



Quelles pratiques adopter pour soutenir la qualité de la formation asynchrone en enseignement supérieur? Une réflexion pédagogique menant à une synthèse de critères de qualité

What Practices can Support the Quality of Asynchronous Learning in Higher Education? A Pedagogical Reflection Leading to a Summation of Quality Criteria

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2025-v22n3-04>

Christelle CHARLEBOIS^a ✉ Université du Québec à Montréal, Canada

Christine SIMARD^b ✉ Université TÉLUQ, Canada

Mis en ligne : 15 décembre 2025

Résumé

Avec la pandémie de COVID-19, la formation à distance s'est fait une place définitive dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur, où elle se présente selon des modes de formation variés : asynchrone, synchrone, hybride ou comodal. Mais comment s'assurer que les cours proposés offrent une expérience d'apprentissage de qualité, et ce, particulièrement pour les formations diffusées en mode asynchrone, avec les défis particuliers qu'elle comporte? Cette réflexion pédagogique vise à faire le point sur des critères susceptibles d'affecter la qualité de l'expérience d'apprentissage des cours universitaires en ligne asynchrones, tels ceux diffusés par un établissement d'enseignement supérieur canadien spécialisé en formation à distance depuis plus de 50 ans. Elle s'appuie d'abord sur une revue de la littérature portant sur les thèmes de la qualité et sur les critères de qualité en FAD, afin de reconnaître des critères de qualité qui guident la conception et la médiatisation des cours asynchrones. Dans un second temps, une équipe pluridisciplinaire qui intervient dans la conception et la médiatisation de formations en ligne asynchrones s'est penchée sur une liste préliminaire de critères pour discuter sa pertinence et l'enrichir. Finalement, cette réflexion pédagogique a mené à la production d'une ressource fournissant une base théorique à la réflexion continue des praticiens et praticiennes qui s'intéressent à la qualité des cours en ligne asynchrones en enseignement supérieur.

Mots-clés

Formation à distance, asynchrone, médiatisation, optimisation, apprentissage en ligne, qualité, standards, critères

a) Carrefour d'innovation et de pédagogie universitaire. b) Service technopédagogique.



© Autrices. Cette œuvre, disponible à <https://doi.org/10.18162/ritpu-2025-v22n3-04>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Abstract

As an outcome of the COVID-19 pandemic, distance learning has secured a permanent place in many higher education institutions, where it takes various forms: asynchronous, synchronous, hybrid, or hyflex. But how can we ensure that the courses offered provide a high-quality learning experience, especially in the case of asynchronous courses, which come with their own specific challenges? This pedagogical reflection aims to examine the criteria that may impact the quality of the learning experience in asynchronous online university courses, such as those offered by a Canadian higher education institution that has been dedicated to distance learning for over fifty years. It begins with a literature review on the themes of distance education quality and quality criteria in order to identify standards guiding the design and delivery of asynchronous courses. Next, a multidisciplinary team involved in asynchronous online courses design reviewed a preliminary list of criteria to discuss its relevance and to develop it further. Ultimately, this pedagogical reflection led to the development of a resource providing a theoretical foundation for ongoing reflection by practitioners interested in the quality of asynchronous online courses in higher education.

Keywords

Online education, distance learning, asynchronous, digitalization, optimization, quality, benchmarks, criteria

Introduction

Cette réflexion pédagogique a été menée sous l'angle spécifique de praticiennes et praticiens œuvrant dans le domaine de la pédagogie universitaire depuis une quinzaine d'années. Elle s'inspire d'une expérience professionnelle dans le domaine de la formation à distance (FAD), nous rendant témoins de son tournant marqué par le virage technologique et l'arrivée du Web, passant alors de la formation par correspondance (papier, cassettes, télévision) aux supports numériques. Avec son créneau unique de la formation asynchrone au sein du réseau universitaire québécois depuis plus de 50 ans, l'établissement à l'intérieur duquel nous avons vécu ce virage offre un point de vue sans pareil pour observer la croissance rapide des campus virtuels et de l'enseignement à distance dans les universités traditionnelles, croissance elle-même amplifiée en réponse à la pandémie de COVID-19. Cet accroissement de l'offre de cours en ligne s'est accompagné d'une diversification des contextes et des pratiques, voire même, selon Didkivska et Vakaliuk (2025), d'une redéfinition de certains éléments fondamentaux, à savoir en quoi consiste la qualité et comment on peut la mesurer dans un environnement d'apprentissage en ligne.

Les développements du Web modifient non seulement les environnements, mais aussi les contextes et les processus d'apprentissage. Face à ces changements venus transformer les pratiques de la FAD, une réflexion sur le concept de qualité s'est avérée d'un grand intérêt. Cela est dû entre autres au fait que les interventions en conseil pédagogique relevaient de plus en plus d'une proximité avec de nombreuses expertises permettant le développement des cours en ligne, de même que d'une proximité avec les personnes apprenantes et leur expérience d'apprentissage. Tout en s'intéressant à ces phénomènes transformateurs, nos interventions ont progressivement évolué avec ces personnes et en fonction de nouvelles mesures de rendement en éducation, tout en tenant compte de la dynamique concurrentielle des universités québécoises et de la réforme des financements publics de l'éducation. Cette réalité complexe donne lieu à des conflits et à des

questionnements, notamment parce que la FAD et sa qualité ne sont pas perçues de façon similaire par tous les acteurs selon les rôles qu'ils occupent au sein d'un établissement.

Ce texte présente le contexte et le cadre théorique ayant servi d'appui à cette réflexion de même qu'à nos démarches pour documenter le sujet de la qualité en FAD asynchrone. Il s'agit de faire le point sur le concept de qualité en FAD et sa définition, plus précisément tournée vers les composantes internes des cours en ligne et leur probable impact sur la qualité de l'expérience d'apprentissage. Nous distinguons ainsi, comme Skalka *et al.* (2012), les enjeux de la qualité de l'apprentissage en ligne en général de ceux d'un cours.

Vue sur une problématique de la FAD à l'ère du Web : pourquoi se pencher sur une définition du concept de qualité?

La FAD est une modalité de formation qui se caractérise par certaines particularités, principalement celles où l'enseignante ou l'enseignant et la personne apprenante sont séparés géographiquement et où la transmission des connaissances s'effectue, en partie ou en quasi-totalité, par l'intermédiaire de technologies de l'information et de la communication. Elle se présente selon des modes de formation variés : asynchrone, synchrone, hybride ou comodal (Gérin-Lajoie et Papi, 2022). Elle est devenue omniprésente dans l'enseignement supérieur, la formation continue et la formation en entreprise. La pandémie de COVID-19 a amplifié son développement, puisque plusieurs établissements d'enseignement forcés de prendre le virage numérique pour poursuivre leurs activités de formation pendant cette crise sanitaire ont choisi de le maintenir par la suite. Le nombre d'étudiantes et étudiants inscrits à au moins un cours à distance augmente significativement au fil des années et celui des cours offerts à distance par les universités également (Conseil supérieur de l'éducation, 2025; Donovan, 2018; Parent *et al.*, 2021; Parvez *et al.*, 2024).

En tant que professionnelles pédagogiques œuvrant au service conseil de la FAD, nous avons constaté que ces changements ne s'opèrent pas sans défis ni tensions. Les mutations de l'enseignement supérieur à l'ère du numérique mettent l'accent sur les transformations profondes des pratiques éducatives, marquées par l'évolution technologique et les logiques économiques. Souvent orientées vers le court terme, ces logiques obéissent aux impératifs d'efficacité, de réduction des coûts et de massification. Il n'est pas rare que l'on priorise l'investissement technologique au détriment d'autres dimensions de la FAD qui contribuent à sa qualité (ergonomique, pédagogique, linguistique, etc.). De même, la multiplication des produits de la FAD témoigne des préoccupations dominantes tournées vers les outils technologiques et la diffusion de contenus disciplinaires bruts à l'aide de ces outils (Bitar et Davidovich, 2024; Fawns, 2022; Moorhouse *et al.*, 2023; Teichert *et al.*, 2023).

À cela s'ajoutent les défis avérés de la persévérance et de la réussite étudiante qui continuent de mettre en question les pratiques de la FAD (Akpen *et al.*, 2024; Audet, 2008; CAPRES, 2019; Hafeez *et al.*, 2022; Poellhuber *et al.*, 2011). Comparativement à l'enseignement en présentiel, la FAD s'associe à un plus haut taux d'abandon et à des taux de diplomation plus faibles (Bonin, 2018; Poellhuber *et al.*, 2011; Sauvé, 2020). L'usage inadéquat des environnements technologiques, des méthodes d'enseignement non adaptées au contexte de la distance, une faible prise en compte des profils particuliers des étudiants et étudiantes à distance ainsi que la fiabilité incertaine des systèmes d'évaluation des apprentissages ont un effet sur les performances et remettent en cause la valeur de ces formations.

La FAD en ligne asynchrone peut exacerber les défis associés à la persévérance et à la réussite étudiante. Dans de tels cours, « l'ensemble du contenu et des activités sont mis à disposition des étudiants qui choisit [sic] le moment de les réaliser et communique [sic] éventuellement avec un intervenant ou des pairs par envoi de messages » (Gérin-Lajoie *et al.*, 2019, p. 2). Ce contexte de l'enseignement universitaire à distance rappelle aussi le profil particulier des étudiants et étudiantes qui y ont recours, mettant de l'avant l'importance de s'intéresser à la qualité des formations qui leur sont adressées. Comme le font remarquer Kara *et al.* (2019), les défis auxquels font face ces groupes étudiants adultes à distance sont nombreux et à considérer. Selon Parvez *et al.* (2024), il s'agit d'étudiantes et étudiants qui ont des personnes à charge (une majorité sont parents), la plupart occupent un emploi à temps plein et optent pour le régime d'études à temps partiel. Un plus fort pourcentage de ces étudiants inscrits sont des femmes, mères et déjà sur le marché du travail (National Center for Education Statistics, 2023). D'ailleurs, les nombreuses responsabilités évoquées par les étudiantes et étudiants adultes à distance pour expliquer leur choix de suivre des cours en ligne le sont malheureusement aussi pour justifier l'abandon de leurs études. Ils seraient également plus nombreux à rencontrer des défis liés à la santé mentale, à des troubles d'apprentissage, à des handicaps ou à des obstacles financiers. Ainsi, la manière dont les établissements traitent ces enjeux contribue à soutenir ou non la réussite de ces groupes étudiants particuliers, entre autres en portant attention à la qualité de la relation qu'elle établit avec eux tout au long de leur cheminement d'études et à l'intérieur même de l'environnement d'apprentissage (Seery *et al.*, 2021).

