



GUIDE D'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Perspectives andragogiques pour
accompagner la diversité étudiante

UQAC

Université du Québec
à Chicoutimi

Pour consulter le guide en version numérique :



Recherche et rédactrice principale : Marie-Christine Dion

Révision des contenus : Stéphanie Collard, Martine Girard, Mylène Hébert, Éric Noël et Catherine Vachon

Conception graphique et mise en page : Josée Renaud

Pour citer : Services de la bibliothèque – Accompagnement pédagogique et en technologies éducatives (APTE). (2026). Guide d'enseignement universitaire : Perspectives andragogiques pour accompagner la diversité étudiante.



Table des matières

Glossaire	6
Introduction	8
Partie 1 : Enseigner en contexte universitaire	9
1.1 Enseigner à des adultes : quelques principes andragogiques.....	9
1.2 Enseigner à distance ou en présence dans un contexte universitaire	11
Partie 2 : Planifier un cours en contexte universitaire	13
2.1 Les objectifs du cours	14
2.2 Rédiger un plan de cours.....	15
2.3 Connaître les personnes étudiantes afin de créer un lien pédagogique	16
2.4 Favoriser la motivation des personnes adultes en formation à distance	17
2.5 Varier les stratégies pédagogiques et rendre actives les personnes étudiantes.....	20
2.6 Évaluer en contexte universitaire	22
2.7 Travailler en équipe	25
2.8 Encadrer et créer une relation à distance	26
1. Clarification des attentes	27
2. Communication régulière et proactive	27
3. Souplesse et reconnaissance des contraintes.....	27
4. Construction d'un lien humain malgré la distance	27
5. Encadrement structuré et soutenant	27
6. Valorisation de l'expérience des personnes apprenantes.....	28
7. Utilisation réfléchie des outils numériques.....	28
8. Création d'un climat de confiance et de collaboration.....	28
Partie 3 : La place de la technologie et des IA	29
3.1 Les outils et plateformes.....	29
3.2 Le plagiat et la tricherie.....	29
3.3 L'intelligence artificielle générative (IAg).....	30
Conclusion	32
Annexe 1 : Aide-mémoire – Cours crédité à la formation continue de l'UQAC	34
Références	34

Liste des figures

Figure 1 : Trois niveaux d'implication des étudiants dans un cours	11
Figure 2 : Le canevas de cohérence pédagogique	13
Figure 3 : Dynamique motivationnelle	18
Figure 4 : Caractéristiques d'une situation authentique	21
Figure 5 : Les types d'évaluation	22

À l'heure actuelle, l'enseignement supérieur traverse une transformation et ces profondes mutations convergent vers un enseignement qui se veut non seulement plus accessible, mais aussi mieux adapté aux besoins diversifiés et aux profils variés des personnes étudiantes. L'évolution numérique bouleverse les méthodes d'apprentissage et d'enseignement, apportant son lot de possibilités et de défis. Parallèlement, l'objectif demeure de maintenir une forte pertinence avec les exigences en constante évolution du marché du travail.

Glossaire

Alignement pédagogique : un bon alignement pédagogique démontre une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les méthodes d'évaluation d'un cours.

Andragogie : l'andragogie est la science ou l'art d'enseigner aux adultes. Elle se distingue de la pédagogie (qui concerne l'enseignement aux enfants) par la prise en compte des caractéristiques propres à la personne apprenante adulte.

Cours : un cours désigne l'ensemble des modules d'enseignement-apprentissage. La charge de travail requise pour atteindre les objectifs des cours se traduit en nombre de crédits. Chaque crédit équivaut à quarante-cinq (45) heures de formation planifiées et encadrées. Un cours s'étend habituellement sur 15 semaines.

Formation continue : la formation continue est généralement le type de formation postsecondaire qui est préconisée par les personnes adultes qui reprennent des études après un certain temps pour un rehaussement de compétences ou une réorientation de carrière.

Formation initiale : la formation initiale à l'université se définit comme l'ensemble des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage destinés aux individus qui accèdent pour la première fois à l'enseignement supérieur.

Séance : une séance désigne une unité de temps structurée durant laquelle les personnes étudiantes et la personne enseignante se réunissent pour la prestation de l'activité pédagogique créditée à laquelle se sont inscrites les personnes étudiantes. Par exemple, un cours est souvent divisé en quinze séances organisées sur une période de quinze semaines à un rythme d'une séance par semaine. (Par exemple, un cours de 3 crédits donné en 15 séances de 3 heures chacune totalise 135 heures de travail pour les personnes apprenantes).

INFORMATIONS IMPORTANTES POUR LES NOUVELLES PERSONNES À L'EMPLOI DE L'UQAC

Quelques jours après la signature de votre contrat d'enseignement, vous pourrez accéder à l'univers numérique d'apprentissage de l'UQAC, dont Moodle ainsi qu'au portail pour entrer les notes des personnes étudiantes.

Avant toute utilisation, vous devrez activer votre compte en suivant la procédure décrite à l'adresse suivante : <https://www.uqac.ca/soutientechnique/compteuqac/>.

Si vous avez déjà occupé un poste à l'UQAC, vos identifiants demeurent valides et vous permettent d'accéder aux plateformes sans nécessiter, habituellement, une réactivation du compte.

Introduction

L'enseignement universitaire s'inscrit dans un contexte marqué par la diversification des profils étudiants, la transformation des modalités de formation et l'évolution rapide des technologies éducatives. Dans une perspective andragogique, on reconnaît que les personnes apprenantes, qu'elles soient en début de parcours, en reprise d'études ou engagées dans un cheminement professionnel, arrivent avec des expériences riches et variées qui constituent des ressources essentielles pour leur apprentissage. Les principes andragogiques mettent en lumière l'importance d'offrir des situations d'apprentissage signifiantes, liées à des besoins réels, favorisant la mobilisation de l'expérience, l'autonomie, la participation active et l'orientation vers la résolution de problèmes. Ainsi, l'enseignement universitaire ne vise pas uniquement la transmission de savoirs, mais soutient également le développement de compétences intellectuelles, réflexives et professionnelles nécessaires à un apprentissage tout au long de la vie (ORES¹, 2024).

Ce guide a comme principal objectif d'accompagner les personnes enseignantes dans leur tâche d'enseignement en leur fournissant des repères théoriques et pratiques. Il vise à les aider à planifier, concevoir et animer leurs cours, qu'ils soient donnés en présence, à distance, dans un format hybride ou comodal.

La première partie du guide explore les spécificités de l'enseignement aux personnes adultes tout en s'appuyant sur les principes andragogiques qui favorisent un apprentissage autonome, contextualisé et centré sur l'expérience des personnes apprenantes. Elle met également en lumière les dynamiques propres à l'enseignement en présence et à distance dans un cadre universitaire, tout en proposant des stratégies pour instaurer et maintenir une relation pédagogique de qualité, même dans un environnement numérique.

La deuxième partie est consacrée à la planification de l'enseignement universitaire. De la définition des objectifs d'apprentissage à la rédaction d'un plan de cours structuré, cette section accompagne les personnes enseignantes dans la planification des apprentissages. Elle insiste également sur l'importance de bien connaître son public, de diversifier les stratégies pédagogiques pour susciter l'engagement des personnes étudiantes et de choisir des méthodes d'évaluation adaptées. Enfin, la troisième partie examine les répercussions croissantes des technologies et des intelligences artificielles génératives (AIG) dans l'enseignement supérieur. Cette section propose des actions pour exploiter efficacement les plateformes comme Moodle, prévenir les risques liés au plagiat et intégrer les agents conversationnels de manière éthique et pédagogique afin d'enrichir les expériences d'apprentissage et d'enseignement.

¹ Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur

PARTIE 1 :

Enseigner en contexte universitaire

1.1 Enseigner à des adultes : quelques principes andragogiques

Lorsque l'on enseigne à l'université auprès d'un public adulte, il est difficile de transposer sans adaptation les pratiques pédagogiques et évaluatives traditionnelles. Les personnes étudiantes adultes se distinguent notamment par la diversité de leurs parcours, de leurs expériences antérieures et de leurs attentes à l'égard des apprentissages, ce qui invite les personnes enseignantes à adopter des approches pédagogiques différenciées et adaptées à ce public.

Du point de vue de l'andragogie, l'enseignement universitaire auprès d'adultes gagne à s'appuyer sur les expériences antérieures des personnes étudiantes, considérées comme des ressources pédagogiques à part entière, afin de soutenir la motivation et l'engagement dans les activités d'apprentissage (Voyer et al., 2023). À l'université, les adultes s'engagent dans des parcours de formation qui font écho à leurs aspirations académiques, personnelles ou professionnelles, ce qui alimente une motivation largement intrinsèque (Martel, 2024; Wanstreet, Bennett et Sweetland, 2024). Cette forme de motivation est reconnue pour favoriser l'investissement cognitif et la persévérance dans les apprentissages (Viau, 2014). De ce fait, l'adulte en apprentissage possède des caractéristiques qui lui sont propres et dont il est impératif de tenir compte lors de la conception d'un cours universitaire. Selon les principes andragogiques de Knowles (ORES, 2024) :

L'adulte apprenant présente des caractéristiques psychologiques et physiologiques susceptibles d'influencer, à différents moments de son parcours, sa capacité et sa rapidité à apprendre.

Ces facteurs peuvent inclure son histoire personnelle, une capacité de concentration plus limitée, une acuité visuelle réduite, une mémoire moins souple ainsi qu'une perception de soi – et de ses compétences d'apprentissage – qui peut être positive ou négative, selon le cas.

