

Sous la direction de
Claude Potvin
Thomas Michael Power
Anne Ronchi

LA FORMATION EN LIGNE

Les conseillers
et ingénieurs pédagogiques



20 études de cas



LA FORMATION EN LIGNE
Les conseillers
et ingénieurs pédagogiques

LA FORMATION EN LIGNE

Les conseillers et ingénieurs pédagogiques

20 études de cas

Sous la direction de

CLAUDE POTVIN,

THOMAS MICHAEL POWER

ET ANNE RONCHI



Presses de
l'Université Laval

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d'édition.

Maquette de couverture: Laurie Patry

Mise en pages: Diane Trottier

© Presses de l'Université Laval. Tous droits réservés.
Dépôt légal 1^{er} trimestre 2014

ISBN: 978-2-7637-2097-5
PDF: 9782763720982

Les Presses de l'Université Laval
www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

Table des matières

Préface	XVII
<i>Josianne Basque, professeure, TELUQ, Canada</i>	

Préface	XXI
<i>Bernadette Charlier, professeure, Université de Fribourg, Suisse</i>	

Introduction	1
---------------------------	----------

DESCRIPTIFS DES 20 CAS

Matrice de contenu	9
---------------------------------	----------

CAS EUROPÉENS

CAS 01

Former en ligne pour apprendre à former en ligne	19
---	-----------

Par Sylviane Bachy et Marcel Lebrun

Contexte institutionnel.....	19
Présentation des acteurs	20
Histoire de la conception	21
Problèmes de scénarisation rencontrés.....	22
Problèmes d'environnement.....	26
Résultats obtenus.....	27
Mise en œuvre de la formation (deuxième année du projet).....	32
Vécus des conseillers pédagogiques.....	34
Les forces de l'accompagnement.....	34
Les faiblesses de l'accompagnement.....	35
Les opportunités	35
Les menaces	36
Conclusion et bilan de l'expérience	37

CAS 02

Une charte pédagogique comme outil de qualité d'un programme en ligne	39
--	-----------

Par Françoise Docq

Contexte.....	39
Présentation des intervenants.....	40
Particularités du cas présenté.....	42

Description de l'accompagnement	42
Élaboration du schéma directeur de formation.....	42
Vers l'ouverture de la formation : préparation des cours en ligne	46
Le cahier des charges pédagogiques (première version).....	47
Les difficultés de l'accompagnement technopédagogique	48
Mise en œuvre de la formation et régulations.....	51
Première cohorte d'apprenants : les pionniers.....	51
Le cahier des charges pédagogiques (deuxième version).....	52
La formation des tuteurs en ligne.....	56
Bilan.....	59
Discussion : les différents rôles des conseillers technopédagogiques.....	60
 CAS 03	
Adaptation d'un diplôme universitaire de formation continue à la diffusion bimodale	63
<i>Par Patrick Lemaire</i>	
Le lieu	63
Les protagonistes	63
Le contexte	64
Les rôles et tâches des ingénieurs pédagogiques.....	66
Le problème	67
Il faut se rendre à l'évidence... ..	67
Ce qu'il fallait... démontrer.....	70
Préparation de la 3 ^e réunion.....	72
L'ultime rencontre.....	75
La solution.....	77
Les résultats	80
Conclusion	82
 CAS 04	
La mise en ligne de cours, serait-ce la fin des cours offerts en salle de classe?	85
<i>Par Paul Oberson</i>	
Intervenants et contexte.....	85
Le choix de la technologie	87
L'appel aux enseignants volontaires	88
La rencontre de Sara et Marie	89
La rencontre de Caroline et Marie	91
Les premiers enregistrements	92
Les premiers résultats statistiques	95
Le semestre suivant	97

Enregistrements du deuxième semestre	99
L'influence du contexte	100
MOOC versus INGRID	100
Conclusion	103

CAS 05

Accompagner des projets professionnels en formation continue: le cas d'un certificat de formation hybride et immersive	107
<i>Par Daniel Peraya et Kalli Benetos</i>	

Les acteurs de la formation	108
Démarrage du projet.....	109
Le déroulement de la formation	110
Le public cible	113
Les choix initiaux de conception.....	114
L'hybridation de la formation	114
La modularité	115
L'apprentissage par immersion	116
La pédagogie de projet	116
Évolution de la formation	117
Résolution des problèmes identifiés	119
La formation aujourd'hui.....	121
Contourner les difficultés.....	121
Un regard critique sur le parcours accompli	121
Des conditions financières précaires	122
Le mot de la fin	123

CAS 06

Un projet pluridisciplinaire, issu de la recherche, en formation à distance. Aide à la décision et formation en ligne	125
<i>Par Carole Nocéra Picand</i>	

Introduction: les intervenants et le contexte	125
La prise de contact et la première réunion.....	129
Deuxième réunion: comment transférer efficacement les résultats du programme de recherche?	132
Troisième réunion: comment travailler en pluridisciplinarité?	133
Quatrième réunion: comment passer du contenu à la formation?.....	135
Cinquième réunion: comment organiser la formation à distance des apprenants?	139
Sixième réunion: le module correspond-il au produit attendu?.....	141
Dernière étape: la session de formation continue.....	142
Conclusion	144

CAS 07

Un module de formation visant le développement des compétences TICE chez les étudiants en baccalauréat..... 147*Par Hervé Platteaux et Sergio Hoein*

Intervenants et contexte institutionnel du cas	148
Intervenants du cas	148
Le contexte	149
Les faits : les étapes de la conception du cas présenté	150
Début du cas.....	150
Analyse, besoins des étudiants	151
Entre analyse et conception, participation à un projet inter-institutionnel.....	152
Entre analyse des besoins, et conception des tâches d'apprentissage.....	153
Conception, documentation sur chaque tâche	154
Développement, création des scénarios de formation	156
Validation, présentation test et feed-back d'étudiants	157
Conception, définition du scénario global du module	158
Mise en œuvre, évaluation, validation et amélioration	159
Principaux problèmes de conception rencontrés, théoriques ou pratiques ...	159
Étapes ADDIE et chevauchement dans le temps.....	159
Place des compétences transversales dans le curriculum	161
Évaluation, premiers résultats obtenus	162
Conclusions provisoires	163

CAS 08

De l'intention à la maturité : une ingénierie itérative 167*Par Patrice Mouton, Jacques Rodet et Sylvain Vacaresse*

Le contexte	167
Les principaux protagonistes.....	168
Les ingénieurs pédagogiques	168
Les autres protagonistes.....	168
Un projet qui s'est construit au hasard de rencontres improbables.....	168
Un mois d'avril dans les années 90, 10 secondes qui ont tout changé	168
« Qu'est-ce qu'on fait avec ces 200 000 Francs ? ».....	169
Quelques jours plus tard dans les locaux du Centre de Ressources Informatique	170
Quelques années plus tard, naissance du master	170
Deux ans plus tard, au téléphone, avec le secrétariat d'Hyperlearning	171
Au restaurant, un soir de juin	172