En effet, en FAD asynchrone, parce qu'il n'y a pas de présence simultanée de l'enseignant ou l'enseignante et des personnes apprenantes, il est difficile de réaliser des ajustements « en direct » ou « juste-à-temps ». Il faut donc anticiper les besoins et les obstacles au moment de la conception et détecter les besoins d'accompagnement, les freins à la motivation ou les zones d'incompréhension. Dans une démarche d'amélioration continue de la qualité pédagogique, les retours sur l'expérience vécue sont des indicateurs concrets pour améliorer les prochaines itérations des cours, rendre compte de la pertinence des dispositifs aux parties prenantes (personnes apprenantes, organismes de financement, établissements), puis renforcer la légitimité et la crédibilité de la FAD.

Or, la culture de l'enseignement supérieur traditionnel n'oriente pas particulièrement les efforts vers ce type d'évaluation. Comme l'expliquent Ferrell et Smith (2025), ainsi que Grincewicz (2025), alors que les universités et les collèges investissent massivement dans leur environnement numérique, que ce soit en matière d'infrastructures, de ressources d'apprentissage ou de développement des compétences numériques de leur personnel, acquérir une connaissance globale de l'expérience numérique des étudiants et des étudiantes en lien avec ces investissements s'avère important pour assurer la qualité en FAD.

Considérant les enjeux qui touchent notre profession, nous jugions utile de produire un référentiel clair et à jour pouvant guider les pratiques de la qualité en FAD asynchrone, en vue de mieux définir le concept de qualité et de soutenir une réflexion sur les pratiques que celle-ci sous-tend.

Point de vue théorique sur le concept de qualité en FAD : quelle définition lui donner?

Notre réflexion s'est d'abord heurtée à l'observation qu'il n'y a pas de définition universelle de la « qualité » en FAD (Bates, 2022; Conseil supérieur de l'éducation, 2012; Esfijani, 2018; Martin et Stella, 2007; Papi et Hébert, 2020; Sepúlveda-Parrini *et al.*, 2024). Al-Fraihat *et al.* (2019),

résumant les différentes composantes d'un système d'évaluation de formation en ligne, montrent bien la complexité du concept de qualité en FAD. Le nombre excessif de mesures entre les variables indépendantes et dépendantes est le défi majeur auquel font face les chercheurs et chercheuses qui travaillent au développement d'un modèle de réussite d'apprentissage en ligne. Ces auteurs et autrices identifient ainsi plusieurs dimensions pour l'évaluation d'une formation en ligne, qui elles-mêmes se déploient en plusieurs composantes, notamment pédagogiques, éthiques, administratives, institutionnelles et technologiques. Gupta et Kaushik (2018) notent aussi une grande variation dans les items utilisés pour mesurer la qualité (certains modèles répertoriés en proposent 3, d'autres jusqu'à 22), démontrant l'absence de définition commune.

Cette variabilité peut être observée sur le plan tant des approches évaluatives de la FAD (communément présentées sous forme de modèles d'analyse des composantes de la FAD comme celui d'Al-Fraihat *et al.*, 2019) que des approches spécifiques sur lesquelles portent les études sur ce sujet (indicateurs ou facteurs qui influencent la perception de la qualité en FAD). La qualité peut être vue comme intrinsèque et se traduit alors par l'appréciation de la formation par celles et ceux qui la suivent. Certains l'étudient sous l'angle de la qualité perçue en portant attention à l'expérience étudiante en relation avec des éléments ciblés de la formation, souvent pédagogiques ou technologiques. Par exemple, l'apport du lien entre individus (instructeur[-trice]-personne apprenante, personne apprenante-pairs) et les divers degrés de connexion de ceux-ci entre eux influent sur l'engagement des étudiants et étudiantes et leur performance scolaire, et donc sur le niveau d'appréciation d'une formation donnée (Akpen *et al.*, 2024; Dunn *et al.*, 2024; Lo et Liu, 2022). L'accès aux réseaux Internet stables et la qualité des systèmes technologiques de même que l'avantage de pouvoir accéder à des formations sans contraintes géographiques et l'autonomie offerte dans les parcours d'apprentissage à l'aide de matériel autoportant viendront couramment compléter les rapports d'expériences étudiantes.

En définitive, les perceptions de la qualité en FAD varient selon les rôles (Papi et Hébert, 2020) et les contextes (Cornock, 2024; Martin *et al.*, 2020). Selon Martin et Stella (2007) :

[La] conception de la qualité est liée à la notion d'*adaptation à l'objectif visé* (fitness for purpose). L'évaluation de la qualité ne repose donc pas sur des critères communs et quantifiables, mais dépend nécessairement et largement de l'analyse du contexte spécifique. (p. 35)

Hafeez *et al.* (2022) arrivent au même constat et confirment l'évidente difficulté de définir le concept de « qualité » en FAD en enseignement supérieur. Ils précisent que le sens de ce concept est modelé par la vision de plusieurs communautés (étudiants et étudiantes, personnel universitaire, organismes de financement et gestionnaires), dont chacune porte un regard différent sur sa définition. Ces auteurs cernent plusieurs autres difficultés en lien avec la complexité et la nature changeante du concept de qualité, en pointant les nombreuses dimensions qui le composent, qu'il soit vu à travers l'économie, l'éducation, la politique ou l'environnement social (Brenton, 2015, cité dans Hafeez *et al.*, 2022). Tout bien considéré, le concept de qualité est un construit dynamique influencé par les attentes sociétales et les avancées technologiques.

Les particularités de l'asynchrone obligent l'adaptation du concept de qualité à son contexte. Le mode asynchrone désigne une modalité d'apprentissage où les interactions entre les étudiants et étudiantes, d'une part, et les professeurs et professeures, d'autre part, ne se déroulent pas en temps réel. De ce fait, les formations données en mode asynchrone, en permettant aux étudiants et étudiantes de consulter les ressources, de réaliser les activités et d'interagir (par forums, messages, etc.) à leur propre rythme, sans être connectés en même temps que les autres personnes

participants ou enseignantes, s'appuient énormément sur les dispositifs technologiques, le processus de scénarisation pédagogique et le développement de matériel autoportant pour permettre à la personne apprenante d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés.

Le lien étroit qu'entretient la FAD asynchrone avec le design Web lui confère une dimension distinctive, les formations étant communément hébergées sur une plateforme de gestion de l'apprentissage en ligne. Le design Web affecte l'expérience de la personne apprenante, notamment en matière d'orientation, de confort, de plaisir, de concentration et d'engagement (Abdulwahab Al-Gerafi *et al.*, 2024; Jongmans *et al.*, 2022; Şahin et Kulaklı, 2023). Ces environnements doivent donc être pensés pour pallier les lacunes de la FAD asynchrone, tels l'absence d'une proximité régulière avec les étudiants et étudiantes et le manque d'agilité pour adapter les composantes de la formation aux besoins émergents de manière immédiate.

Ainsi, les environnements d'apprentissage en ligne créés spécifiquement pour le mode asynchrone dépendent d'un plus grand nombre de composantes internes pour être efficaces, surtout s'ils sont conçus en termes d'environnements « capacitants », comparativement aux modes synchrones, hybrides et comodaux. Et, comme l'ont observé Hung *et al.* (2024) lors d'une étude comparative entre modes synchrone et asynchrone, la charge cognitive ressentie par les étudiants et étudiantes était plus élevée dans le contexte asynchrone que dans le contexte synchrone. Les environnements d'apprentissage numérique qui servent le mode asynchrone sont donc davantage soumis à des exigences qui répondent aux bonnes pratiques de la FAD, tels l'espacement des contenus, la rétroaction active et une structuration pédagogique adaptée (Varkey *et al.*, 2023).

Conséquemment, notre réflexion porte une attention exclusive aux composantes internes d'une formation en ligne (un cours, et non un programme), bien qu'elle ne nie pas l'impact significatif d'un ensemble de facteurs sur l'expérience d'apprentissage vécue par les étudiants et étudiantes au sein d'un établissement d'enseignement. Ainsi, en fonction de cet angle d'approche, de nombreuses dimensions du concept de qualité en FAD – comme le système institutionnel (administration) qui oriente et soutient les formations, le profil de compétences des enseignants et enseignantes pour le mode spécifique de l'asynchrone, la qualité des services institutionnels pour répondre aux besoins des étudiants et étudiantes, les modèles de financement et l'impact des approches managériales sur la qualité des formations offertes en ligne – n'ont pas été considérées dans notre réflexion. Nous n'avons sélectionné que les dimensions sur lesquelles le concepteur ou la conceptrice a le contrôle dans une perspective d'amélioration directe de la qualité.

Recension des critères de qualité en FAD pour le milieu universitaire

Nous avons effectué une revue de la littérature afin d'identifier des critères de qualité qui puissent guider la conception et la médiatisation de cours diffusés en FAD asynchrone. Les critères répertoriés ont été analysés et classés par thèmes et sous-thèmes afin de produire une synthèse préliminaire. Pourachever notre analyse, nous avons procédé à une validation des critères retenus ainsi qu'à leur classement par des spécialistes appartenant à une équipe multidisciplinaire œuvrant en FAD asynchrone en milieu universitaire. Ces étapes réalisées entre 2021 et 2023 sont décrites dans cette section, en commençant par une présentation des ressources qui ont soutenu notre réflexion pédagogique sur la qualité des cours en ligne.

Le processus de sélection des ressources

Les mots clés utilisés pour procéder à cette collecte, c'est-à-dire « assurance qualité », « critères de qualité », et « standards de qualité » en FAD, ont permis de répertorier des ressources anglophones et francophones qui adoptent différents formats. Pour préciser la sélection des ressources issue de cette collecte, certaines exigences ont été ciblées pour répondre aux besoins contextuels de notre réflexion :

- La ressource propose des critères de qualité pour la conception pédagogique de cours en ligne.
- La ressource propose des critères de qualité qui s'appliquent au contexte des cours de niveau universitaire.
- La ressource est orientée vers la formation à distance et, préféablement, vers un mode de diffusion asynchrone.
- La ressource a été élaborée dans le cadre d'un projet de recherche par des spécialistes du domaine.
- La ressource est utilisée dans un ou plusieurs établissements universitaires.
- La ressource est préféablement rédigée en français.
- La ressource a été mise à jour ou élaborée récemment (moins de 10 ans).
- La ressource représente une certaine diversité de provenance (autre que l'Amérique du Nord).

Aucune des ressources trouvées n'a répondu à l'ensemble de ces exigences. Toutefois, les 17 ressources présentées au tableau 1, regroupées selon leur lieu de provenance, proposaient des critères de qualité en FAD spécifiques aux composantes internes d'un cours et ont été retenues à des fins d'analyse.

Ces ressources adoptent des formats variés et des visées différentes. Certaines se présentent sous forme de listes succinctes de critères de qualité génériques, comme celles de Gérin-Lajoie et Papi (2020) et de Savard (2020). On trouve également des ressources dans lesquelles les listes de critères de qualité, plus exhaustives, couvrent un grand nombre d'énoncés classés par thèmes. Entre autres exemples, nommons Wright (2011), avec plus de 130 critères de qualité, et similairement, Kear *et al.* (2016).

