exemples concernant chacune des dimensions de l'encadrement, voir Gérin-Lajoie, 2019.



Sur le plan de l'encadrement cognitif, Facchin (2018) montre que les rétroactions audio et vidéo favorisaient la persévérance et la réussite en FAD. Sur le plan de l'encadrement motivationnel, certaines recherches (Artino, 2008; Keller, 2008) soutiennent que la motivation des étudiants en ligne est un facteur crucial, encore plus important que dans un cours présentiel. Facchin et Boisvert (2019) montrent quant à elles que l'encadrement motivationnel aide à briser l'isolement, à développer l'autonomie, à aider à l'appropriation de la démarche d'apprentissage, à exprimer des difficultés vécues et à orienter vers des ressources de mise à niveau des apprentissages.

L'encadrement socioaffectif est également une dimension importante en FAD, principalement en ce qui a trait à la création d'un environnement d'apprentissage chaleureux et d'un sentiment d'appartenance. Des études<sup>6</sup> (Béliveau, 2011; Poellhuber et Anderson, 2011; Racette *et al.*, 2012) montrent en effet que le sentiment d'appartenance est un élément majeur dans la réussite et la persévérance en FAD.

En somme, au mythe selon lequel la FAD « ne permet pas la relation enseignant-étudiant », il serait plus juste de dire qu'elle la modifie et offre de nouvelles avenues en ce qui concerne le rôle et la tâche de l'enseignant (Garrison *et al.*, 2000).

### **Mythe 3. « Plus un cours en FAD comprend d'aspects technologiques, plus il est pertinent »**

Lors de la conception d'un cours à distance, il est possible d'avoir recours à des outils technologiques. Des gadgets « tendance » possèdent l'attrait de la nouveauté et peuvent avoir un effet immédiat sur la motivation des étudiants (Clark et Mayer, 2016). Or, il arrive que cet effet sur la motivation disparaisse pour laisser place à la véritable efficacité pédagogique d'une technologie (*ibid.*).

La ludification, les jeux sérieux, la réalité augmentée font partie de ces moyens qui s'inscrivent dans une tendance à un moment donné. Selon Power (2008), l'éducation à distance existe toutefois depuis 1800 et existera après 2020 sous de nouvelles modalités que nous ne connaissons pas encore.

Le mythe du « tout techno » en FAD peut laisser entendre que tous les outils technologiques seraient pertinents, et ce, en toutes circonstances. Or, le contexte est un élément crucial dans le choix d'une technologie; une technologie qui ne fonctionne pas en FAD peut très bien fonctionner en classe présentielle et vice-versa (Clark et Meyer, 2016).

---

<sup>6</sup> Pour une recension à jour des recherches sur la dimension « interaction » en FAD, voir Papi *et al.*, 2017.



Devant les nombreuses possibilités technologiques qui sont proposées pour varier l'enseignement, il n'est pas toujours évident d'assurer la cohérence entre la technologie choisie, la pédagogie et le contenu à enseigner (Plante, 2016)<sup>7</sup>.

Voir la technologie en tant que moyen permettant la réussite remet au centre des préoccupations l'essentiel de son but, soit que les outils technologiques sont des moyens qui permettent une plus grande accessibilité à la FAD et non des fins, qui sont la formation et l'apprentissage. Dans cette optique, les technologies sont au service de l'atteinte des cibles d'apprentissage.

### L'importance du design pédagogique

Plus que les outils technologiques comme tels, c'est la combinaison judicieuse des différentes composantes d'un cours qui est garante de son efficacité, d'où l'importance de se référer aux principes d'un design pédagogique pertinent et de la nécessité du partage des expertises en équipes complémentaires (Basque et Baillargeon, 2013).

Un cours mal conçu, qu'il soit offert à distance ou en présence, reste un cours mal conçu; les « ingrédients actifs » dans l'enseignement au moment d'aborder un cours sont avant tout la méthode d'enseignement et les connaissances préalables des étudiants (*ibid.*).

À cet égard, une étude réalisée parmi la population collégiale au Québec (Poellhuber *et al.*, 2018) montre que les principaux avantages de la FAD du point de vue des étudiants ne sont pas tant liés à la dimension technologique qu'à l'intérêt, l'utilité perçue de la tâche, l'engagement et la collaboration.