Un projet qui a mûri sur la base d'une ingénierie itérative.....	172
Les incertitudes du projet.....	173
Quelques mois plus tard, au forum du e-learning, rencontre avec Albert Acier, et Jo Balance... ..	174
Discussion avant la rentrée suivante	174
Réunion bilan de l'année	175
Intérêt des tuteurs-pairs	178
Conversation Skype un soir de novembre vers 23 h10	178
Premier bilan	179
En septembre, le master devient mûr	181
Un projet qui évolue sans cesse	181
Conversation Skype en mars.....	182
Réunion de bilan pour l'équipe du master (enseignants, responsable pédagogique, tuteurs pairs) en juin	182
Réunion Bilan et perspectives, un soir de Juin.....	183

CAS 09

**Comment organiser son environnement numérique pour soutenir
le groupe en formation?..... 187**

Par Anne Ronchi

Les protagonistes :	187
Le programme de formation	188
Le groupe en formation	190
La modularisation et le groupe en formation.....	191
L'engagement des acteurs	193
La mise en œuvre.....	196
Les principes pédagogiques	196
Évolution des pratiques.....	199
Débattre sur les forums.....	201
Les rétroactions du groupe en formation.....	203
Bilan et perspectives	204
Le manque de confiance initial de Martine	204
Les difficultés pour la coordination du programme à identifier les personnes- ressources au sein de l'institution	205

CAS CANADIENS

CAS 10

Développer des tutoriels pour plusieurs institutions partenaires, un réel défi !..... 209*Par Brigitte Belzile*

Le contexte institutionnel	209
Les principaux acteurs (figure 1)	210
Les étapes de développement et de réalisation	211
Redéfinition du projet.....	211
Établissement des processus de travail	212
Modèle de conception pédagogique	212
Travaux préparatoires et choix des outils de collaboration.....	214
Réalisation de deux tutoriels-pilotes	216
Développement du site Web	221
Mise à l'essai des tutoriels.....	223
Développement des tutoriels.....	226
Conclusion	227

CAS 11

La conseillanc e pédagogique entre action et formation : le cas d'un cours universitaire de 2^e cycle 231*Par Véronique Besançon*

Contexte institutionnel.....	232
Les acteurs	232
Rencontre de démarrage : le mandat.....	232
Première rencontre de travail.....	233
Préparation de la deuxième rencontre de travail	235
Deuxième rencontre de travail	235
Bilan de la seconde rencontre de travail	237
Quatre séances de travail : la modélisation des connaissances.....	238
Cinq séances de travail sur la scénarisation pédagogique	243
Le Quoi et le Comment	243
La pédagogie active	243
La scénarisation avec MOTPlus	244
Encadrement des étudiants	245
L'habileté de pensée critique.....	246
Résultat.....	246
Réalisation d'une maquette et développement des matériels.....	248
Bilan.....	248

CAS 12

Les beaux défis du design de cours hybrides : du design structuré à l'accompagnement créatif!..... 251*Par Catherine Carré*

Contexte institutionnel	252
Un beau défi!.....	253
Première année	255
Design des cours	255
Premier bilan	256
Bilan de la première année	257
Deuxième année	258
La stratégie de Jane	258
Méthodologie et outils	259
Premiers contacts	261
Premier atelier.....	261
Deuxième atelier.....	263
Atelier technique.....	264
L'accompagnement	265
C'est le grand soir!.....	266
Rétroaction sur la prestation	266
Communauté de pratique.....	266
Site d'échanges et de ressources	267
Information et promotion.....	267
Troisième et quatrième année	267
L'évaluation... ..	268
L'évaluation de Jeanne.....	269
Conclusion	270

CAS 13

Quand le conseiller pédagogique porte aussi le chapeau de chargé de cours..... 273*Par Amélie Véronique Dubé*

Les intervenants en cause et le contexte.....	273
Contexte institutionnel dans lequel œuvre la CP	274
Un nouveau défi!	275
Une discussion stimulante avec le Directeur de l'éducation permanente.....	277
Une première ébauche de design	279
1 ^{er} mois : structuration du contenu et identification d'un volume de base ...	282
2 ^e mois : identification des modalités d'encadrement et d'évaluation, et développement du guide de l'apprenant.....	283

Coup de théâtre!.....	286
La source du malentendu se précise.....	289
Bilan à vif	290
La poussière retombe... ..	291
CAS 14	
Être conseiller ou conseillère pédagogique, un travail d'innovation et de confiance	293
<i>Par Serge Gérin-Lajoie</i>	
Le contexte institutionnel	293
La présentation des intervenants	294
Les particularités du cas	295
Le démarrage du projet.....	296
Dans le feu de l'action	297
Des questionnements peu communs.....	299
Un changement de programme, vers l'inconnu.....	302
Lorsque la compréhension émerge	305
Un cours qui prend le virage Web 2.0	305
Le bilan	308
Une relation de confiance s'est établie	309
Problèmes de design et solutions	310
La conclusion	312
CAS 15	
L'évolution d'un design pédagogique dans le développement d'ateliers en ligne	313
<i>Par Anne Patry, Elizabeth Campbell-Brown, Rémi Rousseau et Jeanette Caron</i>	
Les intervenants.....	314
Contexte du cas	315
Contexte institutionnel.....	315
Particularités du cas	316
Le processus et le modèle pédagogique.....	318
Quelques défis et solutions.....	323
Défi 1 : Méconnaissance du processus et du rôle d'un concepteur pédagogique.....	323
Solution : jumelage avec un autre professeur	324
Défi 2 : Projet d'envergure.....	324
Solution : La planification	325
Défi 3 : Nouvelles équipes	325
Solution : Centraliser les efforts.....	325
Résultats obtenus : évaluation des ateliers en ligne	326

Point de vue d'une experte de la matière sur le rôle du concepteur pédagogique	327
Clôture du projet	328
Conclusion	329
CAS 16	
Du cours télévisé au cours en ligne : une histoire de redesign.....	331
<i>Par Claude Potvin</i>	
Les intervenants en cause et le contexte.....	331
Rencontre de démarrage	332
La vision de Julie	333
Discussion sur l'envergure et le financement du projet	335
Rédaction d'une demande de subvention	336
Rejet de la demande – On fait quoi maintenant?.....	337
Julie explique la démarche, Thierry schématise.....	339
Début de la production multimédia.....	343
La rétroaction des assistants simplifiée.....	345
Mise à l'essai et formation des assistants.....	346
Bilan de la mise à l'essai avant le lancement officiel	350
Diffusion du cours.....	350
Conclusion	350
CAS 17	
Comment recréer l'ambiance propre au séminaire dans un cours en ligne?.....	353
<i>Par Michael Power</i>	
Les acteurs	353
Contexte.....	354
Rencontre 1 : Rencontre avec le directeur de programme, M. Lafrance	354
Rencontre 2 : Rencontre avec le directeur de programme et les professeurs..	355
Après la rencontre : Françoise et Michel font le point	356
Les faits.....	357
Les questions.....	358
Rencontre avec M ^{me} Legrand	360
Rencontre 3	365
Identification et analyse des problèmes rencontrés	367
A. Aspects problématiques liés à la plateforme asynchrone	367
A1. Plateforme asynchrone et CP.....	367
A2. Plateforme asynchrone et professeurs.....	368
A3. Plateforme asynchrone et étudiants	369
A4. Plateforme asynchrone et administrateurs.....	369