La revue de la littérature a aussi permis de repérer, sous une forme encore plus élaborée, des grilles d'évaluation de la qualité en FAD, dont celles produites par l'Université d'État de Californie (2022) et Quality Matters (2021), qui comprennent, en plus des énoncés de qualité, des descriptifs et/ou des indicateurs permettant de vérifier la présence de ces critères de qualité dans un cours en particulier. Parmi celles-ci, Quality Matters (2021) est la plus complète et l'accès à la grille détaillée adaptée aux besoins des établissements d'enseignement supérieur nécessite une adhésion payante à cet organisme qui effectue des mises à jour de la ressource. Cette grille figure parmi les plus influentes pour analyser la qualité en FAD parce qu'elle offre un référentiel structuré, validé, adaptable et basé sur des preuves scientifiques et des bonnes pratiques pédagogiques. Reconnue dans le domaine de la FAD et adaptée aux besoins des établissements d'enseignement supérieur, elle a été institutionnalisée par certaines universités. D'autres universités se sont inspirées de grilles comme celles de Quality Matters (2021) et de l'Université d'État de Californie (2022) pour construire leurs propres ressources. Ces dernières prennent la forme d'une liste d'énoncés relativement succincte afin de guider les pratiques dans leur établissement, telles celles produites par l'Université d'Ottawa (Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, s. d.) et l'Université Laval (2015).

Tableau 1*Ressources consultées et provenance*

Organisation	Titre de la ressource	Référence
CANADA		
Université TÉLUQ	Cours à distance : 10 critères pour en évaluer la qualité	Gérin-Lajoie et Papi (2020)
Université TÉLUQ	Critères de qualité d'un cours à distance ou hybride : Quoi? Quand? Pourquoi? Comment?	Savard (2020)
Formation à distance interordres (FADIO)	Critères de qualité d'un cours en formation à distance	Formation à distance interordres (2023)
Collège Grant MacEwen	Criteria for evaluating the quality of online courses	Wright (2011)
ECampus Alberta	Essential quality standards 2.0	ECampus Alberta (2017)
Université d'Ottawa	Grille d'évaluation pour des cours hybrides de qualité	Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (s. d.)
Université Laval	Guide des bonnes pratiques de l'enseignement en ligne	Université Laval (2015)
Université Carleton	Guidelines for evaluating online courses	Educational Development Centre (s. d.)
Université de Toronto	Online course design guidelines	Centre for Teaching Support and Innovation (s. d.)
ÉTATS-UNIS		
Université d'État de Californie (CSU)	CSU Quality learning and teaching rubric (3 ^e éd.)	Université d'État de Californie (2022)
Université d'État de New York (SUNY)	The SUNY online course quality review rubric (OSCQR)	Pickett (s.d.).
Université de l'Illinois à Springfield	Quality online course initiative Rubric. A tool to assist in the design, redesign, and/or evaluation of online courses (version 2.0)	Illinois Online Network (2019)
Quality Matters	The Quality Matters higher education rubric (6 ^e éd.)	Quality Matters (2021)
EUROPE		
UniDistance Suisse	Matrice de qualité des espaces d'enseignement et d'apprentissage version 1.0	Asri <i>et al.</i> (2023, tableau <i>Matrice de qualité des espaces d'apprentissages</i>)
Open University (R.-U.)	Online course evaluation rubric v. 1	Online and Academic Technology Services (2019)
Douze organisations	Quality assessment for e-learning: A benchmarking approach (3 ^e éd.)	Kear <i>et al.</i> (2016)
AUSTRALIE		
Université de Nouvelle-Galles du Sud (UNSW)	Design review checklist	Université de Nouvelle-Galles du Sud (2016)

Mentionnons que la majorité des ressources collectées ne proviennent pas de revues savantes. Elles sont, pour la plupart d'entre elles, le produit d'une réflexion sur les critères de qualité réalisée par des établissements reposant très probablement sur une définition du concept de qualité adaptée aux objectifs et au contexte qui régissaient l'élaboration de ces ressources. Pour ces raisons, elles peuvent devenir inaccessibles après consultation ou subir des modifications au fil du temps. La ressource Quality Matters (2021) a donc servi d'ancrage pour étayer nos résultats, bien qu'elle ne réfère pas spécifiquement au mode asynchrone.

Processus de classement des critères de qualité

Le processus de classement des critères de qualité a débuté avec un regroupement en un seul document où plus de 900 critères de qualité extraits des ressources retenues ont été classés d'après le sujet central traité dans chaque énoncé, par exemple, « droits d'auteur et propriété intellectuelle », « objectifs de formation » et « diaporama ». Les critères rappelant un même énoncé ont ensuite été fusionnés, ramenant ainsi le nombre total de critères classés à quelque 200 énoncés. Les critères n'ont fait l'objet ni d'un classement hiérarchique ni d'une pondération; ils n'ont pas été placés selon un ordre d'importance qui pourrait être déterminant dans un contexte d'évaluation de la qualité. Ils ont toutefois été regroupés, comme décrit plus loin, autour de thèmes inspirés de ceux utilisés dans la grille de Quality Matters (2021).

Certains énoncés ont été retirés ou adaptés au contexte d'enseignement du mode asynchrone. Les rares cas d'exclusion concernent les critères liés aux discussions de groupe en mode synchrone, c'est-à-dire les interactions synchrones entre plusieurs pairs étudiants et un instructeur ou une instructrice, ou les pairs étudiants entre eux. Précisons que les critères se rapportant aux interactions entre pairs, ou entre pairs étudiants et instructeur ou instructrice, n'ont pas été systématiquement retirés. En effet, plusieurs formes d'interaction sont possibles en mode asynchrone si elles sont prévues dans le scénario d'apprentissage et appuyées par des technologies appropriées. Pour refléter la réalité de notre établissement, ce volet inclut par ailleurs les rencontres synchrones individuelles entre une étudiante ou un étudiant et une personne responsable de son encadrement, soit pour compléter une évaluation, assurer un suivi de progression, lui fournir une rétroaction sur ses réalisations ou lui porter assistance s'il le demande. Finalement, tous les énoncés retenus ont été formulés en français, étant donné la forte présence de la littérature anglaise avant qu'elle fasse l'objet d'une révision linguistique par une spécialiste en communication écrite de notre établissement.

De la catégorisation à la validation : l'importance des expertises croisées dans l'analyse des critères de qualité en FAD

La catégorisation des critères de qualité met en lumière leur appartenance à des domaines variés. Cette multidisciplinarité n'est pas sans rappeler les particularités de la FAD asynchrone et le fait qu'elle implique plusieurs acteurs dans la conception et la médiatisation de cours en ligne de qualité, des acteurs sensibilisés aux défis de l'asynchrone et en mesure de déployer des pratiques appropriées pour y faire face adéquatement. Conséquemment, la version préliminaire de la liste de critères de qualité a été soumise pour examen à des praticiennes et praticiens du domaine œuvrant au sein du service technopédagogique de notre université. Ceux-ci, associés à sept des neuf thèmes identifiés par notre classement, possédaient un minimum de cinq années de pratique en FAD au moment des consultations et la majorité d'entre eux cumulaient plus de dix années d'expérience dans leur domaine d'expertise en lien avec la FAD. Le tableau 2 résume le nombre de spécialistes consultés, leurs domaines d'expertise ainsi que les thèmes de la liste de critères de qualité qu'ils ont validés.

Tableau 2*Nombre et expertises des participants et participantes lors des consultations*

Nombre et expertise des spécialistes consultés	Thèmes analysés
Douze spécialistes en design pédagogique	Contenu disciplinaire Conception pédagogique
Quatre spécialistes en communication écrite	Qualité de la langue
Sept spécialistes en design d'édition pédagogique Un spécialiste en expérience utilisateur et en interface utilisateur (UX/UI) Deux commis à l'édition assistée par ordinateur	Design Web
Deux techniciens spécialistes en production audiovisuelle	Design Web – Contenus multimédias : vidéo, audios, animations
Treize technicien(ne)s spécialistes en informatique	Choix technologiques

Ces consultations, réalisées auprès de petits groupes constitués par domaines d'expertise, visaient d'abord à valider la concordance entre la vision de la qualité qui se dégageait des ressources analysées et celles des spécialistes consultés dans leurs domaines de spécialisation respectifs. Le processus de consultation comprenait deux rencontres avec chacun des sous-groupes. Durant la première rencontre, l'objectif de la consultation, la démarche de réflexion qui l'accompagne et les énoncés liés à leur domaine d'expertise ont été présentés aux participantes et participants. Puis les critères de qualité associés à leur groupe ont été mis à leur disposition dans un document partagé et commenté par eux en vue de la deuxième rencontre. Cette dernière a permis de faire le point sur les commentaires de chacun et chacune et de proposer des reformulations qui faisaient consensus. Finalement, afin de refléter davantage les pratiques, certains ajouts de critères ont été suggérés pour étoffer des thèmes existants ou combler des lacunes perçues. Ces ajouts concernaient particulièrement des aspects centraux de la FAD en asynchrone sur le Web, telles l'importance de l'écrit et l'utilisation du multimédia à des fins pédagogiques.

Les critères de qualité d'une FAD conçue et médiatisée pour l'asynchrone

Dans cette section, nous présentons la synthèse des critères de qualité retenus selon le classement thématique adopté¹. Cette synthèse est divisée en neuf catégories thématiques, elles-mêmes détaillées en sous-catégories, comme l'illustre le tableau 3.

Le contenu de ces catégories thématiques peut être brièvement décrit comme suit.

Présentation du cours

Cette catégorie regroupe les éléments qui facilitent l'accueil des étudiants et étudiantes afin de les orienter dans l'environnement virtuel du cours et son scénario pédagogique. Les critères qui y sont associés permettent à ceux-ci de se familiariser avec les composantes du cours et d'en comprendre le déroulement. Cette section équivaut au plan de cours communément présenté lors de la première rencontre en classe et comprend un survol des modalités d'évaluation, le calendrier des activités, les règles de communication, les politiques institutionnelles, les services d'appui offerts et l'identification de l'équipe de conception de la formation.

1. La liste détaillée comprenant tous les critères de qualité répertoriés se trouve à l'annexe A.

Contenu disciplinaire

Cette catégorie concerne la sélection et la structuration du contenu en lien avec les savoirs disciplinaires. Ses critères rappellent l'importance de la pertinence, de la cohérence et de l'organisation du contenu, de même que le respect des droits d'auteur et de la propriété intellectuelle.

Conception pédagogique

Cette catégorie couvre les fondements didactiques du cours : la clarté des objectifs d'apprentissage et leur alignment tant avec les contenus disciplinaires qu'avec les activités du cours, la progression du parcours, les spécificités des activités d'apprentissage et d'évaluation, l'intégration judicieuse des technologies éducatives ainsi que les possibilités d'interaction entre les étudiants et étudiantes et le personnel enseignant (encadrement).

