

Concevoir et produire un cours à distance

Guide rédigé par l'équipe de
conseillers en formation à distance
du Bureau de soutien à
l'enseignement

Mai 2017



UNIVERSITÉ
LAVAL

Bureau de soutien
à l'enseignement

Contenu

INTRODUCTION	3
Phases de conception et de production d'un cours à distance	3
Phase de conception d'un cours à distance	4
1. Former une équipe de travail	4
2. Identifier les caractéristiques du cours et le situer dans le programme	4
3. Analyser le public cible	5
4. Définir le but et les objectifs généraux du cours	5
5. Structurer le contenu	6
6. Définir les objectifs spécifiques de chaque unité d'apprentissage	7
7. Prévoir l'évaluation des apprentissages	8
8. Élaborer les stratégies pédagogiques	9
9. S'assurer du respect des droits d'auteur, de la personne et de la vie privée	13
10. Choisir la formule d'encadrement	13
11. Dresser la liste du matériel didactique à produire	14
12. Établir l'échéancier de réalisation	14
Phase de production d'un cours à distance	15
1. Réaliser le matériel didactique	15
2. Réviser le matériel didactique	16
3. Faire une mise à l'essai	16
CONCLUSION	17

Introduction

Ce guide s'adresse aux enseignants et à leur équipe de travail qui ont à développer ou réviser un cours à distance qui veulent simplement s'informer sur la démarche associée à un tel projet.

À l'Université Laval, la formation à distance est définie 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. Cette formation 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 »¹

Les enseignants qui voudraient en connaître davantage sur la nature de la formation à distance du fonctionnement de ce mode de formation à l'Université Laval peuvent consulter le site « [Enseigner à l'Université Laval](#) »² qui présente la formation à distance et ses différentes formes, le site « [Étudier à distance](#) »³ ou consulter la [Politique de la formation à distance de l'Université Laval](#)⁴.

Le processus de développement d'un cours à distance comporte deux phases, soit celle de conception et de celle de production. Pour ces deux phases, un certain nombre d'étapes doivent être suivies pour concevoir et produire un cours à distance. Par la suite viendra la phase de diffusion du cours.

Phases de conception et de production d'un cours à distance

La démarche présentée ici prend ses assises sur un processus de design pédagogique, parfois appelé ingénierie pédagogique, qui est une approche structurée pour le développement d'activités de formation, adaptée à la formation à distance et riche des expériences vécues dans plusieurs projets du genre à l'Université Laval. Il est à noter que, s'il est suggéré de suivre les étapes de conception dans l'ordre. Il est aussi possible d'amorcer ce processus à l'une ou l'autre des étapes, et de revenir en arrière. L'important est de parcourir toutes les étapes.

Tout au long des étapes de développement d'un cours à distance, un enseignant peut vérifier ses réflexions ou le travail qu'il a accompli les comparant avec les bonnes pratiques de l'enseignement en ligne à l'Université Laval. Ces bonnes pratiques sont répertoriées dans le [Guide des bonnes pratiques de l'enseignement en ligne](#)⁵

¹ http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique_de_la_formation_a_distance_CU-2016-57.pdf

² <http://www.enseigner.ulaval.ca/>

³ <http://www.distance.ulaval.ca/cms/site/distance/accueil>

⁴ http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique_de_la_formation_a_distance_CU-2016-57.pdf

⁵ <http://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/guide-des-bonnes-pratiques-de-l-enseignement-en-ligne>

Phase de conception d'un cours à distance

La phase de conception d'un cours à distance est constituée de douze étapes. Ces étapes de conception assurent la qualité et permettent d'éviter des erreurs coûteuses et des délais supplémentaires au moment de la production du matériel didactique. Les lignes qui suivent présentent ces étapes selon l'ordre habituel dans lequel elles sont suivies.

1. Former une équipe de travail

Le travail de conception et de production d'un cours à distance est le fruit d'un travail d'équipe dont les membres sont habituellement :

- **Le professeur responsable** : il est responsable pédagogique du cours qui figure dans sa charge de travail. Dans certains cas, cette responsabilité est assumée par la direction d'unité;
- **L'enseignant qui assure le développement du cours⁶** : il est spécialiste du contenu et assume la conception et de la production du cours à distance dans un délai n'excédant pas les règles établies lors de l'octroi du financement par le VREAL. Il établit avec sa direction les conditions de développement du cours. Il gère l'équipe de travail tout au long du processus de développement du cours. Selon le cas, il participe à l'intégration des composantes du cours au sein du site web du cours;
- **Le conseiller en formation** : il collabore au design pédagogique, à la production et à la première diffusion du cours. Il révisé aussi, au plan pédagogique, l'ensemble du matériel didactique du cours (textes, matériel multimédia, site web du cours, etc.). Occasionnellement, il assure un suivi du projet de développement ou participe à l'intégration des composantes du cours au sein du site web du cours;

Dans certains projets de développement de cours à distance, il est possible qu'un assistant (professionnel de recherche, étudiant, etc.) soit engagé pour aider l'enseignant qui assure le développement du cours. Finalement, il est également possible qu'un spécialiste multimédia (graphiques, caméraman, etc.) provenant d'une équipe technopédagogique facultaire ou du Bureau de soutien à l'enseignement soit nécessaire.

Le professeur responsable ou la direction d'unité veille à former une équipe de travail ayant l'expertise nécessaire pour mener à bien la conception et la production de son cours.

2. Identifier les caractéristiques du cours et le situer dans le programme

Il importe de connaître les caractéristiques du cours à distance à développer et de le situer au sein du ou des programmes dans lequel il s'inscrit. Pour y arriver, il suffit de répondre aux questions suivantes :

- Quelle est la description du cours et est-ce qu'elle est à jour ?
- Quelle est l'unité responsable de ce cours?
- Combien de crédits sont alloués ?
- À combien d'heures de travail pour l'étudiant est associé le nombre de crédits pour ce cours ?
- Dans quel(s) programme(s) ce cours est-il offert?
- Quels sont les objectifs d'apprentissage à atteindre ou les compétences à développer dans le cours et quels sont leurs liens avec les programmes dans lesquels le cours est offert?
- Est-ce un cours obligatoire?