B. Aspects problématiques liés à la plateforme synchrone	369
B1 : Plateforme synchrone et CP	369
B2 : Plateforme synchrone et professeurs	370
B3 : Plateforme synchrone et étudiants	370
B4 : Plateforme synchrone et administrateurs.....	370
Résultats par rapport aux demandes initiales: un sommaire	371
CAS 18	
Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage.....	375
<i>Par Nicole Morf et Bruno Ronfard</i>	
Contexte.....	375
Présentation des acteurs et de l'approche.....	376
Contrat et première rencontre	377
Cheminement et place de l'étudiant.....	379
Rythme et séances de travail.....	380
Questions de ton	381
Pédagogie et distance	383
Report et renoncements.....	385
Travailler dans les cadres d'un autre	386
Faire de l'expérience un processus	387
Conclusion	388
CAS 19	
Des défis difficiles à prévoir.....	391
<i>Par Carolle Roy</i>	
Un projet fascinant	391
Les acteurs	391
Mise en situation	392
Structure administrative de l'établissement.....	392
Les principaux acteurs.....	393
Début du projet.....	393
Première rencontre avec l'expert de la matière	394
Phase d'analyse.....	397
Définir les compétences	397
Phase développement.....	400
Les connaissances essentielles	400
Chronologie du cours	402
Phase rédaction	403
Absence des références	403
Questionnaire électronique.....	405
Terminologie inappropriée.....	405

Phase réalisation.....	405
Liste des auteurs et liste des textes.....	406
Intransigeance de l'équipe technique.....	406
L'offre de cours.....	407
Ajuster les consignes pour la sélection texte/auteur.....	407
Mauvais fonctionnement du questionnaire électronique	408
Satisfaction des apprenants	408
Rapport d'élaboration	408
CAS 20	
Soutenir la mise en place d'un programme de maîtrise en pédagogie universitaire des sciences de la santé offert à distance	
par et pour la diversité	413
<i>Par Isabelle Savard</i>	
Les intervenants.....	413
Contexte institutionnel.....	414
Particularités du cas présenté.....	415
Comité d'élaboration des programmes	416
Caractéristiques du projet	416
Le mandat de Florence.....	417
La cohérence d'ensemble.....	418
Par et pour la diversité: composer avec l'interprofessionnalisme	421
Stratégies pour augmenter le niveau d'aisance avec les technopédagogies	422
Site programme	423
Formations	426
Activités de transfert	426
La technologie au service de l'apprentissage et de la cohérence du programme	426
Remerciements	428
Biographies des auteurs	429
Liste d'équivalents lexicaux canadiens et européens.....	443
Liste des abréviations et sigles.....	445

PRÉFACE

JOSIANNE BASQUE,
PROFESSEURE, TÉLUQ, CANADA

Habitués à assumer seuls la préparation de l'ensemble des composantes de leurs cours, plusieurs professeurs d'université, lorsqu'on leur propose les services d'un conseiller, d'un concepteur, d'un ingénieur (techno)pédagogique ou d'un technologue de l'éducation, se demandent comment une personne qui n'est pas experte de leur discipline d'enseignement pourra bien arriver à les assister de manière significative et utile dans cette tâche. En fait, plusieurs n'y croient pas trop au point de départ. Certains montrent même des réticences marquées à laisser une autre personne entrer dans leur univers pédagogique. On peut les comprendre : la plupart n'ayant pas bénéficié avant leur entrée dans la profession enseignante d'une formation en pédagogie, et plus spécifiquement en conception pédagogique (en anglais, *Instructional Design*), ils ignorent généralement que de nombreux chercheurs œuvrant dans un champ disciplinaire appelé « la technologie éducative » (*Educational Technology*) ont développé une diversité d'outils conceptuels qui pourraient grandement faciliter leur travail de préparation de leur cours et améliorer leur enseignement.

En outre, pour nombre de professeurs, l'expression même de technologie éducative évoque essentiellement des machines, environnements et outils technologiques utilisés à des fins d'enseignement. De ce fait, lorsqu'on leur propose de travailler avec une personne formée dans ce domaine, plusieurs imaginent avoir affaire à une personne « qui connaît bien les technologies » sans se douter qu'elle possède des compétences avant tout de nature pédagogique... Cette interprétation du domaine et des pratiques de celles et ceux qui y œuvrent est fréquente. Elle fait référence exclusivement à la notion de

technologies **en** éducation et non à l'ensemble du champ disciplinaire de la technologie éducative. Le pluriel au mot « technologies » indique une centration sur des produits tangibles utilisés à des fins d'apprentissage et d'enseignement (les technologies), alors que le mot « technologie », au singulier, fait plutôt référence à des techniques, méthodes et procédés, ici appliqués au domaine éducatif. De fait, la discipline de la technologie éducative, à laquelle sont formés les concepteurs, conseillers et ingénieurs (techno)pédagogiques, fait référence « aux théories, modèles, méthodes, principes et outils requis pour : (1) concevoir, produire, implanter, évaluer et gérer des solutions éducatives faisant appel aux technologies ; (2) procéder aux analyses requises préalables à ces processus (analyses des besoins d'apprentissage, du contexte, des tâches ciblées, des contraintes, des ressources...) et (3) gérer des projets impliquant de tels processus »¹. Le domaine est interdisciplinaire (Spector, 2012) : il tire ses méthodes, modèles et principes de conclusions de recherches et d'expérimentations menées dans diverses autres disciplines, notamment les sciences de l'éducation, les sciences de l'apprentissage, l'informatique, la technologie de l'information, la psychologie cognitive, les sciences de l'information, les sciences de la communication, les sciences de la gestion et les sciences du design. Richey, Klein et Tracey (2011) nous rappellent également que la base de connaissances du domaine du design pédagogique a été développée graduellement en prenant appui sur une diversité de théories : théorie des systèmes, théorie de la communication, théories de l'apprentissage, théories de l'enseignement, théorie des médias, théories des « conditions d'apprentissage », théories du design constructiviste et théorie d'amélioration de la performance humaine. De fait, faire le design d'un cours s'avère un type particulier de problème dit complexe. Cette tâche nécessite de mettre en œuvre une démarche faisant appel à des heuristiques nécessitant la prise en compte de multiples variables de diverses natures (caractéristiques des apprenants et des autres acteurs intervenant dans la situation éducative visée, types d'apprentissage ciblé, nature et complexité des contenus, type de stratégie pédagogique à privilégier, ressources temporelles, humaines et financières disponibles, contraintes institutionnelles et technologiques, etc.). Celles et ceux qui pratiquent dans ce domaine doivent donc développer un ensemble étendu de connaissances et compétences afin de mener au mieux une telle démarche en tenant compte du contexte particulier de chaque projet de design de cours.