L'adulte apprenant adopte généralement une posture critique à l'égard des nouvelles idées et ne les accepte pas sans réflexion.

Son adhésion à de nouveaux concepts ou approches pédagogiques nécessite souvent une argumentation claire et convaincante, appuyée sur des exemples concrets et pertinents pour sa réalité.

L'acquisition de nouvelles connaissances peut amener l'adulte à remettre en question des convictions ou des savoirs solidement ancrés, un processus qui peut s'avérer exigeant sur le plan cognitif et émotionnel.

Cette remise en question, bien que formatrice, peut susciter une certaine résistance, notamment si elle entre en tension avec des expériences ou des repères personnels établis.

L'adulte apprenant possède un riche bagage d'expériences personnelles, professionnelles et sociales sur lequel il peut s'appuyer pour donner du sens aux nouveaux apprentissages.

Son esprit critique, généralement plus affûté, l'amène à analyser, à questionner et à intégrer les savoirs de manière réfléchie et contextualisée.

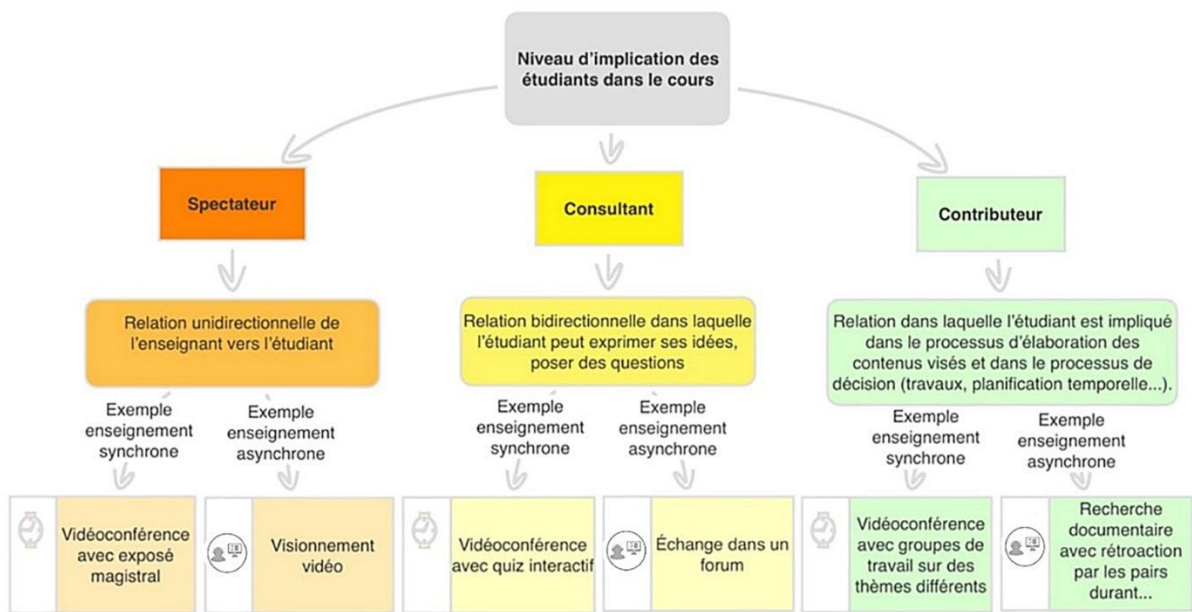
L'apprentissage chez l'adulte repose sur un engagement volontaire dans un processus de partage et d'appropriation des connaissances.

Cet engagement est souvent orienté par des objectifs personnels en lien avec des besoins concrets ou des problématiques vécues. La motivation et l'intérêt de l'adulte sont donc fortement influencés par la pertinence perçue des contenus proposés et par sa capacité à répondre à ses défis actuels.

En plus des caractéristiques propres aux adultes en situation d'apprentissage, dont il importe de tenir compte lorsqu'on enseigne à l'université, certains points de vigilance méritent une attention particulière lors de la planification d'un cours en enseignement universitaire (Berthiaume et Rege-Colet, 2013; Martel, 2024; Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2024; Wanstreet, *et al.*, 2024) :

1. **Retour aux études** : les adultes qui reprennent leurs études après interruption plus ou moins longue peuvent faire face à des défis particuliers. Ces défis concernent notamment l'adaptation aux stratégies d'apprentissage et d'étude, l'intégration des outils numériques à des fins pédagogiques ainsi que la gestion de la charge de travail en fonction du temps disponible et de la conciliation entre les obligations familiales et professionnelles.
2. **Diversité étudiante** : les personnes étudiantes adultes représentent une grande diversité en termes de compétences, de profils d'apprentissage, d'expériences de travail et de diplômes.

Figure 1 : Trois niveaux d'implication des étudiants dans un cours



Note. Tiré de "Avis du GRIIP : COVID-19 – Favoriser l'implication des étudiants en contexte de formation à distance", par Pouliot et al., 29 octobre 2020, *Trois niveaux d'implications des étudiants dans un cours*, fig. [1].
https://pedagogie.uquebec.ca/outils/avis-du-griip-covid-19-favoriser-limplication-des-etudiants-en-contexte-de-formation?fbclid=IwAR07C_4TXcBPKNpwRPH46_89icy9Rm2rAIMI3AZnUbJo-RdeSUXIQpN2ZoY
 Sous licence [CC-BY-NC-SA-4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Tel que démontré à la figure 1, compte tenu des caractéristiques, des besoins et des motivations propres au retour aux études à l'âge adulte, il est souhaitable de miser sur la participation active des personnes étudiantes en les plaçant non pas comme de simples spectatrices, mais comme de véritables personnes consultantes ou contributrices à leurs apprentissages.

Des pistes d'actions concrètes seront proposées dans les prochaines sections de ce guide afin d'aider les personnes enseignantes à répondre à ces points de vigilance tout en tenant compte des caractéristiques propres aux personnes apprenantes adultes, et ce, dans l'optique de favoriser l'engagement et la motivation de ces personnes.

1.2 Enseigner à distance ou en présence dans un contexte universitaire

Dans certains contextes universitaires, un nombre minimal de personnes étudiantes est requis pour le démarrage d'un cours ou d'une cohorte. Cette réalité organisationnelle s'explique notamment par des considérations institutionnelles et pédagogiques, ainsi que par la volonté d'offrir des conditions d'enseignement adaptées aux caractéristiques du public étudiant adulte tel qu'abordé à la section 1.1.

De ce fait, les dates de début et de fin des cours peuvent, dans certains cas, s'écarter du calendrier trimestriel habituel. Les cours universitaires crédités sont généralement structurés autour d'un nombre déterminé de séances correspondant aux crédits attribués (par exemple, 15 séances de 2 heures 45 minutes pour un cours de 3 crédits). Ces séances

peuvent être offertes en présence ou à distance, notamment en mode synchrone à l'aide d'outils de visioconférence tels que Zoom ou Teams.

Or, il se peut que votre cours ait été ciblé pour être donné de façon intensive. Dans ce cas de figure, ce sont parfois des journées complètes de cours (équivalent à 7 heures par jour) qui sont proposées aux personnes étudiantes (ex. : vendredi de 8 h à 12 h et de 13 h à 16 h) ou bien des séances sont ajoutées à chaque semaine pour raccourcir le calendrier général du cours. Ces journées intensives peuvent être consécutives ou réparties sur une période donnée afin de concentrer les activités d'apprentissage. Ce type de format est choisi en fonction des objectifs du cours, des compétences à développer, des caractéristiques du public étudiant et des contraintes organisationnelles (disponibilité des locaux, stage, visite en entreprise, etc.).



Précisions pour la formation continue (FC)

Un nombre minimal de personnes admises est requis pour démarrer une cohorte d'un programme. Cela constitue une particularité des programmes crédités de la FC et se justifie par la volonté de s'adapter aux caractéristiques des personnes adultes apprenantes et de répondre leurs besoins.

Sans s'y restreindre, les cours crédités de la FC sont généralement offerts en soirée de 19h00 à 21h45. Les séances sont généralement dispensées en ligne de façon synchrone en utilisant l'outil de visioconférence Zoom ou Teams.

Toutes ces modalités d'enseignement sont préalablement connues de la personne enseignante de la formation initiale ou continue avant l'acceptation de sa charge de cours, et la communauté étudiante en est, elle aussi, informée lors de l'inscription au cours souhaité.

IMPORTANT!

Il est essentiel de vérifier les dates de début et de fin de votre cours, ainsi que la répartition des séances (une fois par semaine, en session intensive ou condensée). Afin de vous accompagner dans la planification et le choix des stratégies d'enseignement et d'évaluation qui découleront des objectifs spécifiques du cours et de la modalité d'enseignement, vous êtes invités à communiquer avec les personnes conseillères pédagogiques de l'UQAC.

Pour en savoir plus au sujet des modalités d'enseignement, nous vous invitons à consulter la Politique relative aux modalités d'enseignement de l'UQAC :

<https://www.uqac.ca/mgestion/chapitre-3/reglement-sur-les-programmes-detudes/politique-relative-aux-modalites-denseignement/>.

PARTIE 2 :


Planifier un cours en contexte universitaire

L'alignement pédagogique constitue l'un des principes fondamentaux en enseignement, et ce, quels que soient le contexte ou le mode de prestation (Lafleur et Samson, 2021). En ce sens, la conception d'un cours destiné à des personnes apprenantes adultes invite à réfléchir différemment l'ensemble du design pédagogique de ce dernier afin de proposer une expérience d'apprentissage à la fois pertinente, engageante et efficace tout en tenant compte de la diversité des profils des personnes étudiantes.