⁶ Selon le cas, l'enseignant peut être le professeur responsable du cours, un chargé de cours, un chargé d'enseignement ou un autre membre du personnel enseignant en vertu de l'article 24 des Statuts de l'Université Laval.

- Existe-t-il des préalables pour le cours?
- Existe-t-il des évaluations du cours qui permettraient d'identifier des éléments à améliorer ?
- Existe-t-il des évaluations de programme qui permettraient d'identifier des éléments à améliorer dans le cours?

Ces informations seront considérées à toutes les étapes de la démarche de développement du cours et pour la plupart, seront consignées dans le site web du cours dans le *Portail des cours*⁷.

Le **Plan de cours**, qui est le cœur du site web du cours dans le Portail des cours, décrit les caractéristiques du cours et ses liens avec le programme.

3. Analyser le public cible

Une fois le cours situé, il faut analyser les caractéristiques du public cible à qui s'adresse le cours. Les questions à se poser sont :

- À quel moment dans la structure du programme le cours s'inscrit-il ?
- Quelles sont les particularités du public cible à qui l'on s'adresse?
- Prévoit-on attirer plusieurs types de publics? Si oui, quelles sont leurs caractéristiques?
- Quels sont leurs formations antérieures, leurs expériences de travail, leurs attentes, leurs intérêts et est-ce que ces éléments peuvent servir dans le cours à développer ?
- Quelles sont leurs habiletés à utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) ? Devrait-on les aider à utiliser ces outils ?
- Une fois le cours situé, il faut analyser les caractéristiques du public cible à qui s'adresse le cours. Les questions à se poser sont :

Ces informations seront utiles pour déterminer le contenu à utiliser, les stratégies pédagogiques à développer, les TIC à employer et les formules d'évaluation à privilégier.

Les caractéristiques du public cible sont identifiées et prises en compte dès le début du processus de conception du cours, notamment pour les choix entourant les activités pédagogiques et les TIC qui seront utilisées dans le cours.

4. Définir le but et les objectifs généraux du cours

Il arrive parfois, dans certaines unités, que le but et les objectifs généraux d'un cours soient définis par les comités de programme. Pour l'enseignant qui assure le développement d'un cours à distance, il importe donc de vérifier si c'est le cas avant de poursuivre le développement du cours, sinon, il est nécessaire de définir un but et des objectifs généraux.

Le but du cours

Le but d'un cours est un énoncé qui indique la finalité d'apprentissage désirée pour le public cible. Cette finalité répond aux besoins de ce public cible. Un exemple de formulation d'un but pourrait être : *Le but de ce cours est de développer les compétences nécessaires à...*

Les objectifs généraux du cours

Les objectifs généraux constituent l'un des deux types d'objectifs d'apprentissage que doit rédiger un enseignant pour son cours. Les objectifs généraux sont des énoncés qui définissent, en termes généraux, ce que les étudiants seront capables de faire à la fin du cours. Pourquoi faut-il formuler des objectifs généraux?

⁷ <https://www.ena.ulaval.ca/>

- Pour informer l'étudiant des principales orientations du cours.
- Pour aider à préciser le contenu du cours.
- Pour guider le développement des activités d'évaluation.

Habituellement, au nombre de trois ou quatre, les objectifs généraux sont de courts énoncés commençant par un verbe d'action qui décrit les résultats globaux escomptés des étudiants. Il existe différentes façons de rédiger des objectifs d'apprentissage. Ainsi, il peut être utile d'utiliser une taxonomie comme celles proposées par Bloom, Gagné, Marzano, Krathwohl, Harrow, etc. qu'un conseiller en formation peut vous fournir.

Voici quelques exemples de formulation d'objectifs généraux :

À la fin de ce cours, vous serez en mesure :

- d'expliquer le processus...
- d'utiliser la terminologie exacte...
- d'analyser les résultats de...
- de conseiller un client...
- de poser un diagnostic...

Dans certains programmes, un référentiel de compétences est utilisé pour définir le profil des étudiants qui compléteront un programme d'études donné. Ce référentiel de compétences découle d'une réflexion globale sur le programme d'étude et prescrit des compétences à développer au sein d'un cours précis ainsi que le niveau d'atteinte de ces compétences.

Les objectifs généraux et les compétences à développer seront consignés dans la section « Description du cours » sur le site web du cours dans le *Portail des cours*.

Le **but**, les **objectifs généraux et les compétences** d'un cours correspondent aux intentions pédagogiques d'un enseignant ou d'un programme. Ils sont identifiés au début du processus de façon à orienter la conception du cours.

Pour en savoir plus sur la rédaction d'objectifs d'apprentissage, il peut être utile de consulter la page « [les objectifs d'apprentissage](#) » du site Enseigner.ulaval.ca.

5. Structurer le contenu

À partir des objectifs généraux définis à l'étape précédente, il est nécessaire d'élaborer la structure du contenu pour le cours. C'est une étape très importante qui mérite qu'on y consacre le temps nécessaire. La structure du contenu doit être claire au départ, car elle oriente toute la démarche de développement du cours. Lors de cette étape, il s'agit :

- de déterminer quels thèmes seront abordés et, à l'intérieur de chaque thème, quels sujets seront traités;
- d'ordonner les thèmes et de les découper en unités d'apprentissage ;

Pour s'aider à structurer le contenu d'un cours, il peut être utile de répondre aux questions suivantes :

- Devra-t-on rédiger le cours en totalité ou existe-t-il un manuel en français qui pourrait livrer la majeure partie du contenu?
- Existe-t-il un contenu qui pourrait être traduit ou adapté pour la formation à distance?
- Existe-t-il sur Internet des sites qui pourraient alimenter un ou des thèmes abordés?
- Quelle devrait être la progression dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage ou des compétences à développer ?