Cette profession demeure encore largement méconnue et peu reconnaisse l'expertise étendue que sa pratique exige. Il nous apparaît toutefois que

1. Cette définition est tirée du site Web des programmes en technologie éducative de la TÉLUQ, une université québécoise offrant depuis 1972 des formations entièrement à distance : <http://ted.teluq.ca>

l'avènement de la formation en ligne dans les universités – ou de ce que plusieurs appellent, même chez les francophones, le *e-learning* – fournit l'occasion de mettre davantage en évidence la contribution que les conseillers et concepteurs pédagogiques peuvent faire dans la sphère de la pédagogie universitaire. Le phénomène paraît, en effet, maintenant inéluctable. Le *e-learning* se répand rapidement dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur, sous une variété de formes : formations offertes entièrement en ligne ou combinant des parties en ligne et des parties en présentiel (ce que l'on appelle des formations mixtes ou hybrides), formations en ligne en mode synchrone ou asynchrone ou encore combinant les deux modes, cours en ligne ouverts et massifs (CLOM, appelés en anglais les MOOC, *Massive Open Online Courses*). Les professeurs sont aujourd'hui invités à participer à ce mouvement. Mais peu savent comment exploiter de manière optimale ces nouvelles façons d'enseigner et d'apprendre. Les défis tant pédagogiques que technologiques et organisationnels que représentent le développement et l'implantation de ces divers modèles de formation en ligne dans les divers milieux de formation sont encore clairement sous-estimés. Dans ce contexte, l'assistance des concepteurs, conseillers et ingénieurs (techno)pédagogiques apparaît tout à coup bienvenue, voire essentielle, bien que leur rôle et les actions qu'ils peuvent mener sont encore quelque peu mystérieux aux yeux de plusieurs, du moins tant qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'être en interaction avec ces personnes dans la réalisation de projets concrets de développement de formations en ligne.

Aussi, cet ouvrage, qui donne la parole à celles et à ceux qui travaillent de concert avec les professeurs dans des projets de développement de cours entièrement ou partiellement en ligne s'avère particulièrement éclairant. Il nous permet de mieux cerner les défis qu'ils ont à relever, les problèmes auxquels ils sont confrontés et les solutions qu'ils réussissent à trouver dans des conditions qui ne sont souvent pas idéales dans le cours de leur travail dans les universités francophones canadiennes et européennes en cette ère encore naissante du *e-learning* et en évolution rapide.

Sachant combien il ne va pas de soi de parler de ses pratiques professionnelles et qu'il faut employer des moyens particuliers pour favoriser l'externalisation des connaissances tacites sous-jacentes qu'elles recèlent, comme j'ai eu l'occasion de le constater en menant des recherches sur une stratégie de transfert interindividuel de l'expertise professionnelle et professorale faisant appel à la représentation graphique de ces connaissances (Basque, 2013 ; Basque et Pudelko, 2010), il m'est apparu, en lisant ces récits, que les directeurs de cet ouvrage ont fait preuve d'ingéniosité en demandant aux auteurs de chaque chapitre de choisir une situation problématique vécue, de la raconter à partir de leur point de vue personnel (ici, sous une forme textuelle

plutôt que graphique), de parsemer leur récit de « métaréflexions » et de pointer explicitement les difficultés éprouvées dans chaque cas rapporté. Les auteurs se sont livrés à cet exercice avec beaucoup d'intelligence, de générosité et de finesse... et peut-être avec une certaine satisfaction de pouvoir enfin parler ouvertement de leur métier, pratiqué jusqu'ici dans l'ombre et parfois l'incompréhension !

Nous, lecteurs, en savons maintenant un peu plus sur les rôles et responsabilités que ces concepteurs, conseillers et ingénieurs (techno)pédagogiques assument actuellement dans nos universités en pleine mouvance de même que sur les relations de collaboration qui peuvent s'établir progressivement entre eux, le personnel enseignant et divers autres acteurs appelés à intervenir dans les processus de conception, de médiatisation, de diffusion, d'évaluation et de gestion de cours en ligne.

Josianne Basque

Professeure en technologie éducative
Unité d'enseignement et de recherche Éducation, TÉLUQ
Chercheuse au Centre de recherche LICEF et au CEFRIO
Montréal, Canada
www.teluq.ca/jbasque
Le 20 juin 2013

RÉFÉRENCES

- Basque, J. (2013). Supporting continuous professional learning in the academic staff through expertise sharing. *Universities and Knowledge Society Journal/Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 294-311. Disponible en ligne : <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-basque/v10n1-basque-en>
- Basque, J. et Pudelko, B. (2010). La comodélisation des connaissances par objets typés : Une stratégie pour favoriser le transfert d'expertise dans les organisations. *Revue Télescope* (Numéro spécial : *Le transfert intergénérationnel des connaissances*), 16(1), 111-129. Disponible en ligne : http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_16_no_1/Telv16n1_basque_pudelko.pdf
- Richey, R.C., Klein, J.D., et Tracey, M.W. (2011). *The instructional design knowledge base : Theory, research, and practice*. New York, NY : Routledge.
- Spector, J.M. (2012). *Foundations of educational technology : Integrative approaches and interdisciplinary perspectives*. New York, NY : Routledge.

PRÉFACE

BERNADETTE CHARLIER, PROFESSEURE,
UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE

Cet ouvrage nous ouvre les portes d'un domaine méconnu, celui d'une profession exercée dans les universités et les écoles supérieures par une grande diversité d'acteurs dans des structures plus ou moins bien arriérées à des institutions, elles-mêmes en mouvement.

En ce sens, il constitue effectivement une première en langue française particulièrement pertinente. La lecture des cas sélectionnés par les conseillers et conseillères ou ingénieurs ou ingénieures pédagogiques nous permet d'entrer dans l'intimité de leurs pratiques, de comprendre leurs difficultés, de saisir les questions que suscitent la grande diversité de projets auxquels ils et elles sont appelés à contribuer mais aussi de partager leur posture : ce à quoi ils et elles croient, leurs stratégies et ce qu'ils ou elles font. La plupart des auteurs ont en effet suivi les consignes des directeurs de publication en émaillant leur narration de retours sur leur pratique très intéressants. À cet égard, cet ouvrage constituera une source de situations tout à fait stimulantes pour accompagner la formation de ces professionnels et professionnelles.