Enfin, l'engagement étudiant dans un cours en FAD est lié au sentiment d'appartenance au cours/programme — d'où les différentes modalités de la FAD (voir Notion-clé du présent dossier) permettant de développer un sentiment d'appartenance, d'interactions et de communauté d'apprentissage (Béliveau, 2011; De Pauw et Vachon, 2009; Poellhuber et Anderson, 2011; Racette *et al.*, 2012).

---

<sup>7</sup> C'est en s'appuyant sur le modèle TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) comme cadre de référence que Plante (2016) suggère quelques pistes.



## Les compétences technologiques

Selon le rapport *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants* (2011), bien que les enseignants doivent posséder des compétences de base dans le domaine des technologies en FAD, cette unique dimension de la pratique enseignante ne saurait suffire. Ceux et celles qui enseignent en FAD doivent être capables d'impliquer les étudiants dans une démarche de résolution de problèmes, de créativité et de collaboration en apprentissage (*ibid.*)

L'enseignant en FAD n'est pas nécessairement un expert technologique. Pour bien concevoir, enseigner et accompagner à distance, il est important de comprendre le bon usage des outils numériques, leurs attributs plus que leurs fonctionnalités (Audet, citée dans Parr, 2019).

La formation des enseignants à distance est ainsi un concept plutôt large compte tenu des multiples rôles qu'ils sont amenés à jouer : concepteur, formateur, tuteur, etc. (Parr, 2019). Le rôle de collaborateur, qui intègre des dimensions relationnelles comme le partage d'expertise, est important (Basque et Baillargeon, 2013).

En somme, le mythe selon lequel « plus un cours en FAD comprend d'aspects technologiques, plus il est pertinent » renvoie à la question de la technologie elle-même, qui constitue davantage un outil qu'un objectif en FAD. La préoccupation première concernant la technologie choisie devrait ainsi être d'assurer la cohérence entre celle-ci, la pédagogie et le contenu à enseigner (Plante, 2016).

\*\*\*

Examiner certaines idées reçues sur la FAD permet d'aborder quelques conditions favorables à la persévérance et à la réussite dans les cours à distance. En effet, les mythes examinés dans le cadre de ce dossier sont étroitement liés aux trois grands facteurs de réussite en FAD identifiés par le Conseil supérieur de l'Éducation (2015) :



- Conception du cours, stratégies pédagogiques et éléments motivationnels de qualité

**Mythe** : « Concevoir ou suivre un cours en FAD, c'est facile »

- Modalités d'encadrement efficaces et mesures de soutien à l'autonomie

**Mythe** : « La FAD ne permet pas la véritable relation enseignant-étudiant »

- Interactions entre étudiants et avec le responsable d'encadrement, incluant des échanges asynchrones pour une réflexion approfondie

**Mythe** : « Plus un cours en FAD comprend d'aspects technologiques, plus il est pertinent »

Selon Audet (2008), la persévérance en FAD résulte d'un processus dynamique mettant en cause de nombreux facteurs et des interactions complexes entre l'étudiant, son environnement et le système éducatif. Les motifs d'abandon en FAD ont souvent trait à des événements extérieurs ou à la gestion du temps; des motifs liés aux cours ou à l'encadrement sont aussi mentionnés, mais la satisfaction semble comparable à celle exprimée envers la formation traditionnelle (*ibid*).

Certaines études (citées dans Lakhal, 2019) notent un taux d'abandon parfois plus élevé en FAD qu'en formation présentielle. Or, la FAD ne remplace pas nécessairement l'enseignement en classe; elle est une autre modalité d'enseignement et accueille davantage d'étudiants non traditionnels (étudiants de première génération, étudiants-parents, travailleurs, étudiants plus âgés, etc.), dont les parcours sont souvent plus atypiques.

Les mythes examinés dans ce dossier mettent ainsi en évidence la nécessité de la collaboration entre des équipes d'expertises complémentaires afin d'offrir une formation accessible et de qualité.



**Pour consulter le dossier complet**

sur la formation à distance en enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/fad>



**Pour citer ce dossier**

CAPRES (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur*. En

ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/fad>





*Pour aller plus loin*

## **Outils, sites web**

Banque d'activités d'enseignement-apprentissage — Université Laval

Blogue et outils en formation à distance — FAD. Pratiques en mouvement

CAVFLO — Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario

FADIO — Formation à distance interordres Bas-St-Laurent, Gaspésie, Îles-de-la-Madeleine

Outils d'aide à la réussite — Cégep@distance

Pédagogie universitaire — Réseau de l'Université du Québec

PERFORMA – Université de Sherbrooke

Profweb — Ressources numériques et pédagogiques inspirantes

REFAD – Réseau d'enseignement francophone à distance

REPTIC – Réseau des répondantes et répondants TIC au collégial

Thot Cursus — Formation et culture numérique

VTÉ – Vitrine Technologie Éducation

## **Rapports, guides, articles**

Artino, A. (2008). *Understanding Satisfaction and Continuing Motivation in an Online Course*. Conférence présentée à l'American Educational Research Association, New York.

