

> 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
Conception	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
Production	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
Diffusion	Communication et animation des activités d'apprentissage	La tâche augmente en mode synchrone et diminue en mode asynchrone
Encadrement	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
Évaluation	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) ¹
Réflexivité	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

¹ 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 la tâche enseignante en FAD, dans certains cas comme celui de la formation asynchrone (voir Notion-clé du présent dossier), 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.

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 dans le corps enseignant, mais également dans la population étudiante. 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 équivalentes².

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

² 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 (Barbot et Camatarri, 1999, cités par Parr, 2019). L'autonomie en apprentissage permet de réaliser un parcours en ayant recours 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 (Dubar, cité dans Parr, 2019).



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'apprentissage³. 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)⁴, 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.

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

⁴ 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). Selon Gérin-Lajoie (2019), l'encadrement pédagogique peut se décliner en différentes dimensions :

Dimensions de l'encadrement pédagogique⁵ (adapté de Gérin-Lajoie, 2019)

Encadrement cognitif	Encadrement motivationnel	Encadrement socioaffectif	Encadrement métacognitif	Encadrement méthodologique
Ce qui touche le traitement des informations dans la démarche pédagogique nécessaire à l'atteinte des objectifs du cours, les apprentissages liés au contenu du cours.	Ce qui concerne l'énergie à déployer 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 émotions et sentiments 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 métaconnaissances ou la gestion consciente des tâches cognitives . 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 les méthodes de travail ou la réalisation des apprentissages . En quelques mots, comment rédiger un texte, résoudre un problème, faire un résumé, devenir plus autonome, travailler en équipe, etc.

⁵ 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 études⁶ (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).

⁶ 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)⁷.

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).

⁷ 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).