Pour ce faire, il devient alors essentiel de planifier rigoureusement le déroulement du cours en articulant de manière cohérente les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Le choix judicieux des modalités d'encadrement, adaptées aux besoins et aux caractéristiques propres aux adultes en formation, est tout aussi crucial pour soutenir leur autonomie et leur motivation. Enfin, la création et l'utilisation d'un environnement numérique d'apprentissage, qu'il soit destiné à l'enseignement en présence ou à distance, doivent viser à enrichir l'expérience éducative en facilitant l'accès aux ressources, en favorisant l'interaction et en appuyant durablement le développement des compétences. Afin de vous aider à planifier l'ensemble de votre cours, nous vous proposons d'utiliser le canevas de cohérence pédagogique dont le lien est disponible au bas de la figure 2.

Figure 2 : Le canevas de cohérence pédagogique

Le canevas de cohérence pédagogique



designpedagogique.info

Intitulé de l'enseignement : _____ Réalisé par : _____ Date : _____ Version : _____

Contexte

Dans quel contexte s'inscrit mon enseignement ?
Quelles seront les contraintes éventuelles que je devrais prendre en compte pour faire mes choix pédagogiques ?

Étudiant-e-s

- Nombre d'étudiant-e-s
- Diversité du groupe
- Acquis de formation

Stratégie d'enseignement

Comment permettre à mes étudiant-e-s d'atteindre les apprentissages visés ?

- Type d'activités proposées (exposé magistral, exercices, terrain, etc.)
- Proportion des différentes activités

Stratégie d'évaluation

Comment vais-je vérifier que mes étudiant-e-s ont bien atteint les apprentissages visés ?

- Type d'évaluations proposées (oral, quiz, production, etc.)
- Poids de chaque évaluation
- Fonction des évaluations (diagnostique, formative, certificative, etc.)

Ressources

- Infrastructure
- Budget
- Matériel pédagogique

Objectifs d'apprentissage

Quels seront les apprentissages que les étudiant-e-s devront acquérir à la fin de mon enseignement ?

Formulation: "À la fin cet enseignement, les étudiant-e-s seront en mesure de :"

Exemple : "Reconnaître les normes éthiques dans la pratique de la recherche scientifique"

verbe d'action contenu d'apprentissage condition de réalisation

Cursus

- Format d'enseignement
- Nombre de crédits
- Articulation avec d'autres enseignements

Enseignant-e-s

- Rôle dans l'enseignement
- Temps pour concevoir l'enseignement
- Intentions pédagogiques spécifiques

Contenu

De quels éléments de savoir, savoir-faire ou savoir-être mes étudiant-e-s ont-ils besoin pour atteindre les apprentissages visés ?



Source : Lanarès, J., Laperroux, M., et Sylvestre E. 2023. Le canevas de cohérence pédagogique. La liste des questions et des items associés n'est pas exhaustive. Des éléments complémentaires sont présentés dans l'ouvrage "Design pédagogique".



Note. Tiré de : " Design pédagogique", par Lanarès et al., 2023, *Le canevas de la cohérence pédagogique*, https://designpedagogique.info/wp-content/uploads/2023/03/Design_pedagogique_canevas.pdf. Sous licence [CC-BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



Avant d'aller plus loin, voici [10 pratiques pédagogiques](#) inspirantes qui invitent à considérer la diversité étudiante. En les intégrant dès la planification du cours, ces pratiques permettent de poser des actions concrètes favorisant un engagement accru et une meilleure réussite des personnes étudiantes.

2.1 Les objectifs du cours

Lorsque vous enseignez en contexte universitaire, il est impératif de respecter le descriptif du cours qui vous a été attribué. Ce descriptif constitue la base officielle de votre enseignement et oriente tant le contenu que les évaluations.

Vous pouvez consulter le descriptif de votre cours en effectuant une recherche par sigle sur le [site de l'UQAC](#).

Exemple : [Cours 3AIS141](#)

Dans le premier paragraphe du descriptif, vous trouverez généralement l'objectif général de même que les objectifs spécifiques du cours.

Ces objectifs sont essentiels : ils déterminent ce que les personnes étudiantes doivent acquérir en termes de connaissances et de développement de compétences. Conformément au [Manuel de gestion](#) de l'UQAC, ces objectifs sont prescriptifs et doivent être reproduits textuellement dans votre plan de cours.

Le deuxième paragraphe présente, quant à lui, les contenus du cours. Ceux-ci sont donnés à titre indicatif et peuvent être adaptés ou enrichis afin de mieux répondre aux caractéristiques, aux expériences et aux besoins spécifiques des personnes étudiantes.



Afin de vous aider à planifier des activités pédagogiques alignées sur les objectifs du cours, nous vous invitons à consulter le [tableau de la taxonomie de Bloom](#). Cet outil vous permettra de mieux comprendre les niveaux d'apprentissage visés (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation) et de concevoir des activités et des évaluations cohérentes et stimulantes.



N'HESITEZ PAS A PRENDRE **RENDEZ-VOUS** AVEC LES PERSONNES [CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES](#) DE L'UQAC AFIN DE VOUS AIDER A BIEN COMPRENDRE ET A OPÉRATIONNALISER LES DIFFÉRENTS OBJECTIFS DE VOTRE COURS.

2.2 Rédiger un plan de cours

Une fois que vous aurez pris connaissance du descriptif de votre cours ainsi que des modalités d'enseignement associées (en présentiel, à distance, en formule hebdomadaire ou intensive, etc.), vous serez en mesure de rédiger votre plan de cours.

Il est important de garder à l'esprit que les personnes étudiantes inscrites à l'université peuvent présenter des besoins, des caractéristiques et des attentes qui diffèrent de ceux de personnes étudiantes des niveaux d'enseignement précédents. Les principes de l'andragogie rappellent que l'enseignement auprès d'un public adulte gagne à s'appuyer sur des approches pédagogiques adaptées, ce qui peut amener les personnes enseignantes à devoir ajuster leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation, tout en respectant les exigences propres à la formation universitaire.



Précisions pour la formation continue (FC)

Si vous offrez un cours à la FC que vous avez déjà dispensé en formation initiale, il est essentiel de revoir l'ensemble de son alignement pédagogique. Cela inclut la pertinence des exercices proposés, la validité des évaluations de même que la sélection des exemples utilisés. Cette révision vise à assurer un meilleur engagement des adultes en formation tout en respectant les compétences visées et les objectifs spécifiques du cours.



Pour vous aider dans la rédaction du plan de cours, nous vous suggérons d'utiliser le gabarit proposé par l'équipe pédagogique de l'UQAC. Bien que ce gabarit ne soit pas prescriptif, il contient tous les éléments obligatoires qui doivent se trouver dans un plan de cours à l'UQAC.

Consultez le site des Ressources pédagogiques de l'UQAC dans la section [Planifier son enseignement](#) pour télécharger le gabarit et le guide de rédaction du plan de cours.

Une fois de plus, n'hésitez pas à prendre rendez-vous avec les [personnes conseillères pédagogiques](#) de l'UQAC afin de faire vous accompagner dans votre réflexion en lien avec l'alignement pédagogique et la conception de votre plan de cours.

Comme mentionné précédemment, les personnes étudiantes adultes, qu'elles évoluent en formation initiale ou à la formation continue, doivent parfois concilier famille, travail et études, et certaines d'entre elles reprennent des études après une interruption plus ou moins longue. Il est donc essentiel de les accompagner, entre autres dans le développement de stratégies de gestion du temps, afin de les aider à planifier efficacement leur trimestre. De ce fait, certaines compétences transversales sont reconnues comme déterminantes pour favoriser la réussite. Parmi celles-ci, la capacité à **s'organiser efficacement**, à **gérer son temps** et à **planifier ses apprentissages** occupe une place centrale. Les personnes apprenantes, qui maîtrisent ces compétences associées au « métier d'étudiant ou d'étudiante », présentent généralement un risque moindre d'abandon en cours de parcours. En ce sens, il est judicieux, entre autres, de les soutenir dans

l'établissement d'échéanciers réalistes pour organiser les différentes tâches qui leur seront demandées au fil des séances (lectures, travaux d'équipe, évaluations, etc.).



À cet égard, le site des [Services aux étudiants](#) offre un large éventail de ressources visant à soutenir le développement de stratégies efficaces de planification et de gestion du temps. Il est suggéré d'intégrer ces ressources dans votre plan de cours afin d'encourager les personnes étudiantes à s'y référer et à s'approprier des outils favorisant leur autonomie et leur réussite. Il est aussi possible de demander qu'un atelier sur un sujet précis soit offert en classe pour toutes les personnes étudiantes, si vous le jugez nécessaire. N'hésitez pas à communiquer avec [les personnes-ressources](#) en question pour en savoir plus au sujet des services qu'elles pourraient offrir en classe.

2.3 Connaître les personnes étudiantes afin de créer un lien pédagogique

L'Université du Québec à Chicoutimi est une université ouverte et inclusive qui accueille une population étudiante diversifiée se traduisant, sans s'y restreindre, par une variété de cultures, d'expériences, de perspectives et de modes d'apprentissage privilégiés. Considérer cette diversité dans la conception de votre cours contribue à un environnement d'apprentissage équitable et stimulant pour toute personne étudiante².