Qualité de la langue

Cette catégorie fournit une liste de critères permettant de définir de manière détaillée la qualité linguistique des contenus d'une formation et la clarté du langage utilisé (écrit et oral). Elle garantit une communication professionnelle, compréhensible et adaptée au public cible.

Design Web

Cette catégorie comprend les aspects visuels et ergonomiques de l'environnement numérique d'apprentissage. Cela inclut la facilité de navigation, l'apparence générale du site, la lisibilité des textes, la qualité des images et l'intégration adéquate de contenus multimédias.

Choix technologiques

Cette catégorie met en liste les critères liés à la pertinence et à l'adéquation des outils et plateformes technologiques utilisés, en s'appuyant sur les spécificités des activités proposées et les besoins des utilisateurs et utilisatrices.

Entretien et fiabilité du système

Cette catégorie traite de la stabilité, de la sécurité et de la maintenance technique de l'environnement numérique. Elle veille à assurer une expérience d'apprentissage fluide, sans interruptions ou problèmes techniques majeurs.

Évaluation de la formation

Cette catégorie regroupe les critères relatifs aux dispositifs mis en place pour évaluer la qualité de la formation lors de trois phases distinctives et complémentaires qui couvrent l'historique de la formation : avant la diffusion du cours, pendant le déroulement du cours et après la fin du cours. Ces évaluations visent une amélioration continue de l'offre de formation.

Encadrement

Cette catégorie porte sur l'accessibilité et l'efficacité de l'accompagnement pédagogique offert aux étudiants et étudiantes tout au long du cours. Ses critères portent attention aux valeurs qualitatives de cette présence. Ils font référence aux interventions personnalisées auprès des étudiants et étudiantes, comme répondre à leurs questions et préoccupations, fournir des rétroactions sur leurs travaux universitaires et apporter un soutien global à leur cheminement d'apprentissage.

Tableau 3

Résumé des catégories et sous-catégories thématiques de la liste synthèse des critères de qualité

Catégories	Sous-catégories	Nombre de critères retenus
Présentation du cours	<ul style="list-style-type: none"> – Accueil – Évaluation – Calendrier des activités – Encadrement – Protocoles de communication – Politiques et services – Équipe de conception 	33
Contenu disciplinaire	<ul style="list-style-type: none"> – Choix du contenu – Organisation du contenu – Droits d'auteur et propriété intellectuelle 	20
Conception pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> – Objectifs d'apprentissage – Cheminement d'apprentissage – Activités d'apprentissage – Activités d'évaluation – Usage pédagogique des technologies – Interactions sociales entre pairs et avec la personne responsable de l'encadrement 	47
Qualité de la langue	Aucune sous-catégorie	16
Design Web	<ul style="list-style-type: none"> – Navigation et ergonomie du site – Qualité visuelle – Général – Qualité visuelle des textes – Contenu sous forme d'images – Contenu multimédia 	61
Choix technologiques	Aucune sous-catégorie	11
Entretien et fiabilité du système	Aucune sous-catégorie	6
Évaluation de la formation	<ul style="list-style-type: none"> – Prédiffusion – Durant la diffusion – Postdiffusion 	6
Encadrement	Aucune sous-catégorie	2

Le processus de consultation a mené à la reformulation de certains énoncés afin d'en clarifier le sens. La répartition de certains énoncés par catégories a été revue avec la création de sous-catégories. De plus, quelques ajouts ont été intégrés pour représenter l'ensemble des pratiques observées par les spécialistes consultés.

L'actuelle liste de critères qui apparaît à l'annexe A a exigé des clarifications terminologiques. Par exemple, afin de ne pas limiter le concept d'interaction à la simple action de cliquer (en référence à une dynamique mécanique, comme cliquer pour faire apparaître une section cachée, changer de diapositive, soumettre une réponse dans un test éclair, etc.) et d'insister sur son lien avec l'apprentissage, ce critère a été reformulé de sorte que les interactions en FAD soient définies comme multiples et visent un apprentissage actif : « De nombreuses possibilités d'interaction (étudiant[e]-professeur[e], étudiant[e]-contenu, étudiant[e]-étudiant[e], étudiant[e]-milieu) favorisent l'apprentissage actif. » Autrement dit, l'interface et son contenu sont conçus pour

engager « l'étudiant(e)-utilisateur(-trice) » dans son processus d'apprentissage et générer une transformation cognitive chez lui ou chez elle. Un second exemple de clarification porte sur la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Cette approche pédagogique vise à créer des environnements d'apprentissage inclusifs pour toutes les personnes apprenantes et son concept est précisé en l'associant aux actions qu'elle engage. Ainsi, elle n'est pas nommée comme une considération à avoir ni présentée de la même manière que plusieurs ressources consultées. De plus, dans la synthèse de critères de qualité que nous proposons, cette préoccupation pour la CUA se manifeste concrètement à travers des énoncés de qualité multiples tels que :

- Les étudiantes et étudiants peuvent faire des choix en fonction de leurs intérêts, de leurs besoins et de leurs propres objectifs;
- Le contenu traite avec attention les sensibilités liées au genre, à l'âge, à l'orientation sexuelle, aux handicaps et aux disparités culturelles et ethniques;
- Le contenu du cours peut être consulté sur différents types d'appareils (ordinateur, tablette, téléphone mobile);
- Un sous-titrage vidéo et une transcription qui comprennent des informations pertinentes non audibles (texte écrit, image significative, etc.) sont associés à toutes les composantes en format vidéo.

Ensuite, de nouveaux regroupements de critères qui n'apparaissaient dans aucune des ressources consultées ont émergé des consultations. Ainsi, les critères qui se rapportent aux composantes spécifiques des activités d'apprentissage et d'évaluation ont été séparés. De plus, une nouvelle catégorie réunissant des énoncés en lien avec le cheminement d'apprentissage a été créée. Les critères associés au cheminement étaient plus communément classés dans les ressources collectées sous le thème générique de la conception pédagogique. Vu leur nombre, il a semblé préférable de faire cette distinction afin d'insister sur l'importance d'un parcours proposé aux étudiantes et étudiants qui respecte une logique de progression des apprentissages. Il semblait tout aussi important de différencier la progression de la personne apprenante dans son cheminement d'apprentissage et les indicateurs de progression dans le cheminement de l'interface utilisateur. Ainsi, les critères « Les étudiantes et étudiants peuvent savoir dans quelle partie du cours ils se trouvent à chaque moment de leur cheminement », « L'interface facilite le suivi de la progression de l'étudiant ou l'étudiante dans le cours » et « Les étudiants et étudiantes sont capables de suivre et d'évaluer le progrès de leurs apprentissages » réfèrent à des besoins différents tout en ayant comme assise la même notion centrale (la progression).

Les critères liés au thème de l'encadrement ont également fait l'objet de discussions pour distinguer les nombreuses formes d'interactions rendues possibles en mode asynchrone. La dernière catégorie de notre synthèse, nommée « Encadrement », retient les critères qui se rapportent aux interactions nécessitant l'intervention humaine pendant la formation. Certains critères en lien avec l'encadrement ont été intégrés à d'autres catégories d'après les besoins qu'ils visent. Par exemple, la catégorie « Présentation du cours » regroupe les critères relatifs au volet organisationnel de la formation qui précise les modalités d'accompagnement et de communication (mot de bienvenue et biographie du professeur ou de la professeure, contacts, disponibilités, moyens de communication, délais de réponses, etc.). Cette communication d'informations peut se faire à travers les contenus et leurs supports, placés en introduction puisque dans le cadre d'un scénario d'apprentissage, il est souhaitable que celle-ci ait lieu au début du cours. Ensuite, la catégorie « Conception pédagogique » prévoit, dans le cadre de critères spécifiques au scénario d'apprentissage, des précisions sur la nature des interactions prévues, si applicable dans le cours.

Dans le contexte de l'asynchrone, les enseignements communément donnés par un enseignant ou une enseignante en synchrone sont majoritairement communiqués dans les textes et les médias (consignes détaillées, explications, mises en contexte, etc.). De plus, les lieux de rencontre et de partage adoptent des formats variés (forums, journal de bord interactif, clavardage, entretien de suivi individuel, mur collaboratif, etc.), pourvu que ceux-ci préservent la flexibilité et les particularités de l'asynchrone et qu'ils répondent aux objectifs d'apprentissage ciblés par la formation. Cette logique de classement a donc été appliquée à plusieurs critères liés à la notion d'encadrement en les rattachant à la catégorie « Conception pédagogique ».

Enfin, des éléments absents des ressources consultées ont été ajoutés pour tenir compte de certaines exigences de la FAD asynchrone et mieux refléter les pratiques observées par les expertises consultées. Par exemple, un critère qui prend en compte l'intelligence artificielle générative (IAg) en lien avec l'intégrité intellectuelle a été ajouté, ainsi qu'un critère qui priorise une vue d'ensemble des contenus présentés sur une page Web lorsque l'on y trouve beaucoup d'éléments. Plusieurs ajouts concernent les composantes multimédias d'un cours en ligne asynchrone, c'est-à-dire les animations, les audios, les vidéos et les diaporamas. Chaque type de ressources multimédias est représenté avec ses spécificités et les critères de qualité lui étant associés sont regroupés pour faciliter l'utilisation de la liste par des concepteurs et conceptrices qui font le choix d'intégrer un média ou un autre et donc, de pouvoir se concentrer sur les exigences qui lui sont propres.

Compte-rendu d'une réflexion pédagogique sur la qualité en FAD asynchrone

À l'issue de cette réflexion sur la qualité en FAD, une synthèse de critères de qualité en FAD asynchrone a permis d'asseoir une vision partagée de nos interventions et de leur actuelle et potentielle contribution à la qualité d'un cours. Cette vision cadre avec celle de Charlier et Henri (2022), qui affirment qu'en FAD, le concept de cours implique la création d'un espace dans lequel la personne apprenante trouvera un ensemble complet de ressources pour lui faire vivre une expérience d'apprentissage optimale. Ces autrices dégagent trois incontournables pour favoriser la création d'un tel espace, c'est-à-dire le recours à une équipe aux compétences complémentaires, une méthode d'ingénierie pédagogique et une pratique de mise à l'essai de la formation avant son déploiement institutionnel. Nous concluons cette réflexion avec ces mêmes observations qui permettent de nuancer le concept de qualité en FAD et ce qu'il implique.