Association canadienne de recherche sur la formation en ligne/Canadian Digital Learning Research Association - ACRFL/CDLRA (2018). *Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : 2018*.



Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap — AQICESH (2018). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2017-2018*.

Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance*. Montréal : REFAD.

Baillargeon, M., Banville, C., Bilodeau, S., Papi, C. et P. Plante (2018). *Conception universelle de l'apprentissage et formation à distance*. Actes du colloque CIRTA.

Basque, J. et Baillargeon, M. (2013). *La conception de cours à distance*. *Le Tableau*, 2(1). Pédagogie universitaire. Québec : Université du Québec.

Béliveau, D. (2011). *L'utilisation des logiciels sociaux et de la visioconférence Web pour développer la présence sociale et favoriser la collaboration entre pairs en formation à distance*. Montréal : Cégep@distance.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire*. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87–104.

Bonin, S. (2018). *Les enjeux de la formation universitaire à distance — Une analyse ICOPE*. Direction de la recherche institutionnelle, UQ.

Bureau de soutien à l'enseignement de l'Université Laval — BSE UL (2019). *Enseigner à distance*. Québec : Université Laval.

Conseil supérieur de l'éducation — CSE (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec : Gouvernement du Québec.

Facchin, S. et Boisvert, S. (2019). *Motiver malgré la distance : liens entre le sentiment d'auto-efficacité, l'engagement comportemental et le rendement scolaire*. 87e Congrès de l'ACFAS.

Facchin, S. (2018). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Conclusion du projet de recherche Devoir+*. 38e Colloque annuel de l'AQPC.

Garrison, D.R. (2000). *Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1).

Gérin-Lajoie, S. (2019). *L'encadrement pédagogique des étudiants à distance : quelles formes peut-il prendre?* Communication (sur invitation) présentée au webinaire APOP : Apprendre. Agir en numérique.





Keller, J. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education, 29* (2), 175-185.

Lacasse, M. (2017). *Apprendre à apprendre*. RÉCIT — Service régional Gaspésie Îles-de-la-Madeleine.

Lafleur, F., Grenon, V. et Samson, G. (dir) (2019). *Pratiques et innovations à l'ère du numérique en formation à distance. Technologie, pédagogie et formation*. Québec : PUQ.

Lakhal, S. (2019). Les déterminants technologiques de la persévérance des étudiants dans les cours à distance de niveau collégial. *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 45* (2).

Lapierre, J.F. (2017). Le défi de la formation à distance : la persévérance ou la réussite? *FAD. Pratiques en mouvement*.

Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Montréal : REFAD.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur — MÉES (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur 2018-2023*. Gouvernement du Québec.

Papi, C., Mendoza, G., Brassard, C., Bédard, J.L. et C. Sarpentier (2017). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes, 17*.

Parr, M. (2019). Pour apprivoiser la distance. Guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance. Montréal : REFAD.

Perriault, J. (2002). *Éducation et nouvelles technologies. Théories et pratiques*. Paris : Nathan université.

Plante, P. (2016). La cohérence entre la technologie, la pédagogie et le contenu : un souci plus que théorique ! *Le Tableau, 5* (2).

Poellhuber, B. Duclos, A-M., Fournier Saint-Laurent, S. et Moukhachen, M. (2018). Avantages et défis des classes d'apprentissage actif selon les enseignants et les étudiants : les résultats d'une première itération d'une recherche de type « design-based. *Formation et profession, 26* (1), 7-25.

Poellhuber, B. et Anderson, T. (2011). Distance Students' Readiness for Social Media and Collaboration. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 12*(6), 102-125



Poellhuber, B. et Chomienne, M. (2007). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration*. PAREA-MEES, Cégep de Rosemont.

Power, M. (2008). The emergence of a blended online learning environment. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4), 503-514.

Racette, N., Poellhuber, B., Anderson, T., Keating, C.-A. et Rosa, S. (2012). Apprentissages en profondeur et rencontres sociales dans un cours à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28 (2).