Dans un contexte universitaire, la diversité des parcours, des profils, des expériences et des motivations des personnes étudiantes peut être particulièrement marquée. Il est donc d'autant plus important de bien connaître les personnes à qui vous vous adresserez et, surtout, d'investir dans le lien pédagogique entre elles et vous.



Pour vous y aider, vous trouverez [sur ce lien](#) des exemples de questions à poser afin de mieux cerner le profil de vos étudiantes et étudiants. En voici quelques-unes :

- Quelle est la dernière formation scolaire que vous avez complétée ?
- Avez-vous une expérience professionnelle en lien avec le thème du cours ?
Si oui, laquelle ?
- Qu'est-ce qui vous motive principalement à suivre ce cours ou cette formation ?
- Qu'est-ce que je devrais savoir sur vous afin de mieux vous accompagner dans vos apprentissages ?
- Quel est votre niveau de maîtrise des outils suivants (à adapter selon les outils utilisés dans votre cours) :
 - Moodle
 - Zoom
 - Office 365

² Tiré du *Guide de rédaction du plan de cours* (2025), p. 2. <https://www.uqac.ca/reussite/planifier/>

Cette activité de prise de contact peut être amorcée avant même la première séance du cours, par exemple par l'envoi d'un questionnaire en ligne³. Elle peut également se dérouler en présentiel, lors de la première séance de cours, à l'aide d'applications interactives comme [Wooclap](#).

Il est aussi possible d'engager une discussion orale avec le groupe, mais gardez à l'esprit que certaines personnes pourraient hésiter à partager des informations personnelles en contexte collectif. C'est pourquoi l'usage d'un questionnaire est généralement à privilégier : en plus de favoriser une participation plus nombreuse, il permet de conserver une trace des réponses afin que vous puissiez vous y référer, au besoin.



Dans un contexte favorisant la bienveillance et l'ouverture envers la diversité des personnes étudiantes, nous vous invitons à consulter les ressources disponibles dans cette [infographie](#) afin de mettre en place des pratiques pédagogiques plus inclusives.

Vous pouvez aussi vous inspirer de ce premier [balado](#), qui traite des pratiques inclusives en contexte de formation à distance et par ce second [balado](#), qui parle de l'importance d'investir dans le lien pédagogique.

De plus, dans l'objectif de favoriser un premier contact significatif avec les personnes apprenantes adultes inscrites à votre cours, nous vous invitons à vous présenter brièvement. Vous pourriez, notamment, partager ce qui vous a conduit à donner ce cours, évoquer les grandes lignes de votre parcours professionnel ainsi que montrer l'intérêt que vous portez aux thématiques abordées. Cette présentation vise à instaurer une relation de confiance et à permettre aux personnes participantes de mieux comprendre la valeur ajoutée de votre expertise en lien avec les contenus et les objectifs pédagogiques du cours.

À noter : une courte vidéo mise en ligne sur l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) Moodle⁴ peut avantageusement compléter ou remplacer cette section écrite.

Finalement, de nombreuses activités peuvent permettre de « briser la glace » lors des premières séances de votre cours. Laissez-vous inspirer [ici](#).

2.4 Favoriser la motivation des personnes adultes en formation à distance

La motivation constitue un processus complexe et dynamique évoluant au fil du temps et s'adaptant en fonction des expériences d'apprentissage vécues. L'intégration de situations contextualisées, inspirées de la réalité vécue par les personnes étudiantes, semble constituer un levier important pour accroître leur motivation. Les dispositifs pédagogiques ancrés dans les expériences issues de leur

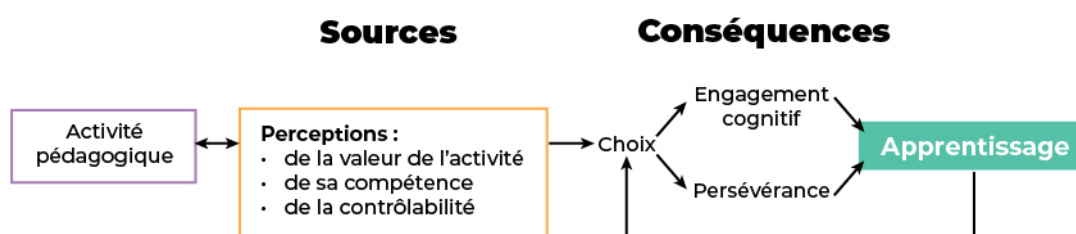
³ Toutes les personnes à l'emploi de l'UQAC ainsi que les personnes étudiantes peuvent accéder gratuitement à la suite Office 365. <https://www.uqac.ca/soutientechnique/office-365/>

⁴ Le mot *Moodle* est l'abréviation de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, qui signifie « environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire », en français. ([source](#))

quotidien se distinguent comme la stratégie présentant la corrélation la plus élevée avec l'engagement scolaire (ORES, 2024).

Pour orienter efficacement la conception des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, il importe de tenir compte des différentes sources de motivation sur lesquelles il est possible d'agir. À l'instar de tout individu en situation d'apprentissage, les personnes apprenantes adultes voient leur motivation s'accroître et se maintenir lorsqu'elles sont exposées à certaines conditions bien identifiées (voir figure 3): il est essentiel qu'elles perçoivent clairement la valeur des tâches proposées, qu'elles se sentent compétentes pour les réaliser et qu'elles aient un certain degré de contrôle ou un de choix à faire en lien avec ces dernières (Viau, 2014).

Figure 3 : Dynamique motivationnelle



Selon Viau (2014)

Note. Tirée de "La persévérance en contexte universitaire", par L'équipe pédagogique du Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage de l'UQAC, 2025. (<https://www.uqac.ca/carrefour/la-persévérance-universitaire/>).

Chaque personne apprenante arrive avec un bagage d'expériences personnelles et professionnelles qui doit être valorisé. L'intégration de cette richesse dans les activités pédagogiques permet de mieux ancrer les apprentissages et d'en accroître la pertinence. De plus, les adultes ont besoin de comprendre la finalité de ce qu'ils apprennent. Les contenus doivent donc être étroitement liés à des contextes réels de leur vie ou de leur emploi, afin d'en démontrer l'utilité concrète.

Voici quelques exemples pour favoriser concrètement cette motivation :

Source de la motivation	Exemples
Perception de la valeur de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir des activités diversifiées, engageantes et ancrées dans des tâches authentiques issues du milieu professionnel (dossier thématique sur le sujet). • Présenter de manière explicite les intentions d'apprentissage en lien direct avec les activités proposées et les modalités d'évaluation (vue synoptique). • Illustrer les contenus par des exemples concrets d'application dans la pratique professionnelle. • Sélectionner du matériel actualisé, pertinent et adapté à la diversité des profils et des parcours des personnes apprenantes.

<p>Perception de sa compétence face à la tâche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formuler des défis réalistes et accessibles, alignés sur les objectifs d'apprentissage du cours. • Encourager la collaboration et le soutien mutuel entre les personnes étudiantes en valorisant une dynamique de collaboration plutôt que de compétition. • Intégrer des évaluations formatives tout au long du parcours afin de fournir une rétroaction constructive et continue. • Utiliser des grilles d'évaluation à échelles descriptives, à la fois comme repères pour les personnes étudiantes et comme soutien à l'exercice du jugement professionnel. • Planifier des moments de révision collective ou de partage des notes de cours pour consolider les apprentissages et favoriser l'appropriation des contenus. • Proposer la création commune d'un glossaire des mots et concepts importants en lien avec le cours.
<p>Perception de son contrôle face à la tâche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir une diversité de thèmes de travaux et d'activités en les adaptant aux contextes professionnels et aux réalités des personnes en emploi. • Autoriser des formats variés pour la réalisation des travaux et des évaluations (écrit, audio, vidéo, oral, carte conceptuelle, etc.) lorsque les compétences visées et les objectifs pédagogiques le permettent. • Proposer des ressources multiples et complémentaires pour un même contenu, comme des vidéos, des balados, des articles ou des sites web. Offrir la possibilité de réaliser certains travaux individuellement ou en équipe, selon la nature des apprentissages visés. • Donner le choix de répondre à un sous-ensemble de questions dans une évaluation (par exemple, répondre à deux questions sur trois qui portent sur un même thème). • Impliquer les personnes étudiantes dans la formulation ou la réflexion autour des questions d'examen afin de favoriser leur engagement cognitif et leur appropriation des contenus.

Une diminution de la motivation ou de la concentration peut inciter les personnes étudiantes à s'absenter ou à minimiser leur participation, ce qui accroît le risque de procrastination et de surcharge. Ainsi, les cours à distance ou en comodal doivent être pensés comme des expériences formatives incontournables, et non comme une simple adaptation d'un cours en présentiel. De plus, il importe de se rappeler que les trois déterminants de la motivation reposent sur les perceptions individuelles des personnes étudiantes, lesquelles peuvent différer d'un individu à l'autre. Un élément clé pour favoriser cette motivation réside sans doute dans l'explicitation claire de la démarche pédagogique au moment de présenter une activité d'apprentissage ou d'évaluation.



Pour approfondir la manière dont il est possible d'influencer la motivation des personnes étudiantes, cette [capsule](#) vous est proposée à titre de ressource complémentaire. Nous vous invitons également à consulter cette courte [formation autoportante](#) afin de découvrir les principes généraux de la création de présentations qui aideront à capter et à maintenir l'attention des personnes étudiantes et à consulter ce [dossier thématique](#) sur la persévérance en contexte universitaire.