Certes, la conception sous-jacente de la FAD et de ce qui constitue sa qualité peut varier d'une grille de critères de qualité à une autre (Didkivska et Vakaliuk, 2025). Toutefois, quelle que soit la grille, chacun des critères de qualité répertoriés possède une valeur complémentaire aux autres. Songeons, par exemple, à la qualité des activités d'apprentissage, tributaire de celle du contenu disciplinaire; toutes deux s'alignent avec les objectifs d'apprentissage. Vue de cet angle, la représentation du concept de qualité en FAD tirée de cette synthèse doit être comprise comme un ensemble d'unités qui demandent à être harmonieusement agencées les unes avec les autres, et non comme des unités séparées. Le défi de leur applicabilité en FAD asynchrone repose donc sur leur nombre et leur interprétation, mais aussi sur leur choix et leur agencement. Outre les composantes qualitatives associées aux contenus disciplinaires et aux supports technologiques, celles qui sont en lien avec le design (Web et pédagogique) sont tout aussi essentielles pour une mise en œuvre des bonnes pratiques (Fawns, 2019). Dans un même ordre d'idées, les composantes de cette synthèse révèlent l'évident apport des expertises croisées en FAD pour une application des bonnes

pratiques, comme le remarquent plusieurs auteurs qui se sont intéressés à la qualité de la FAD (Chen et Caliner, 2021; Conseil supérieur de l'éducation, 2025; Martin et Bolliger, 2022).

La multiplicité des critères de qualité traduit, dans une certaine mesure, la complexité des processus consacrés à l'alignement et à la scénarisation pédagogique en FAD asynchrone, particulièrement lorsque l'on vise à répondre aux préoccupations d'une pédagogie centrée sur la personne apprenante plutôt qu'à se limiter à une transposition de l'enseignement traditionnel en ligne à l'aide des technologies. Cette observation rejoint les idées de Bates (2022), qui insiste sur les dimensions nombreuses du concept de qualité en FAD, dont la dimension pédagogique et sa relation avec les technologies. La définition de ce concept, selon l'auteur, ne doit pas se baser sur des standards technocentres et, à l'opposé de cette vision, comporte l'utilisation adaptée des outils numériques en fonction de leur plus-value pédagogique, dans un souci d'accessibilité, de cohérence et d'engagement des personnes apprenantes. Ce constat rejoint les propos de Kirkwood et Price (2013) affirmant qu'il est crucial de s'intéresser à ce qui se fait en ligne et tout autant à comment et pourquoi on le fait.

Pour finir, cette synthèse valorise l'évaluation de l'expérience d'apprentissage en lien avec l'environnement numérique d'apprentissage, considérée comme essentielle à l'amélioration des pratiques. Comme l'expliquent Didkivska et Vakaliuk (2025, p. 36) :

Research investigating the relationship between specific quality dimensions and student outcomes would strengthen the empirical foundations of quality frameworks. While many studies document stakeholder perceptions of quality, fewer establish clear connections between quality indicators and measurable learning outcomes.

Un cours en ligne ne se résume pas à une plateforme et aux ressources qu'elle contient. Comme le fait remarquer Ehlers (2018), sa valeur éducative réside dans le dialogue qu'un espace conçu pour l'apprentissage permet d'engager avec la personne apprenante et la nature de l'expérience d'apprentissage qui se construit à l'intérieur de l'environnement qu'il propose. L'évaluation assure une continuité de cette vision en vérifiant si les dispositifs et les contenus sont bien choisis pour répondre aux besoins des personnes apprenantes. Cette idée rejoint la vision de Sepúlveda-Parrini *et al.* (2024), qui décrivent la qualité de la FAD comme une construction multidimensionnelle et subjective, créée de manière dialogique et collaborative. Sous cet angle, la qualité d'une formation évolue dans un cycle continu de préparation, de communication, d'évaluation et d'amélioration.

En somme, si les gestionnaires des établissements d'enseignement supérieur estiment que la FAD peut être exploitée pour soutenir la croissance de leur établissement d'enseignement ou stabiliser leurs revenus (Conseil supérieur de l'éducation, 2021), cette synthèse de critères de qualité, par le nombre d'énoncés qu'elle contient et les notions qui en constituent la base, réfute le mythe selon lequel la FAD de qualité serait aisée à concevoir. Tout particulièrement, les cours en ligne en mode asynchrone requièrent une forte expertise technopédagogique, un travail approfondi sur la scénarisation, une planification fine des interactions et une capacité de rétroaction réfléchie. S'interroger sur la qualité de la FAD peut fournir des bases pour l'amélioration des plateformes technologiques, l'élaboration de formations pour les enseignants et enseignantes et l'évaluation des cours en ligne. Cette connaissance théorique, bien que relative, est indispensable pour garder active la réflexion sur l'impact des pratiques en enseignement à distance. La FAD de qualité, qu'elle soit asynchrone ou non, oblige à une reconfiguration des questions centrales du « comment » et du « quoi » apprendre en enseignement supérieur en mettant en lumière les besoins des personnes apprenantes, celles-ci étant au cœur de l'ensemble des processus éducatifs (Ananga,

2020). La valeur de cette réflexion est d'autant plus pertinente à l'ère de l'intelligence artificielle, qui remet en cause les traditions du monde de l'éducation.

Notes

Disponibilité des données

Les données collectées au cours de la présente recherche et sur lesquelles l'article s'appuie ne sont pas disponibles.

Références

Note. Les deux documents suivants sont disponibles auprès des autrices : Online and Academic Technology Services (2019) et Quality Matters (2021).

Abdulwahab Al-Gerafi, M., Goswami, S. S., Khan, M. A., Naveed, Q. N., Lasisi, A., AlMohimeed, A. et Elaraby, A. (2024). Designing of an effective e-learning website using inter-valued fuzzy hybrid MCDM concept: A pedagogical approach. *Alexandria Engineering Journal*, 97, 61-87. <https://doi.org/10.1016/j.aej.2024.04.012>

Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, H. et Sampson, S. (2024). Impact of online learning on student's performance and engagement: A systematic review. *Discover Education*, 3, article 205. <https://doi.org/qf9w>

Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'ded, R. et Sinclair, J. (2019). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>

Ananga, P. (2020). Pedagogical considerations of e-learning in education for development in the face of COVID-19. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 310-321. <https://ijtes.net/index.php/ijtes/article/view/1611>

Asri, H., Bonvin, M., Borne, C., Bornet, N., Carbonel, H., Jullien, J.-M., Panaissier, E., Rochdi, A. (2023, juin). *Enhancing the quality of formal online learning spaces: A tool for self-positioning and development* [communication]. EDEN 2023 Annual Conference, Dublin, Irlande. <https://sonar.ch/global/documents/324862>

Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits. Documents I : Synthèse*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). [https://archives.refad.ca/...](https://archives.refad.ca/)

Bates, A. W. (Tony). (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (3e éd.). Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m>

Bitar, N. et Davidovich, N. (2024). Transforming pedagogy: The digital revolution in higher education. *Education Sciences*, 14(8), article 811. <https://doi.org/10.3390/educsci14080811>

Bonin, S. (2018, novembre). *Les enjeux de la formation universitaire à distance – Une analyse ICOPE*. Université du Québec, direction de la Recherche institutionnelle. [http://uquebec.ca/...](http://uquebec.ca/)

- CAPRES. (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur. Mythes de l'enseignement et de l'apprentissage à distance* [dossier thématique]. <https://oresquebec.ca/...>
- Centre for Teaching Support and Innovation. (s. d.). *Online course design guidelines*. Université de Toronto. <https://teaching.utoronto.ca/...>
- Charlier, B. et Henri, F. (2022). Concevoir une formation à distance ne s'improvise pas. Entretien avec France Henri. *Distances et médiations des savoirs*, (38). <https://doi.org/10.4000/dms.7949>
- Chen, Y. et Caliner, S. (2021). A special SME: An integrative literature review of the relationship between instructional designers and faculty in the design of online courses for higher education. *Performance Improvement Quarterly*, 33(4), 471-495. <https://doi.org/10.1002/piq.21339>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*. Gouvernement du Québec. <https://cse.gouv.qc.ca/...>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19 – Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021*. Gouvernement du Québec. <https://cse.gouv.qc.ca/...>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2025). *L'offre de la formation à distance et son incidence sur les étudiantes et les étudiants universitaires : un portrait à coconstruire*. Gouvernement du Québec. <https://cse.gouv.qc.ca/...>
- Cornock, M. (2024, 14 avril). *Defining quality in online education: Engagement and outcomes*. Site de l'auteur. <https://mattcornock.co.uk/...>
- Didkivska, S. O. et Vakaliuk, T. A. (2025). State of the art approaches to the quality of distance education. *Educational Technology Quarterly*, 2025(1), 16-41. <https://doi.org/10.55056/etq.766>
- Donovan, T. (dir.). (2018). *Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : 2018. Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne. Rapport public*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. <https://cdlra-acrfl.ca/...>
- Dunn, A., Harrison, H., Northam, H. L. et Birks, M. (2024). Engagement in online postgraduate nursing programs: An integrative review. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/qghr>
- ECampus Alberta. (2017, mis à jour 22 février). *Essential quality standards 2.0*. <https://scope.bccampus.ca/...>
- Educational Development Centre. (s. d.). *Guidelines for evaluating online courses*. Université Carleton. <https://carleton.ca/...>
- Ehlers, U.-D. (2018). Quality in e-learning from a learner's perspective. *Distances et médiations des savoirs*, (23). <https://doi.org/10.4000/dms.2707>
- Esfijani, A. (2018). Measuring quality in online education: A meta-synthesis. *American Journal of Distance Education*, 32(1), 57-73. <https://doi.org/gkj4bq>
- Fawns, T. (2019). Postdigital education in design and practice. *Postdigital Science and Education*, 1, 132-145. <https://doi.org/ghptjx>