Selwyn, N. (2009). The digital native — myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379.

Simard, Y. (2018). *L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire : une méga-analyse*. Thèse de doctorat, Université Laval.

Université Laval (2016). *Guide des bonnes pratiques de l'enseignement en ligne*. Comité de valorisation de l'enseignement.

Vincent, F., Fontaine, S., Peters, M., Boies, T. (2019). Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16 (2).



### > NOTION CLÉ

#### Formation à distance, de quoi parle-t-on ?

Le rapport du *Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne* de 2017 de l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (ACRFL) a montré qu'il n'existait pas d'accord général quant à la définition des termes employés pour décrire les cours à distance, en ligne et hybrides. Les rapports subséquents de l'ACRFL pointent cette absence de consensus sur les définitions de la formation à distance (FAD). Une formation ou un cours à distance n'est pas nécessairement une formation ou un cours en ligne. Étant donné que la FAD tire de plus en plus profit du potentiel offert par la technologie des réseaux, les deux notions en viennent souvent à être confondues (Basque et Baillargeon, 2013; Henri et Plante, 2018).

Pour Deschênes et Maltais (2006), la FAD est une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant. Dans un cours à distance, on cherche ainsi à réduire la distance spatiale et/ou temporelle séparant les deux, mais cette distance peut aussi être de nature technologique, psychosociale et socioéconomique.

Dans son avis sur la FAD dans les universités québécoises, le Conseil supérieur de l'éducation (2015) propose une définition inspirée de celle de l'OCDE qui permet d'inclure ses diverses modalités :

La FAD est une activité qui implique, à un certain degré, une dissociation de l'apprentissage dans l'espace ou le temps. Cela inclut la formation dispensée au moyen des technologies, étant entendu que ces dernières peuvent aussi être utilisées dans la formation en présentiel (CSE, 2015).

L'Université Laval, qui se qualifie d'établissement bimodal, définit la FAD comme : « [un] système de formation qui permet à un étudiant d'apprendre seul ou en situation de collaboration, à l'aide de matériel didactique approprié, par différents moyens de communication et avec le soutien à distance de l'enseignant et de personnes-ressources » (UL, 2016).

Cette définition s'apparente à celle du Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD), selon lequel « la formation à distance est un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif permet à une personne



d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources » (CLIFAD, 2010).

Cette formation bimodale offre « une flexibilité d'horaire à l'intérieur du calendrier universitaire et n'exige aucun déplacement, à l'exception de ceux requis pour les évaluations sommatives des apprentissages » (UL, 2016). Cette particularité la distingue de la formation présentielle — dite classique, traditionnelle, etc. — qui propose des activités de formation vécues en présence physique des étudiants et de l'enseignant pour la totalité de la durée de l'activité.

Une autre modalité de formation que l'on retrouve dans les universités est celle où les étudiants peuvent choisir sur une base hebdomadaire et en fonction de leurs besoins ou préférences, s'ils veulent suivre leur cours en présentiel, à distance synchrone ou à distance asynchrone. On parlera alors de formation comodale (UL, 2016) ou encore de formation flexible (Sener, 2015).

L'essor des initiatives pour élargir les modalités d'organisation de la FAD se fait sentir tant chez les établissements ayant une offre unimodale à distance que chez ceux qui adoptent des pratiques multimodales ou ont des activités de formation à distance en émergence (Parr, 2019). Cette volonté d'ouverture des parcours d'apprentissage engendre une très grande variété de dispositifs où la distance est vue comme une modalité intégrée à d'autres approches, dans le but d'améliorer l'offre de services et la qualité des parcours de formation (*ibid.*).

## Les différentes modalités de la FAD

Les cours offerts à distance en mode **asynchrone** permettent aux étudiants de réaliser les démarches d'apprentissage aux moments qui leur conviennent, que ce soit pour consulter les ressources d'apprentissage mises à leur disposition ou pour interagir avec l'enseignant ou les autres étudiants (Basque et Baillargeon, 2013).

Les cours offerts à distance en mode **synchrone** font quant à eux référence à des cours ou des formations, offerts à des moments déterminés. Ces cours utilisent des outils de communications synchrones comme la visioconférence, la vidéoconférence, l'audioconférence.

Pour certains cours et formations, les deux modalités (asynchrone et synchrone) peuvent se conjuguer. On parlera alors de formation **hybride en ligne** (Lakhal & Power, 2016; Power et Vaughn, 2010).