Mais, en guise de préface, j'aimerais faire saisir aux lecteurs et lectrices, ce qui, selon moi, devrait constituer la professionnalité de ces acteurs et actrices de l'enseignement supérieur et leur utilité au service de ces institutions. La lecture des cas québécois et, dans une moindre mesure, des cas européens en donne un bon aperçu. En effet, avec l'émergence du Web 2.0 ouvrant la voie à la prise en mains par les étudiants ou étudiantes et les enseignants ou enseignantes eux-mêmes des technologies pour accompagner leur apprentissage, pourquoi a-t-on encore besoin de conseillers et de conseillères ou d'ingénieurs ou ingénieures pédagogiques ? Et quelles compétences pourrait-on légitimement attendre d'eux et d'elles ?

Pour tenter de répondre à ces questions, il faut sans doute d'abord revenir aux concepts et à ce qu'ils signifient. Qu'est-ce donc que l'ingénierie pédagogique ?

L'ingénierie pédagogique renvoie à un domaine d'application privilégié des connaissances développées en technologie de l'éducation. La technologie

de l'éducation en tant que discipline renvoie à « *l'analyse, le développement, l'application et l'évaluation de systèmes, de techniques et de ressources matérielles en vue d'améliorer l'apprentissage humain* » (G. De Landsheere, 1979). Elle n'envisage donc pas uniquement les « dernières nouvelles technologies » et son fondement est la connaissance des processus d'apprentissage. La séparation purement artificielle entre pédagogie et technologie n'a de ce fait aucun sens.

Dans ce domaine interdisciplinaire par excellence exigeant des compétences en sciences de l'éducation, en communication, en informatique et en psychologie, de nombreuses recherches sont développées. Elles offrent des méthodologies, un vocabulaire et une base de connaissances fort bien décrite dans l'ouvrage de Richey, Klein, Tracey (2011).

Les ingénieurs et ingénieures ou conseillers et conseillères pédagogiques devraient naturellement être des spécialistes de ce domaine pour mettre au service des institutions et des programmes de formation tertiaires leurs compétences en analyse, conception et évaluation de systèmes, techniques et ressources matérielles pour améliorer l'apprentissage. En outre, on pourrait attendre d'eux et d'elles qu'ils et elles contribuent aux recherches dans le domaine.

J'utilise le conditionnel car, la situation peut être relativement différente d'une institution à l'autre, particulièrement en Europe où les formations dans le domaine sont encore récentes et pas toujours connues des institutions elles-mêmes. Cette situation est d'ailleurs reconnue dans cet ouvrage par certains auteurs de cas.

Mais, de manière plus précise, quelles seraient les compétences attendues de ces ingénieurs et ingénieures ou conseillers et conseillères? La lecture des 20 cas proposés permet de les reconnaître le plus souvent de façon particulièrement affirmée et, parfois fort heureusement, de manière beaucoup plus rare, en creux :

- l'IP est un médiateur ou une médiatrice entre des acteurs (experts ou expertes, professeurs ou professeures, développeurs, graphistes...) au service de la réalisation de projets pédagogiques qui ne leur appartiennent pas ;
- ils/elles maîtrisent le vocabulaire et comprennent les préoccupations des spécialistes avec lesquels ils doivent, selon les projets, travailler ;
- ils/elles sont curieux d'apprendre sans cesse ;
- ils/elles sont capables de réaliser des analyses de besoin de manière professionnelle, et en conséquence de refuser de contribuer à un projet ne répondant pas aux besoins des apprenants ou ne disposant pas des ressources suffisantes ;

- ils/elles possèdent un arsenal d'outils et de méthodes qu'ils/elles mettent en œuvre consciemment ;
- ils/elles développent un cadre déontologique mettant leur travail au service de l'apprentissage des étudiants ou étudiantes ;
- ils/elles sont soucieux de leur développement professionnel et mettent en œuvre systématiquement une réflexion sur leurs actions ;
- ils/elles savent conduire des projets (planning, budget, évaluation, ...) ;
- ils/elles construisent leur posture en tenant compte du type du projet et du contexte auquel ils/elles contribuent ;
- ils/elles sont capables de collaborer en reconnaissant les compétences des autres professionnels ;
- ils/elles devraient disposer d'une expérience en tant qu'enseignant ou qu'enseignante ;
- ils/elles reconnaissent la modestie de leur rôle.

Au-delà de ces belles illustrations de mises en œuvre de ces compétences en situation, que nous disent ces cas sur la pertinence des ingénieurs et ingénieures ou conseillers et conseillères pédagogiques dans nos institutions aujourd'hui ?

Ils/elles sont particulièrement utiles pour contribuer à la conception, à la réalisation et à l'évaluation de projets pédagogiques ambitieux menés par les enseignants et enseignantes et les étudiants ou étudiantes et pour les documenter. En ce sens leur rôle et leurs compétences sont malheureusement souvent mal connues des enseignants et enseignantes, des étudiants ou étudiantes et des décideurs. En outre, leurs contributions ne sont pas toujours bien intégrées aux stratégies des institutions et évaluées.

Cet ouvrage constitue à cet égard, une contribution remarquable pour mieux faire connaître cette profession, ses exigences et ses espoirs.

Bernadette Charlier

Professeure en sciences de l'éducation
Chaire Innovation, Formation et Didactique universitaire
Université de Fribourg, Suisse.

RÉFÉRENCES

- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Richey, R.C., Klein, J.D., Tracey, M.W. (2011). *The instructional design knowledge base : theory, research, and practice*. New York : Routledge.

INTRODUCTION

Les études de cas dans ce collectif portent sur le rôle des conseillers ou ingénieurs pédagogiques (CP/IP) dans la conception de cours ou de programmes de formation universitaires offerts en ligne. Les CP/IP sont tous des professionnels de la formation mais leur formation initiale et leurs compétences peuvent être très diversifiés (St-Pierre, 2005 ; Rege Colet, 2006). Cela dit, ils sont habituellement recrutés sur la base d'une formation de 2^e cycle en éducation, combinée à des expériences d'enseignement ou de consultation (Forest, Matthieu et Oliva, 2008). Leur champ d'intervention est très vaste. Au Québec, comme en Europe (Langevin, 2009), on leur attribue des « fonctions de conseil, d'animation, d'information, de développement, de support et de rétroaction auprès du personnel enseignant [et] du personnel cadre [...] relativement à la pédagogie, [...] les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, la nature et les modalités d'évaluation ainsi qu'en matière de recherche et d'innovation » (CPNC, 2012, p. 27). Selon Forest, Matthieu et Oliva (2008), leur niveau d'intervention est tantôt macro (niveau institutionnel), tantôt meso (départements ou facultés), ou tantôt micro (enseignants). Bref, comme le souligne St-Pierre (2005), il s'agit d'une sorte de consultant ou de consultante interne pour tout ce qui touche l'enseignement et l'apprentissage, qui requiert de nombreuses compétences et qualités personnelles: qualifications de haut niveau, polyvalence, capacité d'adaptation, crédibilité, disponibilité, pragmatisme, etc. Pour cette auteure, il s'agit aussi d'une profession qui évolue au rythme des changements dans le monde de l'enseignement.