- Fawns, T. (2022). An entangled pedagogy: Looking beyond the pedagogy-technology dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 711728. <https://doi.org/gskgm9>
- Ferrell, G. et R. Smith (2025, 17 juillet). *Guide Designing learning and assessment in a digital age*. Joint Information Systems Committee (JISC). <https://jisc.ac.uk/...>
- Formation à distance interordres. (2023). *Critères de qualité d'un cours en formation à distance*. <https://fadio.net/...>
- Gérin Lajoie, S., Papi, C. et Paradis, I. (2019, janvier). *De la formation en présentiel à la formation à distance : comment s'y retrouver?* [communication]. Colloque international sur l'éducation 4.1, Poitiers, France. <http://r-libre.teluq.ca/1638>
- Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2020). *Cours à distance : 10 critères pour en évaluer la qualité* [manuscrit non publié]. Université TÉLUQ. <https://r-libre.teluq.ca/1942>
- Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2022, mai). *Les différentes modalités de formation : comment s'y retrouver et distinguer les avantages, les limites selon acteurs* [diaporama]. Colloque « L'enseignement supérieur au cœur des sociétés du savoir », 89^e congrès de l'ACFAS, Québec, Canada. <https://r-libre.teluq.ca/2667>
- Grincewicz, A. (2025, 24 septembre). *Building quality from the ground up: A systemic approach to online degree programs*. Quality Matters. <https://qualitymatters.org/...>
- Gupta, P. et Kaushik, N. (2018). Dimensions of service quality in higher education-critical review (students' perspective). *International Journal of Educational Management*, 32(4)-, 580605. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2017-0056>
- Hafeez, M., Naureen, S. et Sultan, S. (2022). Quality indicators and models for online learning quality assurance in higher education. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(4), 374-385. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.4.2553>
- Hung, C. T., Wu, S. E., Chen, Y. H., Soong, C. H., Chiang, C. P. et Wang, W. M. (2024). The evaluation of synchronous and asynchronous online learning: Student experience, learning outcomes, and cognitive load. *BMC Medical Education*, 24, article 326. <https://doi.org/hbcm35>
- Illinois Online Network. (2019). *Quality online course initiative Rubric. A tool to assist in the design, redesign, and/or evaluation of online courses* (version 2.0). Université de l'Illinois à Springfield. <https://uofi.app.box.com/...>
- Jongmans, E., Jeannot, F., Liang, L. et Dampérat, M. (2022). Impact of website visual design on user experience and website evaluation: The sequential mediating roles of usability and pleasure. *Journal of Marketing Management*, 38(17-18), 2078-2113. <https://doi.org/qghs>
- Kara, M., Erdoğdu, F., Kokoc, M. et Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis*, 11(1), 5-22. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>
- Kear, K., Rosewell, J., Williams, K., Ossianilsson, E., Rodrigo, C., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., Santamaría Lancho, M., Vyt, A. et Mellor, H. (2016). *Quality assessment for e-learning: A benchmarking approach* (3^e éd.). Association européenne des universités d'enseignement à distance. <https://oro.open.ac.uk/47597>

- Kirkwood, A. et Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is “enhanced” and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36. <https://doi.org/gf7gt7>
- Knight, S. (2017, 26 juin). *Student digital experience tracker 2017: The voice of 22,000 UK learners*. Jics digital insights. [https://digitalstudent.jiscinvolve.org/...](https://digitalstudent.jiscinvolve.org/)
- Lo, C.-K. et Liu, K.-Y. (2022). How to sustain quality education in a fully online environment: A qualitative study of students’ perceptions and suggestions. *Sustainability*, 14(9), article 5112. <https://doi.org/10.3390/su14095112>
- Martin, F. et Bolliger, D. U. (2022). Designing online learning in higher education. Dans O. Zawacki Richter et I. Jung (dir.), *Handbook of open, distance and digital education*. Springer. <https://doi.org/qgft>
- Martin, M. et Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. UNESCO, Institut international de planification de l'éducation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000152045_fre **
- Martin, F., Sun, T. et Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, article 104009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Moorhouse, B. L., Wong, K. M. et Li, L. (2023). Teaching with technology in the post-pandemic digital age: Technological normalisation and AI-induced disruptions. *RELC Journal*, 54(2), 311-320. <https://doi.org/qghv>
- National Center for Education Statistics. (2023, mai). *Postbaccalaureate enrollment* [rapport annuel]. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/chb>
- Online and Academic Technology Services. (2019). *Online course evaluation rubric v. 1*. Open University (R.-U.), College of arts and sciences.
- Papi, C. et Hébert, M.-H. (2020). La qualité en formation à distance : une question de points de vue? *Médiations et médiatisations*, (4), 103-109. <https://doi.org/10.52358/mm.vi4.150>
- Parent, S., Poellhuber, B., Johnson, N. et Seaman, J. (2021). *L'apprentissage numérique dans les établissements postsecondaires canadiens – Rapport du Québec 2021*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. [http://cdlra-acrl.ca/...](http://cdlra-acrl.ca/)
- Parvez, R., Tarantino, A. et Moores, G. (2024). Online learner retention: Literature review and creation of prediction tool through statistical analysis and machine learning techniques. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 27(2). [https://ojdla.com/...](https://ojdla.com/)
- Pickett, A. M. (dir.). (s. d.). *The SUNY online course quality review rubric (OSCQR)*. Open SUNY and Online Learning Consortium. <https://oscqr.suny.edu>
- Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2011). L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 569-593. <https://doi.org/10.7202/101475ar>
- Quality Matters. (2021). *The Quality Matters higher education rubric* (6^e éd.).

- Şahin, Y. et Kulakli, A. (2023). Evaluation of open and distance education websites: A hybrid multi-criteria decision-making approach. *Systems*, 11(2), article 58.
<https://doi.org/10.3390/systems11020058>
- Sauvé, L., Papi, C., Gérin-Lajoie, S. et Desjardins, G. (2020). *Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne* [rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). <https://r-libre.teluq.ca/2281>
- Savard, I. (2020, juillet). Critères de qualité d'un cours à distance ou hybride : Quoi? Quand? Pourquoi? Comment? Dans Lafleur, F. et Savard, I., *Webinaire – Adapter son cours pour une offre hybride ou à distance* [diaporama]. Université TÉLUQ. <https://r-libre.teluq.ca/2012>
- Seery, K., Barreda, A., Hein, S. et Hiller, J. L. (2021). Retention strategies for online students: A systematic literature review. *Journal of Global Education and Research*, 5(1), 72-84. <https://doi.org/hp8h>
- Sepúlveda-Parrini, P., Pineda-Herrero, P. et Valdivia-Vizarreta, P. (2024). Conceptos claves para la calidad de la educación superior online [Concepts clés pour la qualité de l'enseignement supérieur en ligne]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1). <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37633>
- Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage. (s. d.). *Grille d'évaluation pour des cours hybrides de qualité*. Université d'Ottawa. [https://saea-tlss.uottawa.ca/...](https://saea-tlss.uottawa.ca/)
- Skalka, J., Švec, P. et Drlík, M. (2012). E-learning and quality: The quality evaluation model for e-learning courses. Dans M. Cápay, M. Mesárošová et V. Palmárová (dir.), *Proceedings of DIVAI 2012 – 9th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics* (p. 269-278). <https://divai.sk/assets/divai2012.pdf>
- Teichert, L., Piazza, S. et Hinga, J. (2023). Teachers' digital pedagogies and experiences in virtual classrooms. *Improving Schools*, 26(1), 54-69. <https://doi.org/mqm>
- Université d'État de Californie. (2022). *CSU quality learning and teaching QLT rubric* (3^e éd.). <https://ocs.calstate.edu/book/export/html/22356>
- Université de Nouvelle-Galles du Sud. (2016). *Design review checklist*. UNSW teaching gateway. <https://teaching.unsw.edu.au/design-review-checklist>
- Université Laval. (2015). *Guide des bonnes pratiques de l'enseignement en ligne*. [https://web.archive.org/...](https://web.archive.org/)
- Varkey, T. C., Varkey, J. A., Ding, J. B., Varkey, P. K., Zeitler, C., Nguyen, A. M., Merhavy, Z. I. et Thomas, C. R. (2023). Asynchronous learning: A general review of best practices for the 21st century. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 16(1), 4-16. <https://doi.org/10.1108/JRIT-06-2022-0036>
- Wright, C. R. (2011). *Criteria for evaluating the quality of online courses*. Grant MacEwen College, Instructional Media and Design. [https://carleenshaffer2011.wordpress.com/...](https://carleenshaffer2011.wordpress.com/)

Annexe A – Synthèse des critères de qualité en formation à distance asynchrone

Présentation du cours

Accueil

- Le professeur ou la professeure responsable du cours se présente et résume ses intentions dans un mot de bienvenue qui peut inclure des directives en lien avec des particularités du cours ou le profil d'étudiantes et étudiants ciblé.
- Une photo ou une vidéo du professeur ou de la professeure est intégrée.
- Des informations biographiques et les coordonnées du professeur ou de la professeure sont accessibles.
- Des consignes indiquent clairement où commencer le cheminement d'apprentissage.
- Le but du cours, c'est-à-dire sa finalité, est décrit de manière simple et compréhensible.
- Les objectifs d'apprentissage généraux ou les compétences visées sont clairement formulés et bien en vue dans le cours en ligne.
- Le contenu du cours est présenté sous la forme d'un texte de quelques paragraphes ou d'une liste de thèmes qui seront abordés dans le cours.
- Le mode de diffusion du cours, généralement asynchrone, est précisé.
- Le nombre de crédits attribués au cours est indiqué.
- La charge de travail totale en heures est indiquée.
- Une liste du matériel pédagogique requis est fournie (p. ex., manuels, textes, vidéos, etc.) ainsi que les informations nécessaires pour y accéder (p. ex., mot de passe).
- Une description générale des activités d'apprentissage et d'évaluation formative que l'étudiante ou l'étudiant est invité à réaliser dans sa démarche d'apprentissage est incluse.
- Les règles de fonctionnement du cours sont présentées :
 - Abandons
 - Procédures/conditions pour l'obtention de délais supplémentaires afin de terminer le cours
 - Formulation de plaintes

Évaluation

- La stratégie d'évaluation sommative et la nature des activités d'évaluation sommatives sont décrites.
- Le système de notation en vigueur et l'échelle de conversion sont décrits.
- Les conséquences des retards dans la remise des travaux sont indiquées, s'il y a lieu.

Calendrier des activités

- Une feuille de route imprimable et éditable résume les étapes importantes prévues dans le cheminement d'apprentissage pour les activités d'apprentissage, d'encadrement et d'évaluation sommative.

- Une description claire de la progression des apprentissages est fournie, en lien avec les objectifs du cours et les activités qui assurent cette progression.
- Une estimation du nombre d'heures requis pour réaliser les activités est indiquée.

Encadrement

- Le rôle de la personne responsable de l'encadrement et, le cas échéant, des autres intervenantes et intervenants impliqués dans l'encadrement est clairement expliqué.
- Le nom et les coordonnées de la personne responsable de l'encadrement sont clairement indiqués.
- Les activités d'encadrement, incluant le contact de démarrage avec la personne responsable de l'encadrement, sont brièvement décrites.
- Les protocoles et les attentes de communication entre les étudiants et étudiantes et la ou les personnes responsables de l'encadrement sont précisés pour chacun des moyens de communication proposés (téléphone, courriel, clavardage, vidéoconférence, forum, blogue, etc.).
- Les délais de réponse relatifs à la correction des travaux et aux questions des étudiants et étudiantes sont clairement indiqués.

Protocoles de communication

- Les protocoles et les attentes de communication entre les étudiants et étudiantes sont précisés pour chacun des moyens de communication proposés (courriel, clavardage, vidéoconférence, forum, blogue, etc.).

Politiques et services

- Un lien mène vers la page du service de soutien technique.
- Des liens mènent vers la politique institutionnelle sur le plagiat et les ressources requises pour soutenir la production de travaux conformes aux normes d'intégrité intellectuelle.
- Un lien mène vers la description des services à la communauté étudiante.
- Un lien mène vers des outils de soutien à la réussite étudiante.
- Un lien mène vers les services de la bibliothèque.
- Les normes d'accessibilité Web sont précisées.
- Un lien mène vers la liste des politiques institutionnelles en vigueur.