En s'appuyant notamment sur Lakhal et Power (2016), Gérin-Lajoie (2019) propose un tableau récapitulatif des typologies de cours en formation à distance et en formation en ligne :



### Typologie de cours (adapté de Gérin-Lajoie, Papi et Paradis, 2019)

Type de cours	Est-ce de la formation à distance ?	Est-ce de la formation en ligne ?	Y a-t-il de l'encadrement à distance ?
Présentiel	Non	Non	+/-
Présentiel augmenté	Non	+/-	+/-
Salle et extension	Oui	+/-	Oui
Hybride	+/-	+/-	Oui
À distance asynchrone	Oui	Oui	Oui
À distance synchrone	Oui	Oui	Oui
Hybride en ligne	Oui	Oui	Oui
Flexible (comodal)	Oui	Oui	Oui

Il est à noter que l'encadrement à distance est présent dans presque tous les types de cours (voir la fiche Enjeu du présent dossier).

Sera-t-il encore question de « formation à distance » en 2030 ? Déjà, le libellé « formation à distance » se voit retiré de certaines planifications stratégiques au profit de formation hybride (alternance d'activités en présence et à distance), de formation bimodale, comodal ou multimodale (activité tenue en présence et à distance selon deux modes ou plus de diffusion), d'apprentissage synchrone ou asynchrone (Parr, 2019).

Étant donné que les origines de la FAD remontent à plus de 150 ans (cours par correspondance, cours télévisés; voir la fiche Enjeu du présent dossier), il est possible de considérer la période actuelle comme un moment où la FAD en ligne est en plein essor et où l'on assiste à une multiplication des formes et des modalités de formation.





### Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de la formation à distance en enseignement supérieur :  
<http://www.capres.ca/dossiers/fad>



### Pour citer ce dossier

CAPRES (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur*. En ligne :  
<http://www.capres.ca/dossiers/fad>

## Références

Association canadienne de recherche sur la formation en ligne/Canadian Digital Learning Research Association - ACRFL/CDLRA (2017). *Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : 2017*.

Basque, J. et Baillargeon, M. (2013). La conception de cours à distance. *Le Tableau*, 2(1). Pédagogie universitaire. Québec : Université du Québec.

Comité de liaison interordres en formation à distance — CLIFAD (2010). *Définition de la formation à distance*.

Conseil supérieur de l'éducation — CSE (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec : Gouvernement du Québec.

Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. TÉLUQ, sous licence Creative Commons.

Gérin-Lajoie, S. (2019). *L'encadrement pédagogique des étudiants à distance : quelles formes peut-il prendre?* Communication présentée au webinaire APOP : Apprendre. Agir en numérique.

Gérin-Lajoie, Papi et Paradis (2019). De la formation en présentiel à la formation à distance : comment s'y retrouver? Communication présentée au colloque *Éducation 4.1. Distances, Médiations des savoirs et des formations*, Poitiers, France.


Henri, F. et Plante, P. (2019). *Qu'est-ce que le e-learning? Un collage de définitions*. Dans Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail : cours TED 1272 (p. 1-6). Québec, Canada : Université TÉLUQ.

Lakhal, S. et Power, M. (2016). *La formation en ligne en enseignement postsecondaire au Québec : proposition d'une typologie de cours*. Communication présentée au Colloque Cirta 2016 « Dépassons nos frontières », Québec, Québec.

Parr, M. (2019). *Pour apprivoiser la distance. Guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance*. Montréal : REFAD.

Power, M. (2008). The emergence of a blended online learning environment. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4), 503-514.





Power, M. et Vaughn, N. (2010). Redesigning Online Learning for International Graduate Seminar Delivery. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 24(2) 19–38.

Sener, J. (2015). *Updated E-Learning Definitions*. Online Learning Consortium.

Université Laval (2016). *Politique de la formation à distance*. Vice-rectorat aux études et aux activités internationales.

## > PRATIQUE INSPIRANTE

### FADIO : un partage d'expertises interordres

Formation à distance interordres (FADIO) est un partenariat issu d'une entente de collaboration entre des établissements d'enseignement du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Ces établissements de niveau secondaire, collégial et universitaire se sont unis pour partager leur expertise sur la formation à distance (FAD), notamment sur les plans pédagogique et technologique. Le groupe est composé de dix-huit membres, soit : huit commissions scolaires, cinq cégeps (de la Gaspésie et des Îles, de La Pocatière, de Matane, de Rimouski, de Rivière-du-Loup), quatre institutions (Conservatoire de musique de Rimouski, École des pêches et de l'aquaculture du Québec, Institut de technologie agroalimentaire, Institut maritime du Québec et une université (Université du Québec à Rimouski).