2.5 Varier les stratégies pédagogiques et rendre actives les personnes étudiantes

Varier les approches pédagogiques permet de répondre à l'hétérogénéité des personnes adultes apprenantes en contexte universitaire qui possèdent une diversité d'expériences, de profils professionnels et de profils d'apprentissage tout en offrant à chacune de ces personnes des occasions d'apprendre selon des modalités qui font écho à leur réalité et à leurs besoins. De ce fait, cela contribue, entre autres, à renforcer la pertinence perçue des contenus, un facteur central de la motivation chez l'adulte, comme nous l'avons vu précédemment.



Rendre active la personne adulte apprenante est au cœur de l'andragogie. Cela signifie non seulement d'interagir avec les contenus, mais aussi de participer à des activités qui mobilisent ses compétences, favorisent la réflexion et permettent l'application concrète des savoirs. En sollicitant cette participation active, nous soutenons la compréhension en profondeur, la mémorisation durable et, surtout, le transfert des apprentissages dans des contextes professionnels réels. Il existe de nombreuses façons de dynamiser le contenu de vos séances en introduisant diverses techniques de rétroaction en classe. Pour vous inspirer et en apprendre davantage à ce sujet, consultez cette [ressource](#).

Enfin, une approche active et variée favorise un climat d'apprentissage stimulant et authentique, axé sur la résolution de problèmes, la collaboration et l'autonomie – des leviers clés d'un apprentissage souhaité en formation continue. Nous vous invitons à consulter le tableau suivant (figure 4) portant sur les caractéristiques des situations authentiques pour comprendre toutes les répercussions pédagogiques de ce type d'approche en salle de classe.

Figure 4 : Caractéristiques d'une situation authentique

	Caractéristiques	Précisions
1	L'aspect réaliste du contexte d'apprentissage	Une situation authentique doit intégrer des compétences et savoirs directement applicables aux défis du milieu professionnel. En reproduisant les tâches réelles des praticiens, elle aide les personnes étudiantes à comprendre la pertinence de leurs apprentissages et à se préparer efficacement à leur future carrière.
2	L'accomplissement d'une réalisation plutôt que la reprise d'information	Contrairement aux exercices traditionnels, ces situations n'offrent pas de réponse unique : chaque personne est amenée à élaborer sa propre solution en s'investissant activement dans le processus d'apprentissage. Cette approche encourage le transfert des apprentissages en demandant l'application des connaissances dans un contexte concret et significatif.
3	La proposition de tâches complexes qui favorisent le jugement et l'innovation	Ces tâches visent à intégrer différents savoirs de manière dynamique pour élaborer des solutions inédites et adaptées. Elles sont volontairement « mal définies », c'est-à-dire ouvertes, afin de pousser les personnes apprenantes à identifier par elles-mêmes les étapes nécessaires pour atteindre l'objectif. Cette approche favorise non seulement l'autonomie, mais aussi la réflexion critique et la créativité dans la résolution de problèmes.
4	La consultation entre les personnes étudiantes et l'offre de rétroaction en vue d'améliorer les réalisations	Elles offrent un espace où les échanges entre pairs encouragent une culture d'essais et d'erreurs, permettant d'améliorer progressivement le produit final. Ce type d'approche s'inscrit dans une démarche à long terme, exigeant un engagement soutenu et significatif qui contribue à des apprentissages durables. En donnant lieu à des réalisations variées, ces situations permettent à chacun et chacune de tirer des apprentissages individuels tout en partageant des connaissances communes. La rétroaction devient alors un outil essentiel pour guider et enrichir le processus, plutôt que de simplement sanctionner le résultat final.
5	La forte motivation qui dépasse le désir d'obtenir une bonne note	Les personnes étudiantes, engagées dans une démarche d'apprentissage authentique ayant du sens, peuvent alors ressentir un fort sentiment de contrôle sur la tâche à accomplir, ayant ainsi le potentiel d'augmenter leur motivation à apprendre.
6	L'incitation à la collaboration entre les personnes étudiantes	Les personnes étudiantes peuvent assister à distance (en mode synchrone ou asynchrone) ou en présence à une séance qui se donne en présentiel.

Note. Tirée de L'apprentissage authentique pour préparer les personnes étudiantes à la vie professionnelle", par L'équipe pédagogique du Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage de l'UQAC, 2025. (<https://www.uqac.ca/carrefour/apprentissage-authentique/>).

De son côté, l'apprentissage actif se définit souvent en opposition avec les méthodes dites traditionnelles de l'enseignement magistral et de la démonstration. Dans cette comparaison, la personne enseignante qui a recours à l'apprentissage actif n'est plus la personne principalement responsable de la diffusion de contenus théoriques [...]. En retour, le rôle de la personne enseignante dans l'apprentissage actif serait de créer des contextes d'apprentissage favorables aux étudiantes et étudiants, et de guider ces derniers dans leurs démarches de recherche, d'analyse, de réflexion, de collaboration, etc. (Savery, 2006).



Pour nourrir votre réflexion à ce sujet, nous vous proposons de visionner [ces courtes vidéos](#) présentant divers récits de pratique et de consulter le guide [Une classe active : en présence et à distance](#). Vous y découvrirez des stratégies concrètes visant à favoriser l'engagement actif des personnes étudiantes, tant en présence qu'à distance⁵. Dans un même ordre d'idées, nous vous invitons à vous laisser inspirer par l'une de ces [100 vignettes de pédagogie active](#)⁶ et à explorer tout le potentiel des outils technologiques disponibles pour le personnel enseignant et les personnes étudiantes de l'UQAC en consultant cette [infographie](#). Ce [webinaire qui parle de création d'un environnement d'apprentissage dynamique et participatif](#) pourrait également vous être utile.

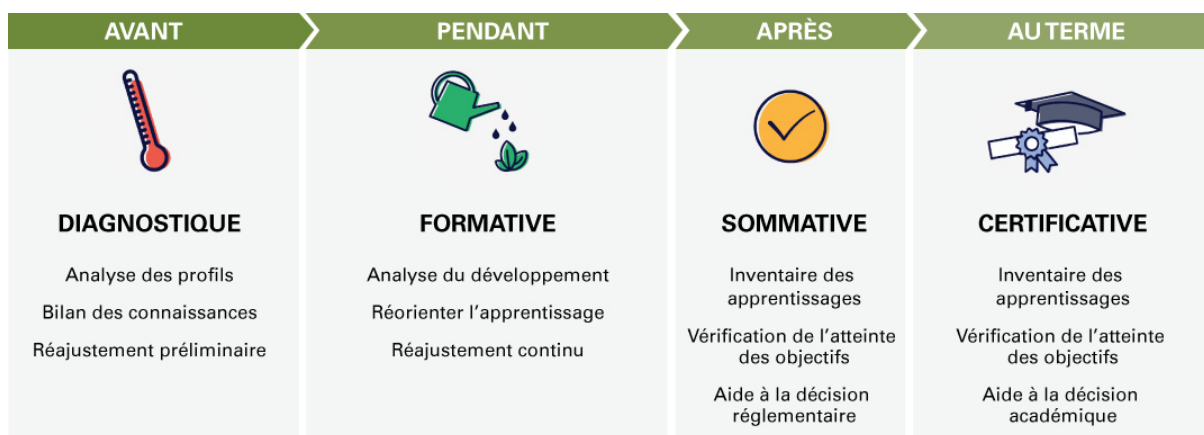
Finalement, nous vous invitons à vous laisser inspirer par [ces différentes activités brise-glace](#) à réaliser en contexte synchrone pour favoriser une participation active et vous permettre de mieux connaître l'ensemble des personnes étudiantes de votre classe. Quant à l'autoformation [pédagogie active en FAD](#) de Cadre21⁷, elle pourra aussi vous inspirer à sa façon.

2.6 Évaluer en contexte universitaire

Que ce soit en formation initiale ou en formation continue, l'évaluation devrait permettre d'apprécier de manière objective l'acquisition des connaissances ou le développement des compétences des personnes étudiantes, et ce, en fonction des objectifs spécifiques d'un cours ou d'une activité d'enseignement. En formation à distance ou dans des dispositifs présentiels, l'intégration des technologies numériques constitue un facteur de transformation important des pratiques d'évaluation des apprentissages (Nolla, Samson, Lafleur et Amamou, 2022).

L'évaluation peut prendre quatre formes (figure 5), chacune jouant un rôle distinct dans le processus d'apprentissage. Bien comprises et bien utilisées, elles soutiennent à la fois la progression des personnes étudiantes et les décisions pédagogiques.

Figure 5 : Les types d'évaluation



Note. Adaptée de "L'évaluation en formation" <https://tpdemain.com/module/evaluation-en-formation/> CC-BY-SA

⁵ Ces récits de pratique sont issus d'un colloque qui a eu lieu à l'UQAC en 2020 : *Les pédagogies actives, de l'intention à la pratique*. <https://www.uqac.ca/carrefour/colloque-2020/>

⁶ Projet Innovation en moyens pédagogiques d'apprentissage actif pour le génie (IMPACT^G) de Polytechnique de Montréal.

⁷ Les autoformations offertes par Cadre21 sont gratuites. Il suffit de vous [créer un compte](#).

L'évaluation diagnostique intervient en début de parcours ou en amont d'une activité. Son but est de sonder les connaissances préalables des personnes étudiantes et de cibler leurs forces et leurs lacunes avant même qu'un nouvel apprentissage ne débute. Il ne s'agit pas de juger, mais de comprendre d'où les personnes étudiantes partent pour mieux adapter l'enseignement. Cette forme d'évaluation n'est généralement pas notée.