- S'il s'agit d'un cours qui a déjà été offert, y a-t-il des notes de cours, des graphiques, des schémas, des cartes conceptuelles, des tableaux qui pourraient constituer une base de départ?

Le calendrier de travail des étudiants peut aussi être élaboré par la même occasion. Le calendrier universitaire d'une session régulière comprend 15 semaines. Habituellement, le contenu du cours à distance de trois crédits est ordinairement découpé en 12 unités d'apprentissage. Chaque unité correspondant à une semaine du calendrier. La première semaine est normalement réservée à la familiarisation avec le matériel didactique du cours et à des activités de démarrage du cours. De plus, il faut prévoir une pause lors de la semaine de lecture. Finalement, la 15e et dernière semaine sert à la .

Dans le cas d'une session d'été, le nombre de semaines de cours à distance est de 11. Par conséquent, il peut être nécessaire de redécouper les activités d'apprentissage en fonction du nombre de semaines de cours.

L'élaboration de la structure du contenu permet également de mesurer la charge de travail qui est exigée pour chacune des unités d'apprentissage. Habituellement, pour un cours trois crédits, il est suggéré de limiter la durée du travail à une moyenne de neuf heures par semaine (135 h/15 semaines). De plus, pour éviter la surcharge de travail, les activités de lecture proposées dans une unité d'apprentissage devraient être raisonnables (on suggère un maximum de 40 pages en format lettre par semaine).

Au terme de cette étape, il peut être utile pour un enseignant d'utiliser un outil de planification, qui permet de consigner les différentes informations entourant l'organisation d'un cours et de commencer à élaborer une première planification du cours.

Dans le même sens, il peut être envisagé d'ouvrir un site de développement pour un cours au sein du Portail des cours. Lors de l'ouverture de ce site de développement, certaines facultés proposent un gabarit spécifique pour les cours à distance. Ce genre de gabarit fournit des orientations et des précisions liées aux pratiques en formation à distance des facultés. Cela peut s'avérer utile pour l'organisation d'un cours à distance.

Le contenu du cours est structuré en unités d'apprentissage cohérentes qui nécessitent une charge de travail comparable à celle exigée pour un cours offert sur le campus.

Pour en savoir davantage sur les outils de planification, il peut être utile de consulter les outils suivants :

[Outil de macroplanification d'un cours⁸](#)

Outil de macroplanification d'un cours visant à structurer le déroulement et les différentes activités d'un cours développé par le Bureau de soutien à l'enseignement.

[Gabarit d'un plan de cours⁹](#)

Gabarit de plan de cours pour un cours en formation à distance développé par le Bureau de soutien à l'enseignement.

6. Définir les objectifs spécifiques de chaque unité d'apprentissage

Orientés par le but et les objectifs généraux du cours, les objectifs spécifiques décrivent ce à quoi les étudiants doivent parvenir à la fin d'une unité d'apprentissage. Un objectif spécifique est un énoncé court, commençant par un verbe d'action, qui décrit de façon précise les comportements observables et mesurables attendus de l'étudiant. Les objectifs spécifiques sont normalement au nombre de cinq ou six par unité. Pourquoi doit-on formuler des objectifs spécifiques?

⁸ https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/macroplanification_d_un_cours.doc

⁹ https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/gabarit_plan_de_cours_fad_0.docx

- Pour préciser le contenu à livrer dans une unité d'apprentissage;
- Pour guider la conception des activités d'enseignement-apprentissage;
- Pour guider le développement des activités d'évaluation qui mesureront l'atteinte de ces objectifs;
- Pour guider l'étudiant dans le choix des thèmes à étudier lorsqu'il se prépare aux examens;
- Pour faciliter la rédaction des questions d'examen ou des critères de correction des travaux.

Il existe différentes façons de rédiger des objectifs d'apprentissage selon qu'ils relèvent des domaines cognitif, affectif, psychomoteur, etc. Ainsi, il peut être utile d'utiliser une taxonomie comme celles proposées par Bloom, Gagné, Marzano, Krathwohl, Harrow, etc. qu'un conseiller en formation peut vous fournir. Un exemple de formulation pourrait être : *À la fin de cette unité vous serez en mesure : d'identifier..., d'expliquer..., de calculer..., de planifier...*

Dans le *Portail des cours*, les objectifs spécifiques figurent habituellement dans chacune des pages des unités d'apprentissage figurant dans la section *Feuille de route* ou *Contenu et activités*

Les **objectifs spécifiques**, présentés au début de chaque unité d'apprentissage, décrivent ce à quoi les étudiants doivent parvenir à la fin de l'unité.

7. Prévoir l'évaluation des apprentissages

La planification de l'évaluation des apprentissages ne peut se faire qu'une fois qu'une bonne idée de la structure du contenu et des objectifs spécifiques associés à chacune des unités d'apprentissage. Ces étapes préalables sont importantes puisque l'évaluation doit s'arrimer aux objectifs généraux et spécifiques visés. Il est reconnu qu'il existe trois types d'évaluation des apprentissages : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'évaluation diagnostique permet à un enseignant de déterminer les besoins d'apprentissage des étudiants ou permet à l'étudiant de vérifier ses connaissances préalables et si nécessaire, de l'orienter vers des activités d'apprentissage ou de révision appropriée. Ce type d'évaluation peut se dérouler au début d'un cours ou avant des unités d'apprentissage précises où certaines connaissances préalables sont nécessaires. Elle peut prendre la forme de questionnaires, d'exercices pratiques, de tableaux ou schémas à construire, de problèmes à résoudre, etc. Cette forme d'évaluation peut être notée, mais il n'est pas comptabilisé dans le dossier académique de l'étudiant.

L'évaluation formative des apprentissages permet à l'étudiant de vérifier l'acquisition, la compréhension des notions présentées ou la maîtrise des habiletés visées. Cette vérification des apprentissages peut se faire à tout moment dans une unité d'apprentissage. Elle peut être notée, mais elle n'est pas comptabilisée dans le dossier académique de l'étudiant.