Équipe de conception

- Les personnes ayant contribué à la conception et à la médiatisation du cours sont nommées.

Contenu disciplinaire

Choix du contenu

- Les objectifs d'apprentissage guident le choix du contenu, incluant le matériel complémentaire.
- Le contenu du cours est à jour. Les ressources externes sont sujettes au même processus de mise à jour que le matériel édité par l'établissement d'enseignement.
- Le contenu du cours est pertinent par rapport au champ d'études.

- La quantité de contenu prend en compte le nombre de crédits du cours, son niveau universitaire et le nombre d'heures d'étude établi.
- Le contenu répond au profil des étudiants et étudiantes (habiletés et connaissances).
- Le contenu fournit des explications lorsque l'on dirige les étudiants et étudiantes vers des ressources externes.
- Le nombre de liens externes est considéré avec attention pour éviter de désorienter les étudiants et étudiantes.
- Une variété de ressources pédagogiques (format, sources, etc.) permet de capter l'attention des étudiants et étudiantes et de renforcer l'enseignement des concepts importants.
- Le contenu est accompagné par des exemples lorsqu'une information nouvelle est présentée.
- Les éléments graphiques tels que les diagrammes, les tableaux et les photographies illustrent et clarifient l'information présentée sous forme textuelle ou orale.
- Le contenu traite avec attention les sensibilités liées au genre, à l'âge, à l'orientation sexuelle, aux handicaps et aux disparités culturelles et ethniques.
- Un glossaire des termes nouveaux ou spécialisés est accessible.
- Les cours accompagnés d'un manuel en anglais (2^e cycle) incluent une terminologie adéquate en français, conformément aux politiques et aux lois applicables en matière de langue.

Organisation du contenu

- Les grands thèmes sont subdivisés en sections, en sous-sections et en sous-thèmes.
- La subdivision du contenu respecte la progression logique des apprentissages.
- La distinction entre les contenus d'étude obligatoire et optionnelle est clairement indiquée et expliquée.

Droits d'auteur et propriété intellectuelle

- Les règles en matière de droit d'auteur et de propriété intellectuelle sont respectées. Les sources sont citées et utilisées adéquatement, notamment celles des ressources externes (articles, textes, tableaux, images, illustrations, musique et sons, audio et vidéo).
- Le cours utilise de façon uniforme un modèle de citation des sources reconnu, de manière à servir d'exemple aux étudiants et étudiantes.
- Le cours donne la possibilité aux étudiants et étudiantes de prendre connaissance des règles sur le plagiat.
- Le cours intègre des guides et des consignes claires pour la citation adéquate des sources.

Conception pédagogique

Objectifs d'apprentissage

- Les objectifs sont congruents avec le programme de formation auquel le cours se rattache, le sujet disciplinaire enseigné et le profil des étudiantes et étudiants auxquels le cours se destine.
- Les objectifs sont écrits dans une perspective étudiante. Ils décrivent clairement ce que l'étudiant ou l'étudiante doit savoir faire pendant son cheminement et à la fin de la formation.

- Les objectifs sont clairement définis. Ils précisent comment ils sont liés aux savoirs enseignés, aux compétences et aux habiletés à développer, aux comportements ou aux attitudes à adopter.
- Les objectifs sont énoncés de manière concise. Ils sont formulés à l'aide de verbes à la forme active et de concepts bien ciblés.
- Les objectifs généraux sont mesurables et observables.
- Les objectifs spécifiques de chaque module sont bien définis et mesurables. Les évaluations permettront de vérifier si les résultats d'apprentissage sont congruents avec les objectifs visés par ce module.
- Les objectifs spécifiques de chaque module sont cohérents. Leurs liens avec les objectifs généraux du cours sont évidents.
- Chacun des objectifs généraux et spécifiques est minimalement associé à une activité d'apprentissage et d'évaluation.

Cheminement d'apprentissage

- L'ordre séquentiel des activités est logique et clairement communiqué.
- Chaque section ou module est introduit à l'aide d'un survol des contenus essentiels et des objectifs d'apprentissage auxquels il répond.
- Les délais prévus pour la réalisation des activités d'évaluation et d'apprentissage sont précisés et assurent un rythme adéquat tout au long du cours.
- Les étudiants et étudiantes peuvent faire des choix en fonction de leurs intérêts, de leurs besoins et de leurs propres objectifs.
- Les étudiants et étudiantes sont capables de suivre leur progression dans leur cheminement d'apprentissage.
- Les étudiants et étudiantes ont la possibilité de réfléchir sur leurs apprentissages à la fin de leur cheminement d'apprentissage.

Activités d'apprentissage

- Toutes les activités d'apprentissage contribuent à l'atteinte des objectifs visés.
- Le nombre d'activités est suffisant pour soutenir les apprentissages.
- Les étudiants et étudiantes sont capables de suivre et d'évaluer le progrès de leurs apprentissages.
- Les consignes guident les étudiants et étudiantes dans la réalisation des activités d'apprentissage. Chaque activité proposée dans le cours leur est clairement présentée. On leur précise pourquoi ces activités sont importantes à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre universitaire.
- De nombreuses possibilités d'interaction (étudiant[e]-professeur[e], étudiant[e]-contenu, étudiant[e]-étudiant[e], étudiant[e]-milieu) favorisent l'apprentissage actif.
- Les activités d'apprentissage donnent aux étudiants et étudiantes des occasions de mise en pratique. Elles se rapprochent le plus possible des situations authentiques en lien avec la pratique professionnelle ou les problématiques actuelles du champ disciplinaire enseigné.
- Les activités d'apprentissage proposées sont现实的. Elles sont appropriées à l'emploi du temps et au contexte d'étude des étudiants et étudiantes.

- Les activités d'apprentissage favorisent le développement d'habiletés supérieures de la pensée, telles que la résolution de problème, la créativité, l'analyse et la réflexion critique.
- Les étudiantes et étudiants sont encouragés à utiliser une pensée systémique et à voir les problèmes sous des angles différents.
- Les activités d'apprentissage donnent la possibilité aux étudiantes et étudiants de réfléchir sur leurs objectifs d'apprentissage personnels et les buts qu'ils se sont fixés.

Activités d'évaluation

- Toutes les activités d'évaluation, qu'elles soient formatives ou sommatives, permettent de vérifier l'atteinte des objectifs généraux visés.
- Des méthodes d'évaluation formatives et sommatives sont utilisées. Elles donnent aux étudiants et étudiantes la possibilité de vérifier leurs acquis.
- Les méthodes d'évaluation utilisent différentes approches, y compris l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.
- Les méthodes d'évaluation offrent plusieurs moyens de représentation, d'action, d'expression et d'engagement.
- Les activités d'évaluation sommatives prennent en considération l'intelligence artificielle générative et valorisent l'intégrité intellectuelle.
- Les consignes concernant les activités d'évaluation des apprentissages se trouvent à un endroit bien visible.
- La pondération de chaque activité d'évaluation est donnée et est mise en relation avec la note totale.
- Les critères de correction sont clairement présentés. Ils sont pertinents, clairs, observables et mesurables, distincts, exhaustifs, peu nombreux et déclinés selon différents niveaux de performance.
- Les consignes précisent la façon de remettre les travaux et les différents formats de fichier acceptés.
- Lorsque l'évaluation sommative est effectuée à l'aide d'un outil d'évaluation en ligne, l'étudiante ou l'étudiant peut auparavant se familiariser avec son interface et ses modalités sans être noté.
- Pour la réussite des activités d'évaluation sommative, le cours fournit des exemples de travaux antérieurs réalisés par des étudiants et étudiantes ou des exemples fictifs adaptés qui illustrent ce qui est attendu comme réalisations.

Usage pédagogique des technologies

- Le choix des ressources et des outils technologiques est cohérent avec les objectifs généraux et spécifiques du cours.
- La technologie est mise au service de la pédagogie, et non l'inverse.
- La valeur ajoutée de l'utilisation de la technologie à des fins d'apprentissage est clairement explicitée à l'étudiant ou l'étudiante.
- Le temps d'appropriation des outils technologiques est considéré dans la planification du temps d'étude.

- Les exigences technologiques liées à la réalisation des activités sont explicitées dans les consignes. Par exemple, pour la production d'une vidéo, on précisera ce qui est requis en matière de logiciels, d'appareils, de format, de durée, de taille maximale du fichier, de procédure de dépôt, etc.
- Le nombre d'étapes requises pour accéder aux outils technologiques ou pour leur installation est minimisé. Les outils requérant une démarche d'appropriation simple sont privilégiés.
- Des directives claires, visibles et par étapes sont fournies pour que les étudiants et étudiantes puissent installer et utiliser efficacement les technologies mises à leur disposition (liens, plugiciels, guides d'utilisation, etc.).

Interactions sociales entre pairs et avec la personne responsable de l'encadrement

- Les étudiantes et étudiants sont invités à se présenter à leurs collègues et à partager leurs attentes à l'égard du cours.
- Des occasions de communication asynchrones bidirectionnelles (p. ex., courrier électronique, forums de discussion, etc.) sont proposées.
- Des activités favorisent l'interaction sociale et professorale qui mène au développement d'une communauté d'apprentissage afin d'enrichir l'expérience d'apprentissage.
- Les forums ou autres espaces d'échanges et de discussion sont bien structurés, animés et encadrés.
- Des outils de travail adéquats sont proposés aux étudiants et étudiantes pour réaliser les activités collaboratives.

Qualité de la langue

- Le texte est structuré à l'aide de : 1) titres et sous-titres; 2) paragraphes.
- Le style de rédaction est direct, clair et adapté au public cible.
- La forme active est favorisée.
- Les consignes sont claires et précises.
- Le ton est encourageant et respectueux. Le vouvoiement de politesse est utilisé pour s'adresser à l'étudiante ou l'étudiant.
- Si possible, les phrases et les paragraphes sont courts.
- Le texte est adapté au média utilisé.
- La grammaire, l'orthographe et la ponctuation sont justes.
- Les règles de typographie du français sont respectées. Les procédés de mise en relief sont utilisés avec parcimonie (gras, italique).
- La terminologie adéquate est utilisée de manière uniforme, en français.
- La signification des abréviations, des acronymes, des sigles et des symboles se retrouve à la première occurrence.
- L'utilisation des puces, des nombres et des traits est cohérente.
- Lorsque c'est possible, le texte se présente dans un format linéaire plutôt que sous forme de tableau.

- Les tableaux sont précédés d'une description sommaire et d'un titre. Les colonnes comportent un en-tête.
- Les tableaux sont simples, sans cellules vides ou fusionnées.
- Les images sont précédées d'une description et d'un titre.