L'évaluation formative est un processus continu qui accompagne le parcours d'apprentissage. Intégrée aux différentes étapes du cours, elle a pour fonction d'offrir une rétroaction constructive et régulière afin de soutenir la progression des personnes étudiantes. Elle permet de repérer rapidement les difficultés et d'ajuster l'enseignement ou les stratégies d'étude en conséquence. Sous forme de discussions, d'exercices pratiques, de jeux-questionnaires non notés ou d'autoévaluations, elle favorise un apprentissage actif et autonome. Bien qu'elle ne serve pas à certifier les acquis, elle joue un rôle essentiel dans le développement des compétences. Cette forme d'évaluation n'est habituellement pas notée, bien qu'elle puisse servir à porter un certain jugement évaluatif en cours d'apprentissage.

L'évaluation sommative se déroule généralement à la fin d'une séquence d'activités ou d'un cours. Elle a pour fonction de mesurer les acquis finaux des personnes étudiantes par rapport aux objectifs d'apprentissage établis. Examens finaux, projets majeurs ou présentations sont des exemples typiques. C'est une évaluation de l'apprentissage qui aboutit souvent à une note ou à un grade.

L'évaluation certificative est une forme d'évaluation sommative qui vise à confirmer l'acquisition d'un ensemble de compétences ou de connaissances en vue de l'attribution d'un diplôme, de crédits ou d'une reconnaissance professionnelle. Elle officialise la réussite d'un parcours ou d'une étape clé, comme un stage requis pour l'obtention d'un titre. Utilisée à des fins d'établissement ou professionnelles, elle repose sur des critères rigoureux et marque la validation formelle des acquis.

Afin de répondre davantage à la diversité étudiante et de favoriser la motivation et l'engagement des personnes étudiantes adultes, voici quelques propositions plus concrètes (Leclerc, 2024) :

Planifier des évaluations formatives semblables aux activités d'évaluation sommatives.

Permettre l'utilisation de différents supports de communication pour la réalisation des travaux/projets (ex. : multimédia, oral, écrit, etc.).

Présenter des exemples satisfaisants de travaux réalisés pour illustrer les exigences d'évaluation.

Offrir la remise par étapes pour les projets plus longs/élaborés afin d'offrir une rétroaction en cours de processus.

Proposer des modèles de planification de projets ou de travaux (étapes, organisation, échéancier, etc.).

Fournir une liste de vérification pour faciliter la planification.

Rappeler fréquemment les échéanciers.

Proposer des questions pour faciliter la révision des notions.



Précisions pour la formation continue (FC)

Afin de porter un regard constructif sur les évaluations que vous proposez en formation continue, nous vous invitons à prendre quelques minutes pour répondre à [ce questionnaire](#) réalisé par l'équipe de [FADIO](#). Vous pouvez aussi consulter [ce guide](#) qui propose des solutions de rechange aux examens en présence. Finalement, vous pouvez vous laisser inspirer par [ce balado](#) qui traite des enjeux et des solutions en lien avec l'évaluation en formation à distance ou par ce [webinaire qui traite de l'évaluation et de l'IA](#).

En combinant ces formes de manière équilibrée et en ayant recours, en plus, à la rétroaction, l'évaluation devient un levier puissant pour favoriser l'engagement, la responsabilisation et le développement des compétences des personnes étudiantes.

Finalement, l'utilisation de grilles à échelles descriptives est fortement recommandée, car elle permet de clarifier les attentes et les critères de correction associés à toute forme de travail ou d'évaluation. Leur utilisation facilite également le jugement évaluatif, soutient la rétroaction, oriente l'autoévaluation des personnes étudiantes et contribue à rendre le processus d'évaluation plus transparent et cohérent. Selon Scallon (2004) :

La grille d'évaluation à échelle descriptive permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais, comme dans le cas d'une question à correction objective.



Pour aller plus loin en ce qui concerne la rétroaction, vous pouvez effectuer, à votre rythme, cette [formation autoportante](#).

Pour en savoir plus au sujet des grilles à échelles descriptives et pour mieux comprendre en quoi leur utilisation est importante, vous pouvez consulter [ici](#) une courte présentation des concepts théoriques en lien avec ce sujet. Vous pouvez aussi vous laisser inspirer en consultant [ces différents exemples](#) concrets d'utilisation de grilles à échelles descriptives par le personnel enseignant de l'UQAC. Pour vous aider dans la rédaction de questions à choix multiples (QCM), nous vous invitons à consulter [cette infographie](#) qui regroupe 10 règles de rédaction.

En conclusion, c'est en combinant toutes ces approches de manière réfléchie que l'évaluation contribuera pleinement au développement des compétences, à la responsabilisation des personnes étudiantes adultes et à leur réussite. Bref, les différentes formes d'évaluation s'inscrivent pleinement dans une approche andragogique centrée sur l'apprenant adulte. En reconnaissant les acquis préalables, l'évaluation diagnostique respecte le principe de valorisation de l'expérience, qui est fondamental en formation des

adultes. L'évaluation formative, quant à elle, soutient l'autonomie et la motivation en offrant une rétroaction continue qui permet à chacun d'ajuster ses stratégies d'apprentissage. Elle encourage la participation active, essentielle pour des apprenants qui souhaitent comprendre le sens et l'utilité de ce qu'ils apprennent. L'évaluation sommative, lorsqu'elle est cohérente avec les objectifs visés, renforce la perception de progression et donne un repère clair sur les compétences développées. Enfin, l'évaluation certificative répond au besoin de reconnaissance formelle des acquis, reconnaissance souvent recherchée dans un contexte de perfectionnement ou de transition professionnelle.

2.7 Travailler en équipe

Le travail en équipe permet de développer des compétences clés, telles que la communication et la collaboration, et d'évaluer l'acquisition de connaissances ou le développement de compétences autrement que par un examen plus traditionnel.

De manière générale, il devient donc essentiel de clarifier les objectifs du travail d'équipe afin d'en expliciter la valeur pédagogique auprès des personnes étudiantes. En expliquant pourquoi cette activité est incontournable pour atteindre les objectifs du cours, on favorise l'engagement et la mobilisation des personnes apprenantes.

L'instauration de conditions propices à la collaboration peut, quant à elle, grandement favoriser l'accessibilité et le bon déroulement du travail en équipe pendant le trimestre (Martin, Dimitrova, Ray-Kaeser, Langwieser, Serry, Chaman et Forcella, 2025). En voici quelques exemples :

- Proposer une activité [brise-glace](#) pour créer des liens au sein du groupe ;
- Prendre un temps pour planifier les aspects organisationnels : disponibilité, moyen de communication privilégié, répartition des tâches, échéances, etc. ;
- Rédiger des consignes claires et structurées ;
- Encourager les personnes étudiantes à créer un espace collaboratif en ligne ;
- Expliciter les difficultés possibles que les personnes étudiantes pourraient rencontrer et proposer des moyens de médiation ou de signalement des éventuels conflits ;
- Proposer une solution de rechange individuelle lorsque l'objectif du travail de groupe n'est pas de développer des compétences de collaboration en équipe.



Finalement, l'établissement d'un contrat peut aussi permettre de mieux encadrer le fonctionnement au sein de l'équipe de travail. Pour guider les personnes étudiantes dans l'écriture de ce contrat, vous pouvez consulter [le modèle de contrat d'équipe](#) que nous vous proposons.

La lecture de ce [dossier thématique sur le travail en équipe](#) pourra vous guider davantage dans la mise en place de celui-ci.



Précisions pour la formation continue (FC)

Les travaux d'équipe peuvent représenter un défi particulier en formation continue, notamment en raison des multiples responsabilités que doivent assumer les personnes étudiantes, notamment le travail et les obligations familiales. Leur disponibilité pour des activités collaboratives en dehors des heures de cours s'en trouve souvent réduite, contrairement à ce que nous observons en formation générale.

Comme il est expliqué sur le site de la [TÉLUQ \(2021\)](#), de nombreux autres défis sont évoqués lorsqu'il est question de collaboration à distance :

- Une coordination déficiente ;
 - La planification de dates et de lieux de rencontre convenant à toutes les personnes ;
 - Les difficultés pour se comprendre en raison de différences culturelles ;
 - La participation inégale des membres du groupe ;
 - La difficulté qu'ont les personnes étudiantes plus introverties à prendre leur place.⁸
 - Les difficultés à communiquer avec les autres membres du groupe et à comprendre leur contribution ;
-

2.8 Encadrer et créer une relation à distance

[...] les interactions multiples entre l'enseignant·e et les étudiant·es permettent de créer de la « présence dans la distance » (CAPRES, 2021, p.6)

Dans le contexte d'un cours universitaire à distance destiné à des personnes apprenantes adultes, plusieurs éléments doivent être pris en compte pour assurer un encadrement efficace et une relation pédagogique de qualité. Ces éléments s'ancrent dans les principes de l'andragogie et visent à favoriser la motivation, l'autonomie et le sentiment d'appartenance. Plusieurs éléments à considérer ont déjà été abordés dans les autres sections, mais voici un rappel des éléments qui concerne précisément l'encadrement et la relation à distance :

⁸ <https://jenseigneadistance.teluq.ca/mod/page/view.php?id=99>

1. Clarification des attentes

- Énoncer clairement les objectifs du cours, les modalités d'évaluation, les échéanciers de travaux et les comportements attendus.
- Rendre explicites les rôles respectifs de la personne enseignante et des personnes étudiantes.