Ce type d'évaluation peut être proposé au début, à la fin ou intégré à l'intérieur d'une unité d'apprentissage. Il peut prendre la forme de questions de type objectif ou à réponses courtes, de résumés à produire, de tableaux ou schémas à construire, de problèmes à résoudre, d'exercices pratiques, de cas à analyser, etc. L'évaluation formative proposée doit mener à l'atteinte des objectifs visés dans les unités d'apprentissage du cours et par la suite, à la réussite des évaluations sommatives. Elle doit être accompagnée de corrigés ou de critères d'autocorrection.

L'évaluation sommative des apprentissages permet à l'enseignant d'obtenir un portrait des apprentissages de l'étudiant à un moment précis du cours. Cette évaluation doit être cohérente avec les objectifs généraux et spécifiques qui ont été définis pour le cours. Par exemple, si un des objectifs d'apprentissage du cours est de développer une compétence, l'évaluation devra permettre de mesurer l'acquisition de cette compétence. Cette évaluation est notée et comptabilisée dans le dossier académique de l'étudiant.

Ce type d'évaluation peut comprendre des examens comportant des questions à choix multiples, des questions à réponses courtes ou à développement. Il peut aussi s'agir de travaux longs de type essai, analyse ou synthèse, de problèmes à résoudre, d'études de cas, de rapports de visite, etc.

En formation à distance, les activités d'évaluation sommative des apprentissages se déroulent à la maison ou dans des sites d'évaluation supervisés, principalement pour les examens sous surveillance avec contrôle d'identité. L'organisation de ces examens sous surveillance est faite conjointement par les départements et par le Bureau de soutien à l'enseignement. Ce dernier s'occupe des aspects logistiques des examens à l'extérieur du campus alors que les unités voient à l'organisation des examens sur le campus. Les dates de ces évaluations sont fixées en fonction du calendrier des examens des cours à distance élaboré par le Bureau de soutien à l'enseignement.

Lorsqu'on développe les activités d'évaluation sommative des apprentissages, il est important d'établir à l'avance les dates en fonction du calendrier établi par le Bureau de soutien à l'enseignement. Le cas échéant, les modalités de remise (boîte de dépôt, courriel, etc.) et le moment d'accès aux consignes et aux documents nécessaires devront être pris en compte. De plus, il peut être utile de vérifier auprès de la direction du programme pour connaître les différentes évaluations qui auront lieu dans les autres cours. Cette considération permettra d'éviter des conflits d'horaire et des moments où les étudiants pourraient être appelés à remettre plusieurs travaux en même temps.

La fréquence des évaluations sommatives est variable, mais il est important de présenter une première évaluation sommative assez tôt dans la session, par exemple à la troisième ou quatrième semaine, pour que l'étudiant ait rapidement une rétroaction sur sa performance.

Par ailleurs, il est important d'établir à l'avance les critères de correction, une grille de correction et un barème de notation pour chaque travail ou examen. Ces informations doivent être présentées à l'étudiant dans la description de l'évaluation des apprentissages dans ses documents de cours. Dans le cas où le travail de correction serait effectué par la personne qui assume l'encadrement, ces critères, grilles et barèmes permettront une correction plus uniforme et accéléreront le travail. Les étudiants devraient recevoir la rétroaction sur leurs travaux ou évaluations sommatives dans un délai raisonnable (on suggère deux semaines ou **dix jours** maximum après l'envoi du travail).

Qu'il s'agisse d'évaluations diagnostiques, formatives ou sommatives des apprentissages, il peut être utile de déterminer si ces dernières seront réalisées de façon individuelle ou en collaboration (équipe).

Il peut être utile de considérer les différents modes de correction pouvant être utilisés. Selon le cas, il est peut-être possible de demander aux étudiants de s'autocorriger, de corriger leurs pairs et d'évaluer la contribution des membres lors des travaux réalisés en équipe. Le *Portail des cours* permet l'utilisation de l'un de ces modes de correction ou une combinaison de plusieurs modes.

Un cours bien construit comprend une variété de formules d'**évaluation formative des apprentissages** pour permettre aux étudiants de mesurer la progression de leurs apprentissages. Diverses formules d'**évaluation sommative des apprentissages**, dont les dates sont fixées à l'avance, valident l'atteinte des objectifs d'apprentissage du cours.

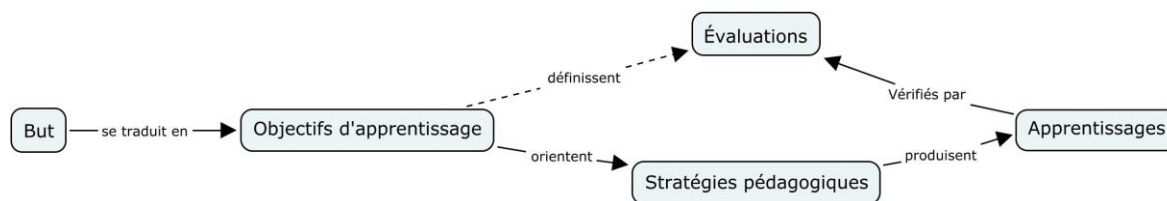
Pour en savoir, il peut être utile de consulter les différents [pages du site « Enseigner à l'Université Laval¹⁰ »](#) portant sur l'évaluation des apprentissages des étudiants...

8. Élaborer les stratégies pédagogiques

Tout comme pour l'étape 7, l'étape de l'élaboration des stratégies pédagogiques peut se réaliser une fois que le contenu est structuré et que les objectifs d'apprentissages sont définis. Comme l'indique la figure 1, l'élaboration des stratégies pédagogiques est reliée à l'évaluation des apprentissages. Ces étapes peuvent donc être abordées selon un ordre ou un autre.