Un établissement d'enseignement ne possède pas les ressources pour développer seul tous les aspects pédagogiques et techniques reliés à la FAD. Le regroupement FADIO constitue ainsi une occasion de collaboration qui tire pleinement profit du numérique en éducation.

À partir de leur entente de collaboration, les établissements membres se sont dotés d'un plan d'action fondé sur les besoins du milieu pour leur permettre de faire des choix judicieux et de déployer une offre de FAD de qualité.

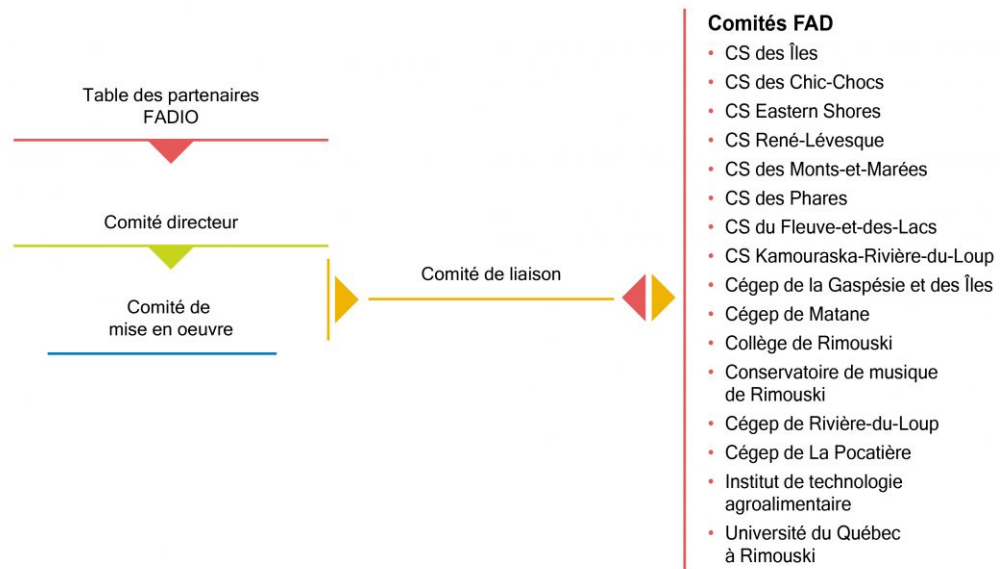
### Un fonctionnement collaboratif

Pour favoriser la collaboration entre les acteurs du milieu, les établissements se sont dotés d'un mode de gouvernance collaboratif horizontal représenté dans la figure 1. De plus, chaque établissement est doté d'un comité de FAD composé au minimum d'une ressource pédagogique, d'une ressource technique et d'un gestionnaire qui a pour mandat d'assurer le déploiement de la FAD de sa propre organisation.





**Figure 1. Modèle de gouvernance collaborative du FADIO** (source : FADIO, 2019)



Le caractère innovateur et le modèle de gouvernance collaborative de FADIO ont d'ailleurs été reconnus par le réseau UNESCO-UNEVOC à l'automne 2019.

En plus de ce modèle de gouvernance collaborative, le FADIO comprend des communautés de pratique par et pour des conseillers pédagogiques qui favorise le partage bidirectionnel et horizontal d'expertise.

Le regroupement organise plusieurs événements, formations ou webinaires sur des sujets qui s'adressent à tous les acteurs de l'éducation. Les personnes-ressources locales partagent ainsi leur expertise, ce qui suscite la collaboration entre les établissements. Deux événements majeurs sont au calendrier du FADIO : La Semaine de la formation à distance et La Rencontre des partenaires FADIO.

La Rencontre des partenaires FADIO est un important rassemblement qui permet aux acteurs du milieu de l'éducation du Bas-St-Laurent, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine de se réunir afin d'échanger sur les innovations et les pratiques en FAD. À l'automne 2019, cette rencontre a été ouverte aux acteurs de l'ensemble du Québec et une partie de celle-ci a été diffusée en direct sur le web.

Pour le directeur général du Cégep de Rivière-du-Loup, René Gingras, il s'agit d'une occasion unique de se regrouper au-delà des ordres d'enseignement et d'échanger sur les pratiques, les réussites et les échecs, tant en FAD qu'en ce qui a trait à l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage (FADIO, 2019a).