2. Communication régulière et proactive

- Maintenir une présence constante à travers des messages hebdomadaires, des rétroactions personnalisées ou des rencontres synchrones optionnelles.
- Répondre rapidement aux messages pour renforcer le sentiment de soutien (délai de réponse annoncé et respecté).

3. Souplesse et reconnaissance des contraintes

- Offrir une certaine flexibilité dans les délais ou les modalités de remise en reconnaissant les réalités variées des personnes apprenantes (travail, famille, etc.).
- Proposer des parcours d'apprentissage différenciés ou des options dans les activités pour répondre à la variabilité des expériences.

4. Construction d'un lien humain malgré la distance

- Humaniser les communications (ex. : messages vidéo et ton empathique).
- Manifester de l'intérêt pour le parcours et les expériences professionnelles des personnes étudiantes.

5. Encadrement structuré et soutenant

- Fournir des balises claires, des guides ou des grilles d'évaluation pour orienter le travail.
- Offrir des rétroactions constructives et formatives valorisant les efforts et suggérant des pistes d'amélioration.

6. Valorisation de l'expérience des personnes apprenantes

- Intégrer des activités qui permettent aux personnes étudiantes de mobiliser et de partager leurs expériences professionnelles.
- Reconnaître leur savoir expérientiel comme une ressource pour le groupe.

7. Utilisation réfléchie des outils numériques

- Choisir des outils simples, accessibles et pertinents pour favoriser l'interaction (forums, visioconférences, annotations collaboratives, etc.).
- Offrir du soutien technique ou des tutoriels pour en faciliter la prise en main.

8. Création d'un climat de confiance et de collaboration

- Encourager l'entraide entre pairs à travers des forums, des équipes ou des espaces de discussion.
- Développer une culture de respect et d'écoute, essentielle à l'engagement des adultes en formation.



La qualité de la relation à distance repose donc sur un équilibre entre structure, flexibilité et présence. L'enjeu est de rendre visible l'accompagnement tout en soutenant l'autonomie des personnes apprenantes dans le respect de leur réalité et de leur rythme. Vous pouvez vous laisser inspirer davantage en consultant cette [infographie](#) qui aborde davantage quatre aspects de l'accompagnement à distance : la communication, l'intervention, l'animation et la collaboration.

Finalement, nous vous invitons à écouter ce [balado](#) qui porte sur l'encadrement des personnes à distance et à consulter cette [infographie](#) qui regroupe 50 conseils pour encadrer les personnes étudiantes et maintenir leur motivation à distance.

PARTIE 3 :

La place de la technologie et des IAg

3.1 Les outils et plateformes

De nombreux outils technopédagogiques peuvent être mobilisés pour soutenir l'enseignement, l'encadrement, la communication ou l'évaluation dans un cours. Selon les objectifs pédagogiques poursuivis, certains d'entre eux s'avèrent plus pertinents que d'autres. L'infographie [Outils technopédagogiques : lequel choisir?](#) constitue une ressource utile pour éclairer cette sélection.

Quel que soit l'outil retenu, il importe que ce dernier réponde à un besoin clairement défini et qu'il ne soit pas utilisé simplement en raison de sa popularité. Les recherches soulignent également l'importance de limiter le nombre d'outils numériques dans un même cours afin d'éviter une surcharge cognitive chez les personnes étudiantes.

Afin de faciliter la communication, le partage et le dépôt de documents divers, l'UQAC met à votre disposition et à celle des personnes étudiantes un environnement numérique d'apprentissage (ENA). En somme, Moodle agit comme un espace centralisé où les personnes étudiantes peuvent accéder aux ressources, réaliser des activités d'apprentissage, échanger avec la communauté du cours et recevoir un encadrement tout au long de leur formation.

Pour vous accompagner dans l'appropriation et l'utilisation efficace de Moodle dans le cadre de votre cours, nous vous invitons à consulter ces [différentes ressources](#).

3.2 Le plagiat et la tricherie

Avec la distanciation, incluant la séparation physique des acteurs dans les environnements numériques d'apprentissages, d'une part, et l'intégration massive des technologies numériques (TN) dans les pratiques enseignantes et étudiantes, d'autre part, les risques de plagiat se sont accrus aux examens et dans les travaux (Amigud, 2013, dans Samson, Lafleur et Nolla, 2021, p. 61).

Selon la [Politique sur les infractions relatives aux études et sanctions](#) de l'UQAC, **on parle de plagiat** lorsqu'il y a *utilisation totale ou partielle de la production d'autrui en la faisant passer pour sienne ou sans en indiquer la source* et de **tricherie** lors de ces cinq situations :

1. La possession ou l'obtention par vol, manœuvre ou corruption de questions ou de réponses à un examen ;
2. L'obtention, sous quelque forme que ce soit, de toute aide non autorisée notamment pour un examen ou un travail faisant l'objet d'une évaluation ;
3. La possession ou l'utilisation de tout document ou matériel non autorisé préalablement, pendant une évaluation ou lors de la réalisation de travaux, incluant le recours aux outils informatiques ou moyens ;
4. La substitution de personne ou l'usurpation d'identité ;
5. La diffusion négligente ou la mise à disposition intentionnelle de contenus en lien avec des évaluations, incluant des questions et réponses d'examen, ou de matériel issu d'une production personnelle ou d'équipe, en tout ou en partie, ayant pour conséquence de faciliter la réalisation d'une infraction au sens de la présente Politique.



Pour en savoir plus sur le plagiat, nous vous invitons à consulter [ce site](#) des Services de la bibliothèque de l'UQAC et à visionner cette [capsule](#) réalisée à l'intention des personnes étudiantes que vous pouvez même ajouter à votre plan de cours. Vous trouverez aussi de nombreuses informations importantes sur la [tricherie aux études supérieures](#) dans ce dossier thématique du Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage de l'UQAC.

3.3 L'intelligence artificielle générative (IAg)

En accord avec les [principes directeurs en matière d'utilisation de l'intelligence artificielle de l'UQAC](#), il revient à chaque personne enseignante de permettre ou non l'usage des IAg dans son cours.

Balises de réflexion

Les réponses aux questions suivantes vous aideront à établir les modalités d'utilisation des outils d'IAg dans vos cours :

- Les outils d'IAg contribuent-ils favorablement à l'atteinte des objectifs d'apprentissage du cours ?
- Les outils d'IAg permettent-ils le développement de l'esprit critique et de l'autonomie des personnes étudiantes ?
- Dans le cadre de quels travaux ou examens est-il permis de les utiliser ?
- Les modalités d'utilisation sont-elles inscrites dans les consignes des travaux et des examens concernés ?
- Le matériel produit par les personnes enseignantes dans le cadre des cours étant soumis au droit d'auteur, permettez-vous de soumettre vos notes de cours ou vos présentations dans ChatGPT pour reformulation, pour en faire un résumé ou pour générer des exercices de révision ?
- De quelle façon doivent les personnes étudiantes déclarer l'usage des outils d'intelligence artificielle dans le cadre des travaux et des évaluations ?



Afin de guider les personnes étudiantes sur la façon de citer et de préciser leur utilisation de l'IAg, vous pouvez vous référer aux normes de rédaction de votre département : <https://bibliotheque.uqac.ca/rediger-bibliographie> et aux [pictogrammes de déclaration de niveau d'utilisation de l'intelligence artificielle générative](#).

Sur cette [page web](#), vous trouverez un **formulaire de déclaration d'utilisation d'IAg** dans le cadre des travaux des personnes étudiantes. Il pourrait être intéressant de réfléchir à l'utilisation de ce genre d'outil et de rendre ce document accessible aux personnes étudiantes dans votre cours Moodle, par exemple.

Source : [Guide de rédaction d'un plan de cours UQAC \(2025\)](#).

Conclusion

Enseigner en contexte universitaire nécessite une approche adaptée aux caractéristiques des personnes adultes en apprentissage. Ces dernières sont autonomes, expérimentées et souvent en situation de conciliation entre études, travail et vie personnelle. Une posture andragogique sensible à ces réalités s'avère essentielle.

Qu'il soit offert en présence ou à distance, le cours doit être soigneusement conçu. La définition claire des objectifs d'apprentissage et la rédaction d'un plan de cours cohérent constituent des étapes clés. Mieux connaître les personnes étudiantes permet également de créer une relation pédagogique plus significative et de soutenir leur motivation. À cet égard, la variété des stratégies pédagogiques et l'intégration d'activités actives favorisent l'engagement et l'appropriation des savoirs.

L'évaluation doit être alignée sur les objectifs, progressive et représentative des compétences visées. Elle gagne à être conçue de manière formative et contextualisée. Le travail en équipe, bien qu'exigeant, peut devenir un levier d'apprentissage s'il est structuré et encadré adéquatement.

À distance, la relation pédagogique repose sur plusieurs dimensions : des attentes claires, une communication proactive, un encadrement structuré, une reconnaissance des contraintes personnelles et la création d'un climat de confiance. L'expérience des personnes apprenantes doit être valorisée, notamment par une utilisation réfléchie des outils numériques.

Enfin, les technologies éducatives et l'intelligence artificielle générative transforment les pratiques. Elles peuvent enrichir l'expérience d'apprentissage, à condition d'être intégrées de manière critique et éthique en portant une attention particulière aux enjeux liés au plagiat et à la tricherie.