¹⁰ <http://www.enseigner.ulaval.ca/>

Figure 1 - Les stratégies pédagogiques



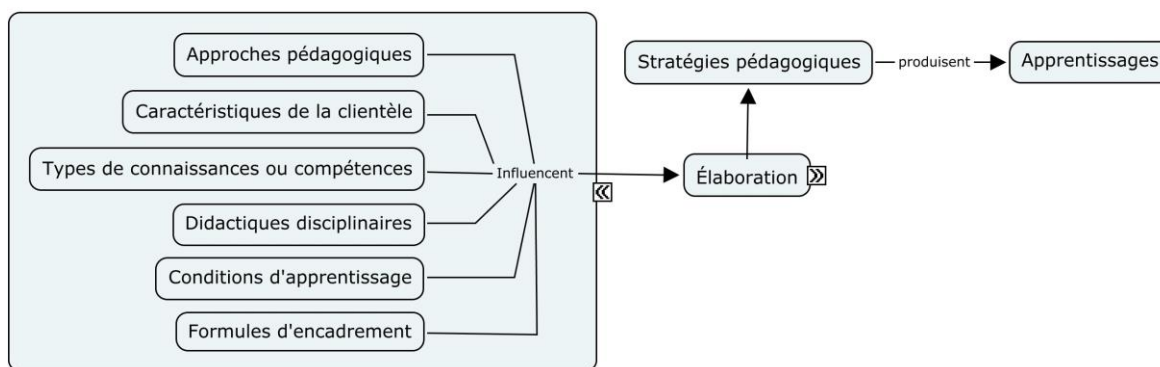
Les stratégies pédagogiques

On définit les stratégies pédagogiques comme des combinaisons d'activités d'enseignement-apprentissage et de ressources en vue de réaliser un ou des apprentissages. Au sein d'un cours ou d'un programme, les apprentissages se traduisent en buts, objectifs d'apprentissage ou compétences. Les stratégies pédagogiques sont donc les moyens qui servent à atteindre ces finalités. Mentionnons qu'un enseignant peut avoir d'autres desseins plus transcendants ou généraux en usant des stratégies pédagogiques. Par exemple, il utilisera des stratégies pédagogiques pour permettre aux étudiants de se connaître davantage, pour motiver les étudiants, augmenter leur intérêt, évaluer leurs performances et rétroagir sur ces dernières.

Tel que présenté dans la figure 2, plusieurs facteurs (intentions, variables, etc.) peuvent influencer l'élaboration de stratégies pédagogiques. Ainsi, un enseignant doit tenir compte :

- des orientations et des approches pédagogiques globales déterminées par les comités de programme;
- des caractéristiques du public cible (styles d'apprentissage, types d'intelligence, etc.);
- de la nature des connaissances, des objectifs d'apprentissages visés et des compétences à développer;
- des considérations didactiques de la discipline enseignée ou d'une démarche d'apprentissage (déductive, inductive, etc.) désirée;
- des conditions d'apprentissage (individuelle/collaboration, synchrone/asynchrone);
- de la formule d'encadrement choisie.

Figure 2 - Facteurs d'influence dans l'élaboration de stratégies pédagogiques



Ainsi, en considérant les intentions pédagogiques et les variables énumérées ci-dessus, on peut élaborer une ou des stratégies pédagogiques par l'assemblage d'une ou plusieurs activités d'enseignement-

apprentissage et de diverses ressources technologiques qui permettront aux étudiants de réaliser les apprentissages désirés.

Activités d'enseignement-apprentissage et ressources

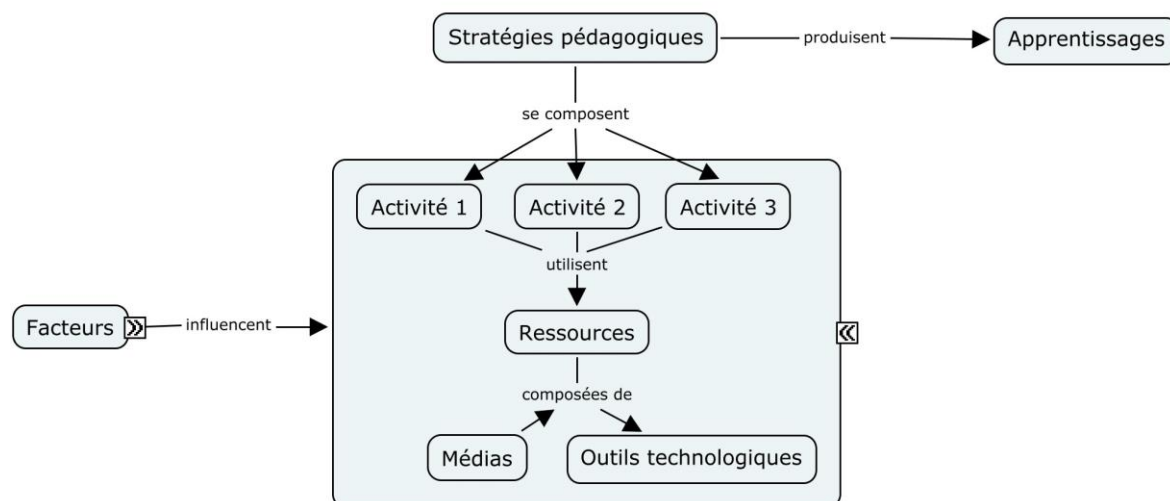
Les activités d'enseignement-apprentissage représentent les actions que doit réaliser un étudiant dans des situations pédagogiques précises. Elles portent parfois le nom de « méthodes », « tactiques » ou « formules ». Dans les faits, elles constituent une voie, un cheminement ou un procédé que peut emprunter un étudiant afin d'atteindre un ou des objectifs déterminés préalablement. Il existe une panoplie d'activités d'enseignement-apprentissage qui peuvent être utilisées en formation à distance. Voici quelques exemples d'activités:

Lecture et production de fiche	Exposé oral suivi de questions à répondre
Visionnement d'une vidéo suivie de questions à répondre	Activités d'apprentissage collaboratif
Étude de cas	Exercices pratiques
Revue de presse sur un thème	Recherche guidée
Débat	Jeux de rôle

Le choix d'une activité doit se faire en tenant compte des ressources technologiques disponibles. Tel qu'illustré dans la figure 3, parmi les ressources technologiques qui peuvent servir à concrétiser les activités d'enseignement-apprentissage, il y a les médias et les outils technologiques.