Enfin, l'Observatoire du FADIO rassemble des ressources en libre accès destinées aux ressources enseignantes, à la population étudiante, aux conseillers pédagogiques, aux techniciens et aux gestionnaires, qui vont des documents sur la sécurité et le droit d'auteur au soutien pédagogique, en passant par les tendances technologiques en FAD.

## Une référence nationale

FADIO représente une initiative unique de collaboration qui tire pleinement profit du numérique en éducation. Les établissements ont mis en place ensemble des pratiques innovantes qui rehaussent le niveau d'expertise sur la pédagogie en formation à distance. Ils ont créé du matériel et des stratégies pédagogiques destinés aux enseignants, expérimenté de nombreuses technologies et développé des modèles de cours adaptés à leur réalité.

Selon le recteur de l'UQAR et président du comité de direction Jean-Pierre Ouellet, le FADIO s'assure de placer l'étudiant au cœur de ses préoccupations et la pédagogie demeure au premier plan dans le développement de ses activités (FADIO, 2019a).

Les établissements ont mis en place un système permettant de mutualiser et d'optimiser l'utilisation des ressources, par la création d'une équipe régionale de soutien pédagogique et par la mise en place d'une centrale de soutien technique. De nombreux projets d'expérimentation ont vu le jour sur le territoire dont les résultats sont porteurs pour l'éducation au Québec. FADIO est ainsi devenu une source d'inspiration pour plusieurs établissements au Québec.

## L'exemple de la FAD en aquaculture

Dans un contexte du renouvellement de la main-d'œuvre en région, notamment dans des secteurs d'économie locale, l'École des pêches et de l'aquaculture du Québec (ÉPAQ), une composante du Cégep de la Gaspésie et des Îles, offre à distance le programme d'aquaculture selon une approche modulaire. Accessible partout au Québec, le programme est offert en quatre modules qui, répartis sur trois années, permettent à l'étudiant d'acquérir les compétences liées à l'aquaculture.





Vidéo : Cégep de la Gaspésie et des Îles

Cette formation, dont le taux de placement est de 100 %, s'appuie sur un modèle hybride qui combine divers modes d'apprentissage, soit le synchrone, l'asynchrone et le présentiel. Une partie de la formation est donc donnée en temps réel en classe virtuelle (synchrone), une autre partie des apprentissages se font en activités à l'extérieur des heures de cours à l'aide de matériel disponible en ligne (asynchrone) et, enfin, différentes périodes en présence à l'ÉPAQ permettent d'actualiser les connaissances dans un contexte d'apprentissage pratique effectué sur le terrain ou en laboratoire (présentiel).



**Pour consulter le dossier complet**

sur la formation à distance en enseignement supérieur :  
<http://www.capres.ca/dossiers/fad>



***Pour citer ce dossier***

CAPRES (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/fad>



## Références

FADIO (2019a). *200 acteurs du milieu de l'éducation se réunissent à Rivière-du-Loup pour échanger sur la formation à distance*. Réseau Info Éducation AMEQ, 17 octobre.

FADIO (2019b). *Le rayonnement international de FADIO souligné lors du Gala Reconnaissance de la Chambre du commerce de la Baie-des-Chaleurs*. Réseau Info Éducation AMEQ, 28 novembre.

Site web Cégep de la Gaspésie et des Îles : <http://www.cegepgim.ca/>

Site web du FADIO : <https://www.fadio.net/>



## > PRATIQUE INSPIRANTE

### **Pédagogie universitaire et environnement numérique d'apprentissage**

Les enseignants et professeurs sont confrontés à deux grands défis à l'ère numérique. D'abord, celui de repenser leur enseignement en intégrant les nouveaux outils numériques et les nouvelles modalités à partir d'une réflexion critique issue des développements de la recherche. Ensuite, celui d'assurer une cohérence et une pertinence de cette intégration (voir entre autres Plante, 2016).

C'est dans la perspective d'un perfectionnement pédagogique pour les différents acteurs de l'enseignement supérieur que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a développé le Programme court de troisième cycle en pédagogie universitaire et environnement numérique d'apprentissage (PCPUN).

Le PCPUN s'adresse aux acteurs de l'enseignement postsecondaire et de la formation continue, principalement les personnes enseignantes, chargées de cours et doctorantes, de même que les conseillers pédagogiques et les formateurs.