En somme, enseigner en contexte universitaire requiert une conception pédagogique rigoureuse, une relation humaine forte et un usage stratégique des technologies pour répondre aux besoins des adultes apprenants et favoriser leur réussite.

Pour en apprendre davantage sur les diverses thématiques et ressources partagées à l'intérieur de ce guide, nous vous invitons à consulter le [site des Ressources pédagogiques](#) de l'UQAC.

Annexe 1 :

AIDE-MÉMOIRE Cours crédité à l'UQAC

AVANT D'OFFICIALIZER MON PLAN DE COURS

- J'ai vérifié les dates de début et de fin de mon cours auprès et je les ai indiquées à mon calendrier de cours.
- J'ai vérifié les dates limites importantes à respecter et je les ai indiquées à mon calendrier de cours. <https://www.uqac.ca/registraire/calendriers-universitaires/>
- J'ai vérifié la répartition des heures de cours pendant le trimestre (1 séance par semaine, journée intensive, fin de semaine intensive, etc.) et je l'ai indiquée clairement dans mon plan de cours.
- J'ai vérifié la modalité d'enseignement (présence, en ligne, en comodal) associée à mon cours afin de pouvoir proposer un alignement pédagogique cohérent.
- J'ai indiqué le lien Zoom/Teams dans le plan de cours lorsque celui-ci contient des séances en virtuel (synchrone ou comodales).
- J'ai vérifié, avec la direction du programme ou de l'unité d'enseignement, que le système de notation indiqué à mon plan de cours respecte les règles du programme.
- J'ai vérifié, avec la direction du programme, que les modalités d'évaluation respectent le % devant être imparti pour les travaux en équipe et les travaux individuels.
- Je me suis assuré(e) qu'un minimum de 20 % de la note finale serait accumulé avant la date limite d'abandon sans échec et sans remboursement.

Une fois ces informations validées, je peux faire parvenir mon plan de cours à la direction du programme ou de l'unité d'enseignement et si aucune modification n'est demandée, je peux maintenant le déposer sur la plateforme Moodle avant la première séance du trimestre.

AVANT LA PREMIÈRE SÉANCE DE COURS

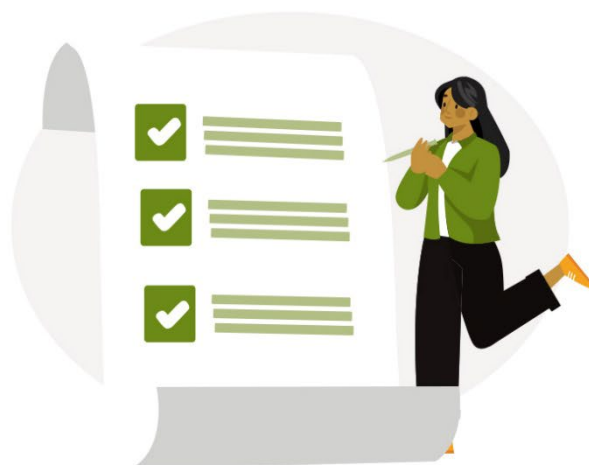
- Je m'assure d'avoir communiqué au moins 1 fois avec les personnes étudiantes de mon cours via le bloc Annonces de Moodle ou à partir de mon courriel UQAC, afin de leur indiquer les informations importantes pour la première séance (heure, modalité d'enseignement, tâches préparatoires à effectuer au besoin). Par le fait même, je me présente brièvement.
- Au besoin, je m'assure d'avoir partagé, sur Moodle, le lien de branchement Zoom pour les séances en ligne.
- Je m'assure que le plan de cours est accessible sur Moodle.

POUR L'ENSEMBLE DES SÉANCES DU COURS

- Je m'assure de déposer tout le matériel préalable ou complémentaire aux séances sur Moodle ou tout autre endroit de dépôt convenu avec les personnes étudiantes..

AVANT D'OFFICIALISER LES NOTES SUR L'INTRANET

- Je m'assure d'avoir indiqué les bons intervalles de cotes en fonction du système de notation indiqué à mon plan de cours avant l'officialisation des cotes finales des personnes étudiantes dans l'intranet. Tutoriels pour la remise des notes : <https://www.uqac.ca/soutientechnique/portailenseignant/>



UQAC

Références pour aller + loin

- Allard, M.-P., Denis, C., Dubé, M., Lez, A., Kim, S. et Morin, S. (2020). *F@D Express. Guide d'adaptation d'un cours en FAD : version condensée*. Université de Sherbrooke.
https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Enseignement/fad/FAD-express_guide_adaptation_cours_FAD-V2020.pdf
- Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Peter Lang.
- CAPRES. (2021). *Persévérance en enseignement supérieur*. Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur.
<https://oresquebec.ca/dossiers/perseverance-en-enseignement-superieur/>
- Enseigner à l'Université Laval. (s. d.) *Développer un cours à distance*. Université Laval. <https://www.enseigner.ulaval.ca/pedagogie/developper-un-cours-a-distance>
- FADIO. (2023). *Outil diagnostique pour une évaluation de qualité en formation à distance (FAD)*. FADIO. https://fadio.net/wp-content/uploads/2023/02/Recto-verso_Evaluation_en_FAD_VF-1.pdf
- Initiative réseau sur la population étudiante. (2024). *Qui sont les étudiantes et les étudiants et quels sont leurs besoins?* Université du Québec.
https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/207/7/IRPE_Rapport_de_recherche_2024-06-06.pdf
- Lafleur, F., Nolla, J.-M. et Samson, G. (2021). *Évaluation des apprentissages en formation à distance : enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec.
- Lanarès, J., Laperrouza, M. et Sylvestre E. (2023). *Le canevas de cohérence pédagogique*. Design pédagogique. https://designpedagogique.info/wp-content/uploads/2023/03/Design_pedagogique_canevas.pdf

- Leclerc, K. (2024). *L'évaluation des apprentissages dans une perspective inclusive*. Carrefour de la réussite au collégial. <https://reussitecollegiale.ca/wp-content/uploads/2024/05/pres-evaluation-inclusive-2024-02-29-vf.pdf>
- Lee, H., Chang, H. et Bruan, I. (2020, janvier). Doctoral students' learning success in online-based leadership programs: intersection with technological and relational factors. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 61-81. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4462>
- L'équipe pédagogique du Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage. (2024). *La tricherie aux études supérieures : prévention, détection et sanction*. Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage de l'UQAC. <https://www.uqac.ca/carrefour/tricherie-etudes-superieures>
- L'équipe pédagogique du Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage. (2025). *L'apprentissage authentique pour préparer les personnes étudiantes à la vie professionnelle*. Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage de l'UQAC. <https://www.uqac.ca/carrefour/apprentissage-authentique>
- Martel, J. (2024). Le potentiel transformateur des services de formation continue auprès des adultes. *Pédagogie collégiale*, 38(1), 20-27. <https://www.calameo.com/aqpc/read/0067374143526a511cee8>
- Martin, M., Dimitrova, N., Ray-Kaesler, S., Langwieser, L., Serry, S., Chaman, S. et Forcella, A. (2025). *Diversité et réussite dans l'enseignement supérieur : conseils pour la communauté étudiante, enseignante et directions*. HES-SO. https://www.hetsl.ch/fileadmin/user_upload/ecole/egalite-diversite/Livre_DiversiteReussite_light.pdf
- Nolla, J.-M., Samson, G., Lafleur, F., et Amamou, S. (2022). *Autoévaluation en formation à distance : intérêts, logiques et stratégies*. Presses de l'Université du Québec.
- Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (2024). *Formation continue en enseignement supérieur : des parcours de réussite étudiante*. https://oresquebec.ca/wp-content/uploads/2024/11/ORES_DossierFormationContinue_8.5x11_Final-72DPI-1.pdf

- Papi, C. et Sauvé, L. (2021). *Persévérance et abandon en formation à distance : de la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants*. Presses de l'Université du Québec.
- Péchar, C., et Dion, M.-C. (2020). Les pratiques pédagogiques inclusives au cœur de la planification d'un cours en présentiel et à distance. *Le Tableau*, 9(5).
[https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/images/numeros-tableau/Le Tableau PedagogieInclusive vol9 no5.pdf](https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/images/numeros-tableau/Le%20Tableau%20PedagogieInclusive%20vol9%20no5.pdf)
- Pouliot, E., Tremblay, M., Fournier, M., et Lemieux, M.-M. (2020, 29 octobre). *Avis du GRIIP : COVID-19 – Favoriser l'implication des étudiants en contexte de formation à distance*. Pédagogie universitaire. <https://pedagogie.uquebec.ca/outils/avis-du-griip-covid-19-favoriser-limplication-des-etudiants-en-contexte-de-formation>
- Service de soutien à l'enseignement. (2025). *Guide des bonnes pratiques d'enseignement : énoncés avec explications et exemples*. Université Laval.
<https://www.enseigner.ulaval.ca/pedagogie/bonnes-pratiques-denseignement>
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans Ménard, L. et St-Pierre, L. (dirs.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 235-252). Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Voyer, B., Mercier, J.-P., Ouellet, C., et Ouellet, S. (2023). *Enseigner à la formation des adultes : une pratique et un contexte à découvrir*. Presses de l'Université du Québec.
- Wanstreet, C. E., Bennett, P. A. et Sweetland, Y. (2024). Readiness to teach and learn in college: Faculty and adult learner Perspectives. *The Journal of Continuing Higher Education*, 73(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/07377363.2024.2312601>