Au sens pédagogique, un *média* est un moyen de diffusion d'information entre l'enseignant et l'étudiant. Pour véhiculer un contenu, le texte est le média le plus courant dans le monde universitaire, et ce même pour les cours diffusés sur Internet. Bien que le texte numérique ait l'avantage de faciliter la recherche, un recueil de textes imprimés ou un livre imprimé peuvent accompagner le site web du cours ; cette solution est appréciée par les étudiants qui ne peuvent lire de longs textes à l'écran.

Figure 3 - Élaboration de stratégies pédagogiques



Il est à signaler que l'utilisation du son, de l'image fixe ou de la vidéo est très pertinente et de plus en plus populaire, notamment en raison de la disponibilité de matériel didactique déjà produit¹¹ et de l'accessibilité des outils d'édition pour produire du matériel didactique de ce genre.

Lorsque l'objet médiatisé est numérique et d'une certaine ampleur, on parlera alors des *applications pédagogiques des TIC* (APTIC). Pensons ici aux présentations PowerPoint avec voix (Capsule narrée), aux animations graphiques, aux tutoriels ou encore aux applications avec des bases de données en ligne. C'est pour favoriser la création de telles applications médiatiques que le [Programme d'appui au développement pédagogique](#) (PAIP¹²) de l'Université Laval offre un soutien financier aux enseignants.

Le [document Média et APTIC](#) permet de bien analyser les avantages, inconvénients et implications à considérer lors des choix de médias et APTIC à utiliser dans un cours à distance. Par exemple, le choix de tourner une vidéo afin de bien documenter une visite sur le terrain. Toutefois, ce choix peut impliquer de devoir élaborer un scénario et d'employer un professionnel pour faire le tournage et le montage nécessaire. Finalement, signalons que tous les médias et APTIC peuvent être intégrés au *Portail des cours*.

Les *outils technologiques* font plutôt référence aux différents outils informationnels ou communicationnels, comme le courriel, le forum électronique et le blogue. Le blogue, outil plus récent que ceux cités précédemment, est un outil technologique qui permet de supporter une activité d'apprentissage comme la rédaction d'un journal de bord ou d'un travail collaboratif. Consultez un conseiller en formation pour connaître les différents outils technologiques et les possibilités pédagogiques qu'ils offrent.

Lors de la réflexion sur les outils technologiques à privilégier, il est important de conserver à l'esprit que les choix d'outils technologiques et de médias doivent se fonder sur des critères de pertinence et d'efficacité, compte tenu de l'apprentissage à effectuer. Dans ce sens, le document [Outils technopédagogiques](#) permet de bien analyser les avantages, inconvénients et implications à considérer lors des choix des outils technologiques à utiliser dans un cours à distance. Signalons que le *Portail des cours* propose déjà des outils de forum électronique et de questionnaire. Les centres de soutien technopédagogique des facultés peuvent aider les enseignants à intégrer d'autres outils tels qu'un wiki, une FAQ, etc.

Étant donné les multiples possibilités, la sélection des activités d'enseignement-apprentissage et des ressources pour élaborer des stratégies pédagogiques demande un bon moment de réflexion. Un conseiller en formation peut assurément aider un enseignant lors de cette réflexion.

Les **stratégies pédagogiques** choisies comprennent un ensemble d'activités d'enseignement-apprentissage incitant les étudiants à réfléchir, analyser, synthétiser et résoudre des problèmes en plus d'offrir des occasions d'échanger entre eux. Ces activités sont supportées par des médias et des outils technologiques pertinents et efficaces.

Pour en savoir plus sur les stratégies d'apprentissage et ce qui peut être fait en formation à distance, il peut être utile de consulter la section « Développer un cours à distance » du site « [Enseigner à l'Université Laval](#)¹³ » qui contient divers exemples de stratégies pédagogiques dans des cours à distance de l'Université Laval.

¹¹ Il existe plusieurs banques de ressources d'apprentissage donnant accès, gratuitement ou pour un coût variable, à une multitude de ressources pédagogiques développées par les institutions d'enseignement à travers le monde.

¹² <http://www.enseigner.ulaval.ca/appui-a-l-innovation/programme-d-appui-l-innovation-pedagogique>.

¹³ <http://www.enseigner.ulaval.ca/>

9. S'assurer du respect des droits d'auteur, de la personne et de la vie privée

Dans le processus de sélection et de production du matériel didactique pour un cours à distance, il est important de considérer les droits d'auteur, le respect de la vie privée et le respect de la personne.

Les droits d'auteur

Depuis le 1er juin 2014, l'Université Laval s'est dotée d'une politique institutionnelle¹⁴ sur le droit d'auteur relativement à l'utilisation d'œuvres d'autrui à des fins d'enseignement, de recherche et d'étude privée. De cette politique découle un mode de gestion où les enseignants sont responsables d'effectuer une saine gestion de l'utilisation l'œuvre d'autrui et se conformer à la Loi sur le droit d'auteur.

Le Bureau du droit d'auteur¹⁵ (BDA) propose une série de ressources pour accompagner les enseignants lorsqu'ils considèrent utiliser des extraits de livre, des articles scientifiques, des œuvres visuelles ou musicales, etc. Le cas échéant, des directives sont également fournies pour l'intégration de ce matériel dans le Portail des cours.

Le BDA offre également la possibilité pour un enseignant de soumettre son cours à un audit sur une base volontaire. Cela permet à un enseignant de valider si ses intentions respectent les droits d'auteur.

Respect de la vie privée

Pour utiliser l'image et la voix d'une personne dans un cours, qu'il s'agisse de photographie, de vidéo ou de multimédia, il est nécessaire d'obtenir préalablement la permission de cette personne. Il suffit pour cela de lui faire signer un formulaire type, disponible sur le site du BDA¹⁶.