Les rôles variés des CP/IP. Selon le pays, l'ordre d'enseignement ou le secteur d'intervention, on identifiera les CP/IP à divers titres d'emploi: conseillers pédagogiques, ingénieurs pédagogiques (Europe seulement), conseillers technopédagogiques, conseiller en intégration/application des TIC, responsables des technologies et du soutien pédagogique, agents de développement pédagogique, concepteurs pédagogiques, etc. Ainsi, la diversité des titres renvoie à « un ensemble de réalités diversifiées, liées aux contextes dans lesquels ce métier peut s'exercer, et aux conceptions sous-jacentes de la fonction de conseil » (Chaliès, Chênerie, Martin, Talbot et Tricot, 2010, p. 1). Si les professeurs sont les « architectes » en tant qu'experts de la matière et les principaux communicateurs dans le projet d'enseignement en ligne, les CP/

IP en sont pour ainsi dire les « maîtres d'œuvre », travaillant souvent dans l'ombre. C'est en effet à l'écart des projecteurs que ces professionnels accompagnent les professeurs d'université dans la préparation de leurs cours et programmes en ligne.

Rege Colet (2006) distingue trois profils de formation académique chez les CP : 1. formation de haut niveau en psychologie ou en sciences de l'éducation ; 2. formation de base en sciences, complétée par une formation continue en psychopédagogie ou en formation des adultes ; 3. formation disciplinaire de base mais sans formation pédagogique. Lorsqu'ils interviennent dans la conception de cours ou de programmes en ligne, donc au niveau micro ou méso, on exigera le plus souvent d'eux une maîtrise/Master's en technologie éducative, en design ou ingénierie pédagogique, en formation à distance, e-learning ou e-formation.

Les CP/IP œuvrant dans les universités ne bénéficient pas d'une longue tradition pour les guider dans leur démarche professionnelle. En effet, les tout premiers CP/IP ont été embauchés à la fin des années 60. Au Québec, c'est en 1969, peu après la création de collèges dédiés à l'enseignement préuniversitaire et technique (cégeps¹), que les premiers « services d'animation pédagogique » ont été mis sur pied, incluant des postes de « conseiller en recherche et expérimentation » (St-Pierre, 2005). Dans les universités québécoises, c'est deux ans plus tard, en 1971, suite à une invitation de la CRÉPUQ, que les premiers établissements commencèrent à se doter de services de pédagogie universitaire afin de « promouvoir le développement et l'application des principes et des méthodes qui tendent à améliorer l'enseignement » (Prégent, Fontaine et Wouters, 1997, p. 63). Se comptant d'abord sur les doigts de la main, le nombre de conseillers pédagogiques augmentera progressivement pour atteindre environ 400 dans les cégeps en 2001-2002 (St-Pierre, 2005) et plusieurs dizaines dans les universités québécoises. Aujourd'hui, la majorité des universités canadiennes comptent des conseillers pédagogiques dans leur personnel ; dans le cas des grandes universités, on compte même un conseiller pédagogique par faculté, et plusieurs conseillers dans des unités pédagogiques centrales.

Du côté de l'Europe francophone, cette tendance est encore plus récente. Dans l'enseignement supérieur, la profession de CP/IP est encore en devenir (Rege Colet, 2006). En dépit du fait qu'existe depuis 25 ans, « des services spécifiques offrant un soutien technique et pédagogique, cette organisation reste confidentielle, éloignée des organes décisionnels et souffre de l'absence d'une politique institutionnelle portant sur l'accompagnement technopédagogique

1. Collèges d'enseignement général et professionnel.

nécessaire au développement des dispositifs hybrides» (Letor, Douzet, Ronchi, 2012, p. 184). Par conséquent les CP/IP sont peu connus des équipes enseignantes et mal reconnus des organes décisionnels. Chaliès *et al.* (2010) relèvent par ailleurs que les acteurs de l'accompagnement, dans les universités françaises, se donnent encore rarement le titre de conseiller ou conseillère pédagogique. La Belgique et la Suisse ont précédé la France pour ce qui est de créer ce genre de postes. On constate cela au début des années 2000, alors qu'un réseau francophone international de conseillers et de conseillères pédagogiques de l'enseignement supérieur appelé BSQ (pour Belgique, Suisse, Québec) prenait forme. La mission de ce réseau est de «contribuer à la formation initiale et continue des conseillers et de conseillères pédagogiques de l'enseignement supérieur ... [de] servir de plateforme d'entraide pour la promotion de la qualité de l'enseignement et de la formation [et de] favoriser les échanges nationaux et internationaux» (Charte BSQF, 2012, p. 1). Or, ce n'est qu'après quelques années d'activités du BSQ que la France s'est jointe et que l'organisation est devenue BSQF (F pour France).

CP/IP et formation en ligne. Comme déjà souligné, l'histoire des CP/IP dans les universités est aussi intimement liée à la formation à distance et remonte vraisemblablement au moment de l'ouverture des premières universités ouvertes et à distance, telle l'Université Open britannique (Perry, 1977). Faisant partie d'une *course team* (équipe technopédagogique), les CP/IP avaient le mandat d'accompagner les experts de la matière (*content experts*) qui n'avaient aucune formation en pédagogie à concevoir des matériels destinés à l'enseignement. Comme la plupart des personnes assumant alors ce rôle de CP/IP avaient une formation en éducation, la transition vers ce nouveau type de poste était relativement aisée. Toutefois, dès le passage de la première génération de la formation à distance (FAD) ou de la formation ouverte et à distance (FOAD), à la seconde, il leur a fallu, en plus, une formation dans le domaine de l'audiovisuel (Keegan, 1990 ; Nipper, 1989 ; Taylor, 1995). De même, lors du passage de la 2^e à la 3^e génération de FAD, il leur a fallu des compétences encore plus poussées, cette fois-ci en informatique et en technologie éducative. Cette escalade technopédagogique en termes de compétences à acquérir chez les CP/IP n'a pas cessé puisque nous sommes passés, dès l'arrivée de la Toile, à une 4^e génération de FAD/FOAD, une génération encore plus avancée sur le plan technologique et nécessitant des compétences de plus en plus rares et longues à développer chez les CP/IP.

Au Canada, avec la création de la Télé-université en 1972, aussi appelée TÉLUQ, les premiers CP/IP ont été embauchés en 1973 et, dès le début, ces professionnels en traitement pédagogique et médiatique des cours travaillent dans des équipes pédagogiques qui incluent, minimalement, un chargé ou une chargée de projet, un ou une spécialiste de la discipline et un éditeur ou une

éditrice médiatique. Depuis 1995, ces professionnels, qui portent le titre de « spécialistes en sciences de l'éducation », ont obtenu le droit de participer et de voter dans les instances décisionnelles. Leur rôle et leur importance sont ainsi reconnus sur le plan institutionnel et fonctionnel. Aujourd'hui, une quinzaine de CP oeuvrent à la TÉLUQ².