Les compétences développées dans ce programme court sont les suivantes :

- Concevoir une formation innovante qui optimise les apprentissages et l'engagement des étudiants en tirant le meilleur profit des possibilités technologiques en présentiel et à distance;
- Interpréter les connaissances et la recherche dans le domaine pour articuler et communiquer une réflexion critique à l'égard de l'utilisation des ENA et de la formation à distance dans le contexte de l'enseignement universitaire de sa discipline.



## Un programme adapté à la réalité enseignante

Le PCPUN, d'une durée de 3 trimestres à temps partiel, est offert entièrement à distance (en asynchrone, voir la *Notion-clé* du présent dossier). Des séminaires synchrones peuvent compléter la formation. Il est offert en petits groupes de formation dont la taille permet d'assurer un suivi individualisé. Il est également possible de démarrer une cohorte dans un milieu.

Le programme se veut pratique; les participants produisent et évaluent leurs propres innovations pédagogiques numériques. Les scénarios pédagogiques sont conçus pour permettre de réaliser toutes les activités du cours.

Les activités du programme sont en cohérence avec ce qu'elles proposent, c'est-à-dire que les participants font l'expérience en classe ou à distance du contenu enseigné. À titre d'exemple, l'innovation est apprise en concevant une formation innovante. Les activités et approches sont donc pratiquées et critiquées à partir des recherches et des réflexions des participants afin de mieux en comprendre les avantages, les limites et les défis.

Trois cours sont au programme parmi les quatre suivants, conçus et donnés par les professeurs Anastassis Kozanitis, Diane Leduc et Alain Stockless :

### *Formation à l'enseignement universitaire*

Ce premier cours traite de l'évolution des contextes de l'enseignement, des caractéristiques des apprenants et de leurs attentes, de la planification de l'enseignement dans une perspective d'alignement pédagogique, des principes d'une pédagogie active, de l'enseignement à distance synchrone et asynchrone et du soutien à l'apprentissage en contexte hybride. Le cours implique une réflexion constante sur les représentations et pratiques d'enseignement en présentiel et à distance.

### *Enseigner en présentiel et à distance ou Enseigner à distance*

Le deuxième cours explore les différentes approches en formation à distance et hybride afin de développer un esprit critique. Les activités de ce cours permettent d'explorer des pratiques pédagogiques numériques et d'en mettre en œuvre.

### *Soutenir les apprentissages en présentiel et à distance ou Soutenir les apprentissages à distance*

Le troisième cours porte un regard sur le rôle et la posture professionnelle. Les facteurs qui soutiennent l'apprentissage, notamment la motivation, l'engagement, le fonctionnement et les stratégies d'apprentissage, sont abordés ainsi que les défis de l'évaluation des apprentissages. Le cours amène à élaborer une intervention pédagogique et à analyser les effets ainsi qu'à produire de nouveaux savoirs en rédigeant un texte portant sur l'expérimentation mise en œuvre et sur les résultats observés.



### *Séminaire de formation en pédagogie universitaire*

Ce séminaire répond à des besoins plus précis en lien, par exemple, avec un contexte particulier (formation en milieu de travail, formation continue, etc.), l'évaluation des apprentissages, une population étudiante spécifique, une problématique disciplinaire. Ce cours peut aussi être suivi dans une autre université partenaire du programme.

En somme, le Programme court de troisième cycle en pédagogie universitaire et environnement numérique d'apprentissage vise à relever les défis du numérique en enseignement et à apprendre à concevoir des formations en ligne. Pour ce faire, il propose de développer un regard critique sur les utilisations pédagogiques du numérique pour soutenir l'apprentissage ainsi que la capacité à faire des choix éclairés dans la sélection d'outils numériques.



#### **Pour consulter le dossier complet**

sur la thématique de la formation à distance en enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/fad>



#### ***Pour citer ce dossier***

CAPRES (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur*. En ligne :

<http://www.capres.ca/dossiers/fad>



#### ***Pour aller plus loin***

CIRTA - Communauté pour l'Innovation et la Recherche sur les Technologies dans l'enseignement / Apprentissage

OPIÉVA - Observatoire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages

Plante, P. (2016). La cohérence entre la technologie, la pédagogie et le contenu : un souci plus que théorique ! *Le Tableau : Échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, 5 (2).

Site web de Pédagogie universitaire - Université du Québec : <http://pedagogie.uquebec.ca/>

Site web du Programme court de troisième cycle en pédagogie universitaire et environnement numérique d'apprentissage : <https://pcpun.uqam.ca/>