Respect de la personne

Puisque les cours à distance peuvent rejoindre un public cible plus vaste, l'équipe de conception et de production du matériel didactique doit se préoccuper davantage des caractéristiques de ce public. Le matériel didactique doit être libre de préjugés à l'égard de la culture, de la race, des classes et des sexes. De plus, le matériel didactique pourrait comporter des exemples ou des cas adaptés à une des cultures spécifiques.

Le matériel didactique proposé aux étudiants est libre de préjugés et respecte les lois et règlements sur le droit d'auteur et la vie privée.

10. Choisir la formule d'encadrement

Le choix de la formule d'encadrement fait partie de la démarche de conception et de production d'un cours à distance. Il est important de réfléchir à la formule qui sera utilisée dès le début de la démarche, la formule choisie faisant partie intégrante du plan de cours, intégré dans le site web du cours sur le *Portail des cours*. Voici quelques notions relatives au choix de la formule d'encadrement et au choix de la personne qui assumera l'encadrement.

L'encadrement des étudiants peut prendre une forme asynchrone ou synchrone ou encore, une combinaison de ces deux formes. La première forme est l'**encadrement asynchrone**. Dans cette forme d'encadrement, les étudiants peuvent formuler des requêtes en tout temps et attendent les réponses de la personne qui assume l'encadrement. Les outils qui peuvent être utilisés pour cette forme d'encadrement sont le courriel, le forum, la liste de distribution ou le blogue.

¹⁴ Politique et directives relatives à l'utilisation de l'œuvre d'autrui aux fins des activités d'enseignement, d'apprentissage, de recherche et d'étude privée à l'Université Laval (<https://www.bda.ulaval.ca/politique-institutionnelle/>)

¹⁵ <https://www.bda.ulaval.ca/>

¹⁶ <https://www.bda.ulaval.ca/vous-etes-auteur/droit-a-limage/>

L'encadrement asynchrone permet un suivi et un soutien personnalisés et favorise l'interaction et la discussion. Les outils de communication exigent toutefois de la personne qui assume l'encadrement une certaine assiduité dans la lecture des messages et dans la réponse à retourner aux étudiants. Le forum de discussion nécessite aussi de la personne qui assume l'encadrement une présence et un rôle qui, selon l'objectif du forum, peut-être d'animer, de tempérer, de répondre aux questions, de fournir des renseignements, des adresses de sites, etc. Selon la Politique de la formation à distance de l'Université Laval¹⁷, la personne qui assume l'encadrement, doit accuser réception de tous les messages reçus par courriel dans les deux jours ouvrables.

La deuxième forme d'encadrement est l'**encadrement synchrone**. Dans ce cas, la personne qui assume l'encadrement est en contact avec les étudiants à des moments précis dans le temps. Les outils les plus courants pour cette forme d'encadrement sont la classe virtuelle et la téléphonie via Internet, avec ou sans visioconférence, avec Skype ou autre logiciel similaire. Lorsqu'elle désire utiliser ces outils d'encadrement synchrone, la personne qui assume l'encadrement peut être appelée à déterminer des périodes de disponibilité où les étudiants peuvent la joindre et poser leurs questions. De façon à accommoder tous les étudiants et leurs disponibilités variables, la personne qui assume l'encadrement offre généralement au moins deux périodes de disponibilité: une période en soirée et une autre durant la journée.

Finalement, signalons que peu importe la forme d'encadrement retenue, aucuns frais de communication reliés à l'encadrement ne doivent être demandés aux étudiants afin de ne pas pénaliser les étudiants résidant hors de la région de Québec.

La **formule d'encadrement** choisie offre des modalités et des moyens de communication qui permettent à tous les étudiants de rejoindre facilement la personne qui assume l'encadrement.

11. Dresser la liste du matériel didactique à produire

Avant d'entamer la production du matériel didactique pour un cours à distance, il importe de dresser une liste de tout le matériel didactique à produire. L'élaboration de cette liste permettra d'identifier les informations qui sont à colliger, et de répertorier le matériel didactique existant qui sera à récupérer, numériser, retravailler, etc. Cette liste sera très utile pour déterminer le coût de la production de l'ensemble des documents et pour établir l'échéancier de réalisation à l'étape suivante.

L'élaboration d'une **liste du matériel à produire** ou à réutiliser permet de s'assurer que le matériel didactique du cours est complet et cohérent.

12. Établir l'échéancier de réalisation

L'élaboration d'un cours à distance étant un travail d'équipe, il est primordial de mettre au point, dès le départ, un échéancier réaliste. Entre le lancement du projet et le début de la diffusion en ligne, il faut prévoir de 3 à 6 mois pour l'adaptation d'un cours existant, et de 6 à 12 mois pour un tout nouveau cours. En effet, la démarche de rédaction, de correction et d'intégration de tout le matériel didactique sur le Portail des cours s'effectue au rythme d'environ une ou deux unités d'apprentissage par mois, selon l'envergure du travail à effectuer.

L'élaboration et le suivi d'un **échéancier de travail** permettent que le matériel didactique soit produit, révisé et ajusté avant le début du cours.

¹⁷ http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique_de_la_formation_a_distance_CU-2016-57.pdf

Phase de production d'un cours à distance

La phase de production est constituée de trois étapes, soit : la réalisation, la révision et la mise à l'essai du matériel didactique. Les lignes qui suivent présentent ces étapes selon l'ordre dans lequel elles doivent être suivies.

1. Réaliser le matériel didactique

Le matériel didactique doit normalement être produit selon un échéancier convenu à l'avance. Dans plus de 95% des cours à l'Université Laval, le matériel didactique comprend au moins un site web de cours sur le *Portail des cours*. Dans certains cas, du matériel supplémentaire sera proposé : manuel édité, recueil de textes imprimés, etc.