Par ailleurs, si le processus de conception de cours et de programmes de formation en ligne dans les universités unimodales à distance (Open University, CNED, TÉLUQ, Athabasca U, etc.) est assez bien documenté (Anderson, 2008 ; Henri et Kaye, 1985 ; Holmberg, 1977 ; Davis, 2001), il n'en va pas du tout de même dans les universités traditionnelles campus qui, graduellement, proposent de plus en plus de cours en ligne, au point où certaines se qualifient maintenant d'universités bimodales (Deschryver et Charlier, 2012 ; Gérin-Lajoie et Potvin, 2011 ; Power, 2005).

Dans ces universités, la présence de conseillers pédagogiques possédant de bonnes connaissances en design/ingénierie pédagogique et dans l'utilisation des technologies d'enseignement/apprentissage est incontournable. D'une certaine façon, il s'agit alors de CP/IP spécialisés en développement de cours et de programmes en ligne qui, comme le soulignent Chaliès *et al.* (2010, p. 7), « marient étroitement conseil pédagogique et conseil technique ».

Comme présenté précédemment, les acteurs de l'accompagnement dans l'enseignement supérieur sont divers et variés avec une spécificité européenne : l'appellation « ingénieur pédagogique ». Selon Fernandes (2007), cette appellation est apparue pour la première fois dans les années 1996-1998 dans le cadre des travaux de Forte, Wentland et Duval sur le projet ARIADNE I. Depuis, les ingénieurs pédagogiques sont généralement présentés comme des interfaces entre les différents acteurs intervenants (étudiants, équipes enseignantes, institutions) d'un projet de pédagogie numérique, dont l'action se déroule de la conception à la mise en ligne et au suivi du projet pédagogique. Dans un contexte d'innovation pédagogique, les IP comme les CP ont « pour rôle de stimuler, questionner et soutenir le ou les enseignants, de jalonner le parcours et d'évaluer les effets » (Langevin, 2009, p. 145) afin de répondre aux besoins émergents des nouvelles tendances technopédagogiques telles que les MOOC, les eportfolio, les espaces personnels d'apprentissages... Ainsi les CP/IP, de par leurs différents rôles dans les institutions universitaires, « sont des personnes clés au cœur des changements dans le domaine de l'éducation » (St-Pierre, 2005, p. 95). Or, s'il est une sphère d'activités où les changements sont perceptibles ces dernières années, c'est bien celle de l'utilisation des technologies. Citons simplement l'arrivée des environnements

2. Pour les informations contenues dans ce paragraphe, nous remercions Caroll-Ann Keating, spécialiste en sciences de l'éducation à la TÉLUQ.

numériques d'apprentissage³, les logiciels-auteurs de production de matériel multimédia, les logiciels de communication synchrone ou encore les outils du Web 2.0. Parallèlement ou en symbiose avec la technologie, la pédagogie évolue également (approches par compétence, par problème, socioconstructiviste, par prototypage rapide, etc.) et, avec la concurrence planétaire, les contextes institutionnels sont extrêmement changeants.

Compte tenu du rythme soutenu de changement, les CP/IP forment un groupe professionnel qui se doivent d'être en formation continue, d'où l'absolue nécessité de documenter leur travail, leur tâches, leurs compétences, leurs défis, leurs succès et aussi leur échecs, parfois cuisants. Cependant, ce partage d'expériences vécues est chose plutôt rare. À ce chapitre, Rege Colet (2006, p. 188) observe que « très peu d'équipes ou de service de soutien ont pris la peine de formaliser leurs pratiques et d'explicitier leur cadre de travail ». En effet, les chercheurs du domaine étudient relativement peu ce corps de travailleurs et ces derniers, n'ayant pas le mandat de faire de la recherche, ne documentent que peu leur propre travail. Une exception à la règle est l'excellent collectif d'Ertmer, Quinn et Glazewski (2013), maintenant à sa 4^e édition, où on retrouve des études de cas portant sur le travail des conseillers pédagogiques aux États-Unis. Mais ce dernier ouvrage n'est pas exclusif à l'enseignement supérieur, car la vingtaine de cas rapportés le sont de CP/IP œuvrant en milieux variés, allant de l'école primaire à l'enseignement supérieur, de même qu'en milieux corporatif et militaire. Ce n'est donc que lors de certains congrès, surtout en milieu anglo-saxon, que l'on entend quelques bribes sur le vécu de ces professionnels. Ceci est nettement insuffisant. C'est d'ailleurs pourquoi St-Pierre (2005, p. 93) recommande que des recherches de type études de cas, recherches-développement, recherches collaboratives et recherches action-formation soient entreprises pour mieux faire connaître « les effets de différentes interventions en contexte de changement et d'innovation ». Rege Colet (2006) va dans le même sens et ajoute qu'une telle démarche d'explicitation des pratiques peut favoriser la consolidation de la crédibilité de la profession. Dans ce sens, en 2008, Power a publié un ouvrage sous la forme d'études de cas sur le vécu d'un conseiller pédagogique œuvrant en milieu universitaire bimodal et les difficultés qu'il a éprouvées dans l'exercice de sa profession.

Bref, plusieurs chercheurs de renom, comme les américains Peggy Ertmer, Patricia Hardré et le regretté David Jonassen, ont établi que les études de cas constituent une source importante d'informations, étant aux fondements même de la profession du conseil et du génie pédagogique. La raison en est fort simple : depuis l'avènement de la Toile et de la ruée vers les cours en ligne,

3. Appelés *Learning Management Systems* (LMS) en anglais.

ces professionnels partagent une réalité d'une envergure mondiale qui est toutefois peu connue des chercheurs et qui comporte à la fois des aspects similaires et différents qu'il est impérieux de documenter si nous voulons faire avancer le domaine du conseil/génie pédagogique. En effet, en 2013, il est de plus en plus difficile de trouver une université qui n'offre aucun cours en ligne. À titre d'exemple, selon Moore et Kearsley (2012), la vaste majorité des établissements américains, offrent des cours en ligne, parfois de manière intensive comme la *Penn State*, et même les universités plus traditionnelles, comme Harvard, Yale et les autres universités de la célèbre *Ivy League*, sont présentes et actives en tant qu'établissements – fournisseurs de formations en ligne. De plus, un grand nombre d'établissements développent des cours de type MOOC, ouverts, gratuits et diffusés outre frontières. Que ce dernier phénomène soit éphémère ou qu'il devienne un trait distinctif de la FAD/FOAD en ce début de 21^e siècle, le temps nous le dira, mais une chose est certaine : les CP/IP qui sont les artisans de la mise en ligne de cours sont là pour rester, car jamais auparavant dans l'histoire de l'enseignement supérieur, n'a-t-on autant eu besoin d'un tel corps de professionnels dont un des mandats principaux est de représenter l'étudiant dans ce processus d'élaboration du savoir codifié en ligne. C'est à eux que nous dédions ce collectif.