Design Web

Navigation et ergonomie du site

- Le début de la formation est clairement indiqué aux étudiants et étudiantes.
- La structure des éléments textuels et graphiques est cohérente et oriente efficacement les étudiantes et étudiants lorsqu'ils parcourent le matériel de la formation. Par exemple, les sections importantes du cours telles que le mot de bienvenue (page d'accueil), la présentation du cours, les modules, la feuille de route et les évaluations sont facilement repérables et permettent un accès direct à leur contenu.
- Les étudiantes et étudiants peuvent savoir dans quelle partie du cours ils se trouvent à chaque moment de leur cheminement.
- L'interface facilite le suivi de la progression de l'étudiant ou l'étudiante dans le cours.
- Une vue d'ensemble des contenus présentés sur une page Web est priorisée lorsque l'on y trouve beaucoup d'éléments.
- Chaque page est liée à la précédente, au début du parcours, au début du module qui la concerne et aux ressources.
- Pour consulter le matériel externe diffusé sur le Web, les liens ouvrent une nouvelle fenêtre de navigation. Les étudiantes et étudiants sont informés de ce changement par une icône placée directement après le lien et, au besoin, par des informations utiles à leur orientation.
- Le temps requis et le niveau de difficulté sont indiqués pour chaque activité.
- La fonction de chaque composante interactive (icône, bouton, etc.) est évidente.
- Les icônes sont utilisées de manière cohérente, constante et avec parcimonie, sur le plan tant de leur mise en forme que de leur fonction respective.
- Chaque icône est associée à un titre descriptif.
- Les contenus partiellement ou non accessibles sont clairement identifiés par une icône et un texte explicatif.

Qualité visuelle – Général

- Une mise en forme logique et épurée des éléments textuels est appliquée de manière constante et harmonieuse à tout le matériel du cours.
- La combinaison des couleurs, des icônes, des images et des graphiques est harmonieuse et met le contenu en valeur.
- La visibilité de toute information qui n'est pas en lien direct avec la formation est réduite, voire supprimée.

Qualité visuelle des textes

- Des polices de caractères sobres et qui permettent une excellente lisibilité sont utilisées.

- La taille des caractères est appropriée au concept et au contexte.
- Les caractères gras sont utilisés avec logique et parcimonie pour l’accentuation par contraste. L’usage des lettres majuscules pour l’accentuation n’est pas recommandé.
- Le soulignement est réservé aux hyperliens.
- L’espacement entre les blocs d’informations est adéquat, de manière à percevoir clairement ce qui distingue et relie ceux-ci.
- Les contrastes de couleurs sont utilisés pour favoriser la lecture ou pour mettre l’accent sur des parties importantes du texte : mots-clés, tâches, sections, titres. Cependant, la couleur ne doit pas être la seule façon de véhiculer de l’information, d’indiquer une action, de solliciter une réponse ou de distinguer un élément visuel.
- Le contraste de couleurs entre le texte et l’arrière-plan assure une pleine lisibilité des symboles et minimise la fatigue visuelle.
- Les textes clignotants ou scintillants sont évités.

Contenu sous forme d’images

- Les éléments graphiques tels que les diagrammes, les tableaux et les photographies illustrent et clarifient l’information présentée dans le texte.
- Le choix des images est pertinent. Il est en lien avec le thème du cours et conforme à la fonction assignée à celles-ci.
- Les photos et autres images nécessaires sont incluses dans le matériel du cours et se téléchargent rapidement.
- Les images sont de qualité suffisante afin d’être clairement lisibles à l’écran.
- L’utilisation de GIF animés est limitée et retenue uniquement dans le cas où ceux-ci sont essentiels à l’expérience d’apprentissage et appuient les contenus enseignés.
- La mise en forme des diagrammes et des tableaux (alignement des titres, des sections et des colonnes) est conservée et s’adapte aux différentes tailles d’écran.
- Un texte de remplacement accompagne chaque image, si le texte placé juste avant ou après ne la décrit pas suffisamment, pour permettre de réaliser les apprentissages visés.

Contenu multimédia

Audio

- Un lecteur, une icône ou un lien met en évidence le matériel en format audio.
- Les voix sont clairement audibles.
- L’environnement sonore est maîtrisé (sans bruit de fond, sans écho et sans distorsion).
- Les niveaux sonores des ajouts (musique, bruitage) sont bien ajustés et ne nuisent pas à la compréhension de la narration.
- Les intervenantes et intervenants sont clairement identifiés (nom et titre de la personne).
- Une transcription est proposée pour toutes les composantes en format audio.

Vidéo

- Une visionneuse, une icône ou un lien met en évidence le matériel en format vidéo.
- Les voix sont clairement audibles.
- L'environnement sonore est maîtrisé (sans bruit de fond, sans écho et sans distorsion).
- Les niveaux sonores des ajouts (musique, bruitage) sont bien ajustés et ne nuisent pas à la compréhension de la narration.
- L'image est nette (environnement visuel maîtrisé, sujets bien éclairés et cadrés).
- Le décor et les ajouts d'images sont cohérents avec le contenu du cours.
- Les intervenantes et intervenants sont clairement identifiés (nom et titre de la personne), de manière textuelle et audiovisuelle.
- Un sous-titrage vidéo et une transcription qui comprennent des informations pertinentes non audibles (texte écrit, image significative, etc.) sont associés à toutes les composantes en format vidéo.
- Les vidéos adoptent une mise en forme simple, allégée et constante qui peut s'agencer à la signature graphique du cours et de ses contenus.
- Les contenus sont segmentés en capsules de courte durée (moins de 6 minutes) afin de conserver l'attention.
- La constance sonore et visuelle est maintenue entre les plans et les scènes filmés (volume, ambiance, bruit de fond, résonance, éclairage, cadrage et traitement de la couleur).

Animation

- Les textes courts et simples sont privilégiés.
- Les animations adoptent une mise en forme simple, allégée et constante qui peut s'agencer à la signature graphique du cours et de ses contenus.
- Les transitions sont fluides.
- Les images animées sont clairement visibles à l'écran.
- Le choix des images est pertinent.
- Les voix sont clairement audibles.
- L'environnement sonore est maîtrisé (sans bruit de fond, sans écho et sans distorsion).
- Les niveaux sonores des ajouts (musique, bruitage) sont bien ajustés et ne nuisent pas à la compréhension de la narration.

Diaporama

- Les diapositives sont identifiées par des titres hiérarchisés de façon claire.
- Les diapositives privilient les textes courts et simples.
- Les diaporamas adoptent une mise en forme simple, allégée et constante qui peut s'agencer à la signature graphique du cours et de ses contenus.
- Les transitions entre les diapositives ne sont pas automatisées.
- Les voix sont clairement audibles.

- L'environnement sonore est maîtrisé (sans bruit de fond, sans écho et sans distorsion).
- Les niveaux sonores des ajouts (musique, bruitage) sont bien ajustés et ne nuisent pas à la compréhension de la narration.
- Si le diaporama est utilisé dans une vidéo, il est accessible pour téléchargement.

Choix technologiques

- Les outils technologiques institutionnels sont privilégiés.
- Dans la mesure du possible, des outils technologiques gratuits et accessibles sont utilisés.
- Les liens donnant accès à l'information sur les politiques et droits d'utilisation des outils technologiques choisis ainsi que l'information sur la politique de protection des renseignements personnels des fournisseurs sont inclus.
- Le contenu du cours peut être consulté sur différents types d'appareils (ordinateur, tablette, téléphone mobile).
- L'environnement d'apprentissage virtuel est accessible par différents navigateurs et systèmes d'exploitation recommandés par l'établissement.
- Le matériel audio ou vidéo ne dépasse pas les normes technologiques pour leur utilisation (cartes son, haut-parleurs, lecteurs vidéo).
- Les écrans, la table des matières et les matériaux d'apprentissage, y compris des ressources complémentaires, sont imprimables dans un format simplifié, en mode économie d'encre.
- Les contenus en format Web sont privilégiés (p. ex., HTML plutôt que PDF).
- Les matériaux d'apprentissage téléchargeables possèdent des formats communs (p. ex., Word, PDF, etc.) et une taille optimisée et acceptable.
- L'appellation de tous les fichiers, que ceux-ci soient sauvegardés localement ou en lien externe, est faite de manière consciente. Les fichiers sont visibles et leur contenu est facile à identifier.
- Les limites d'accessibilité sont mentionnées pour toutes technologies utilisées dans le cours.

Entretien et fiabilité du système

- Les technologies utilisées sont fiables et assurent une pleine réalisation du parcours de formation jusqu'à la fin.
- L'infrastructure technologique répond aux exigences du système d'apprentissage virtuel et du soutien universitaire aux besoins sociaux et administratifs. Les conditions d'utilisation et de développement du système sont现实的 et prennent en compte les exigences des parties prenantes.
- Les systèmes pour les communications et la sauvegarde des données sont sécurisés et fiables, et garantissent les niveaux de confidentialité appropriés.
- Des mesures sont en place pour assurer la maintenance et la réparation efficace du système en cas d'incidents (bris, pertes, pannes).
- Des mesures efficaces sont mises en place pour assurer la surveillance des systèmes, telles que l'examen des performances et un suivi rigoureux des mises à jour lorsque cela s'avère nécessaire.

- Le développement du matériel pédagogique tient compte des contraintes technologiques des étudiants et étudiantes (p. ex., la puissance des ordinateurs, la disponibilité ou non d'un réseau Internet à large bande, etc.).

Évaluation de la formation

Prédiffusion

- Le matériel du cours, incluant les objectifs d'apprentissage, est révisé par des spécialistes en pédagogie avant la diffusion. Il est régulièrement révisé et amélioré en réponse aux recommandations de ces spécialistes.
- Les technologies, les liens hypertextes, les pages Web, les vidéos, les applications et les activités dans le cours sont mis à l'essai avant d'être accessibles aux étudiants et étudiantes.
- Un plan d'amélioration continue du cours est établi.

Durant la diffusion

- Afin d'assurer l'amélioration continue, les étudiantes et étudiants peuvent signaler des erreurs et des préoccupations en lien avec le bon fonctionnement du cours et leur réussite.

Postdiffusion

- Un processus d'évaluation complet est prévu à la fin du cours. Les résultats de ce processus d'évaluation contribuent à l'amélioration du cours lors des livraisons ultérieures.
- Des moyens de collecte de données concernant l'expérience d'apprentissage des étudiantes et étudiants sont développés et établis avec le soutien d'une équipe multidisciplinaire. Les résultats de ces collectes sont partagés avec l'ensemble des intervenantes et intervenants concernés.

Encadrement

- En complément du contenu du cours, une assistance personnalisée est prévue pour accompagner les étudiants et étudiantes dans la démarche d'apprentissage proposée.
- Le professeur, la professeure ou la personne responsable de l'encadrement fournit une rétroaction aux étudiants et étudiantes sur les tâches ou les activités d'apprentissage.