Tel que mentionné précédemment, plusieurs facultés proposent un gabarit spécifique à la formation à distance dans le *Portail des cours*. Ces gabarits sont disponibles tant pour l'élaboration d'un site de développement que pour un site web de cours. Le tableau qui suit présente les différentes sections et sous-sections d'un site web de cours avec les particularités nécessaires dans un contexte de formation à distance.

Liste des sections et sous-sections nécessaires d'un site web de cours en contexte de formation à distance
Section « Informations générales »
<ul style="list-style-type: none">• Description officielle du cours• Calendrier des séances obligatoires en classe virtuelle (s'il y a lieu)• Coordonnées et disponibilités de la personne qui assume l'encadrement des étudiants• Coordonnées pour le support technique
Section « Description du cours »
<ul style="list-style-type: none">• Description du cours et sa place dans le programme• But et objectifs généraux ou référentiel de compétence• Description de l'approche pédagogique et des stratégies pédagogiques employées• Modalités d'encadrement• Accommodement pour étudiants en situation d'handicap
Section « Feuille de route » (Contenu et activités)
<ul style="list-style-type: none">• Liste des unités d'apprentissage• Calendrier de réalisation• Pages de présentation des unités d'apprentissage (objectifs spécifiques, consignes de réalisation, etc.)
Section « Évaluation et résultats »
<ul style="list-style-type: none">• Liste des évaluations formatives et sommatives• Descriptions des évaluations (dates, durée, pondération, consignes, critères de correction, gabarits, etc.)• Consignes pour examen(s) sous surveillance• Barème de conversion• Gestion des délais politique de plagiat• Politique sur l'usage du français• Information sur l'évaluation de l'enseignement
Section « Matériel didactique »

<ul style="list-style-type: none"> • Liste du matériel obligatoire (manuel, recueil de textes, etc.) • Liste du matériel facultatif (s'il y a lieu) • Liste du matériel technologique (logiciels, calculatrice, etc.) • Portail disciplinaire de la Bibliothèque de l'Université Laval
Section « Médiagraphie »
<ul style="list-style-type: none"> • Médiagraphie • Annexes

Le Bureau de soutien à l'enseignement de même que les équipes technopédagogiques facultaires ont développé un certain nombre de documents d'information, de modèles et de gabarits pour faciliter la production de matériel didactique de cours à distance. En l'occurrence, des feuilles de style sont proposées pour la mise en page de notes de cours électroniques et pour la mise en forme de sites web, et des gabarits sont suggérés pour la production de présentations multimédias.

Au moment de la production du matériel didactique, l'enseignant qui assume le développement du cours à distance peut s'assurer de la qualité du matériel qu'il produit en s'appuyant sur les bonnes pratiques développées à l'Université Laval. Ces bonnes pratiques sont répertoriées dans le [Guide des bonnes pratiques de l'enseignement en ligne](#)¹⁸.

La réalisation d'un matériel didactique requiert une bonne coordination du travail d'équipe, le respect de l'échéancier et est facilitée par l'utilisation de modèles, de gabarits et de l'instrument d'analyse d'un cours à distance.

2. Réviser le matériel didactique

Tout au long des étapes de production du matériel didactique, il est impératif d'effectuer une révision du contenu, une révision pédagogique et une révision pour la qualité du français. Dans le cas où un rédacteur est engagé, la **révision du contenu** peut être effectuée par l'enseignant qui assume la conception et la production d'un cours à distance. Par contre, si l'enseignant est le rédacteur principal, il est recommandé de faire appel à un collègue pour effectuer une révision par les pairs.

La **révision pédagogique** concerne les stratégies pédagogiques retenues ainsi que les modalités d'évaluation et d'encadrement. Elle touche à l'ensemble du matériel développé. Le résultat de la médiatisation est aussi révisé du point de vue lisibilité, mise en forme et convivialité¹⁹. Cette révision est en général effectuée par un conseiller en formation à distance.

Enfin, une **révision linguistique** est aussi fortement recommandée. Si les ressources financières ne permettent pas l'engagement d'un réviseur externe, on suggère de faire appel au personnel de secrétariat de son unité.

La révision du matériel didactique du cours par des tiers permet l'élimination d'erreurs.

3. Faire une mise à l'essai

Il est conseillé de procéder à une mise à l'essai d'un cours à distance auprès d'un petit groupe d'étudiants. La mise à l'essai est particulièrement indiquée dans le cas où le cours à distance est prévu pour un très grand nombre d'étudiants ou encore lorsque ce dernier innove fortement dans les stratégies pédagogiques ou médiatiques employées ou qu'une application pédagogique des TIC a été développée et introduite aux fins du cours. Cela permet de corriger des erreurs et d'effectuer des ajustements si des

¹⁸ <http://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/guide-des-bonnes-pratiques-de-l-enseignement-en-ligne>

¹⁹ L'utilisabilité est la « capacité d'un système à permettre à ses utilisateurs de faire efficacement ce pour quoi ils l'utilisent ... le système *utilisable* doit non seulement être facile à utiliser [c'est-à-dire convivial], mais aussi fiable et efficace. » ([Office de la langue française du Québec](#)).

problèmes de compréhension de contenu, de consignes ou de convivialité sont relevés. Par la suite, la diffusion du cours pourra être élargie.

Une **mise à l'essai** auprès d'un petit groupe d'étudiants permet d'apporter les ajustements nécessaires pour l'amélioration du cours.

Conclusion

La démarche de développement d'un cours à distance qui a été présentée précédemment prend ses assises sur un processus de design pédagogique adaptée à la formation à distance et riche des expériences vécues dans le développement des cours à distance à l'Université Laval.

En guise de complément à ce qui a été présenté, l'enseignant intéressé peut consulter le site « [Enseigner à l'Université Laval](http://www.enseigner.ulaval.ca/)²⁰ » qui présente la formation à distance et ses différentes formes et le [*Guide des bonnes pratiques de l'enseignement en ligne*](#)²¹.

²⁰ <http://www.enseigner.ulaval.ca/>

²¹ <http://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/guide-des-bonnes-pratiques-de-l-enseignement-en-ligne>