Organisation des cas. Dans les consignes⁴ envoyées aux auteurs potentiels, tous des CP/IP d'expérience, pour ne pas dire chevronnés, il était mentionné que nous cherchions à connaître les problèmes rencontrés spécifiquement en matière de design de cours en ligne, les solutions qu'ils ont envisagées et mises en œuvre et les résultats qu'ils ont obtenus. Cet appel a généré une vingtaine d'études de cas, neuf européens et onze canadiens, racontées du point de vue des CP/IP eux-mêmes, selon leur appréciation de la situation, à partir des incidents critiques qu'ils ont vécus sur le terrain et dans le feu de l'action. De plus, nous leur avons demandé d'ouvrir, dans leur récits, ci et là, des apartés à l'intérieur desquels ils pouvaient nous faire part de leurs « états d'âme », de leurs sentiments par rapport à une situation particulièrement problématique, d'un dilemme plutôt difficile, d'une relation de travail parfois troublante, etc. Ces apartés nous révèlent la pensée intime des CP/IP et représentent, en soi, une source inestimable de renseignements, de formation et d'approfondissement pour toute personne intéressée par ce domaine d'études, de travail ou de recherche.

Les cas, émanant tous d'universités de langue française, ont été divisés en deux groupes, les cas provenant d'universités européennes suivis des cas provenant d'universités canadiennes. Pour ne pas diriger de quelque manière

4. Il a été laissé à chaque auteur ou auteure le soin de tenir compte des règles en vigueur dans son pays en ce qui a trait au respect du genre dans son texte.

que ce soit la lecture de ces cas, ceux-ci sont présentés en ordre alphabétique, selon le nom de famille du premier auteur ou de la première auteure. Pour faciliter le repérage des cas, une matrice est proposée ci-dessous, indiquant notamment l'envergure des cas, le type de problèmes rencontrés, le domaine et la méthode de design/ingénierie s'il y a lieu.

En préambule, chaque cas comprend un titre accompagné du nom de l'auteur ou des auteurs, d'un résumé et des mots-clés, ainsi que le contexte spécifique dans lequel le cas se déroule. Les acteurs de même que le ou les établissements/institutions d'enseignement en cause (noms fictifs) sont présentés. Le cœur de chaque cas a trois composantes : les problèmes de design sont d'abord identifiés, suivis d'une présentation des solutions apportées puis des résultats obtenus à la suite de la mise en œuvre de ces dernières.

Somme toute, au début de ce projet d'écriture, nous soupçonnions que le travail quotidien de ces conseillers et ingénieurs pédagogiques n'était pas suffisamment documenté, que les multiples tâches remplies par les CP/IP n'étaient pas connues de tous et que même les rôles et mandats de ces professionnels n'étaient pas universellement reconnus. Au terme de ce projet, nous en avons la conviction profonde.

RÉFÉRENCES

- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning, Second Edition*. Athabasca, AB: Athabasca University Press. <http://www.aupress.ca/index.php/books/120146>
- BSQF (2012). Charte BSQF. Document interne.
- Chaliès, S., Chénierie, I., Martin, F., Talbot, L., Tricot, A. (2010). Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français. AIPU 2010: Récupéré le 1^{er} juillet 2013: http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Chenerie_AIPU2010.pdf
- CPNC. Comité patronal de négociation du collégial. (2012). Plan de classification: personnel professionnel. Récupéré le 26 juin 2013 du site: <http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnc/plans-de-classification/personnel-professionnel/>
- Davis, A. (2001). Athabasca University: Conversion from traditional distance education to online courses, programs and services in international review of research. *Open and Distance Learning*, 1(2).
- Deschryver, N. et Charlier, B. (Ed.) (2012) *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final (rapport_final_hysup_12.pdf) : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>
- Ertmer, P. A., Quinn, J. A. et Glazewski, K. D. (2013). *The ID Casebook: Case Studies in Instructional Design*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.

- Fernandes E. et Wentland M. (Dir.) (2007). *Ingénieur pédagogique et démarche projet : facteurs clés de succès pour l'intégration des technologies dans la pratique enseignante?* Université de Lausanne, Faculté des hautes études commerciales.
- Forest, L., Mathieu, S. et Oliva, D. (2008). État des lieux des entités de conseil pédagogique Québec (et Ottawa). Colloque BSQ 2008.
- Gérin-Lajoie, S. et Potvin, C. (2011). Évolution de la formation à distance dans une université bimodale. *Distances et Savoirs*, 9 (3), 349-374. Récupéré le 26 juin 2013 du site de la revue : <http://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=17033>.
- Hardré, P. L., Ge, X., et Thomas, M. K. (2005). Toward a model of development for instructional design experts. *Educational Technology*, 45(1), 53-57.
- Henri, F. et Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : PUQ.
- Holmberg, B. (1977). Models and principles of course design. *Epistologidaktika*, 1, 65-74.
- Jonassen, D.H. et Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design : Using stories to support problem solving. *Educational Technology, Research and Development*, 50 (2), 65-77.
- Keegan, D. (1990) *Foundations of Distance Education*, 2nd Ed. New York : Routledge.
- Langevin, L. (2009) Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. In D. Bédard et J.P. Béchar, *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp.139-150). Paris : Presses Universitaires de France.
- Letor, C. Douzet, C. et Ronchi, A. (2012) Conditions et effets institutionnels du développement de dispositifs hybrides en organisations universitaires. AIPU 2012 (pp.178-186). Récupéré le 1^{er} juillet : http://streams.univ-lyon1.fr/videoStream/streams/lyon1/modules/4dcde/files/18d233_138755dc170.pdf
- Moore, M.G. et Kearsley, G. (2012). *Distance Education : A Systems View of Online Learning, 3rd Edition*. Belmont, CA. : Wadsworth.
- Nipper, S. (1989) Third generation distance learning and computer conferencing. In : R. MASON et A. KAYE (Eds.) *Mindweave : Communication, Computers and Distance Education*. Toronto : Pergamon Press.
- Perry, W. (1977). *The Open University*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Power, M. (2005). Le design pédagogique dans un contexte de bimodalisation de l'enseignement supérieur : une étude multi-cas. Thèse doctorale. Disponible en ligne. <http://www.theses.ulaval.ca/2005/23258/23258.html>
- Power, M. (2008). *Le concepteur pédagogique réflexif : un journal de bord*. Athabasca, AB : Athabasca University Press. <http://www.aupress.ca/index.php/books/120138>
- Prégent, R., Fontaine, S. et Wouters, P. (1997). Les services de pédagogie universitaire québécois : état de la situation en 1996. *RES Academica*, 15 (1 et 2), 61-96.
- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. Rege Colet et M. Romainville, *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 185-198). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- St-Pierre, L. (2005). Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial : la fonction de CP, son origine et son évolution. Université de Sherbrooke/Performa. Récupéré le 26 juin 2013 du site : http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/La_fonction_de_CP_20janv05_final.pdf
- Taylor, J.C. (1995). Distance education technologies : The fourth generation. *Australian Journal of Educational Technology*, 11(2), 1-7.

DESCRIPTIFS DES 20 CAS

Matrice de contenu