

Texte 2 – La conception d’une activité de formation à distance

Présentation

Le présent texte a été préparé dans le but de vous aider à mener à bien votre projet. Nous vous présentons la conception d’une activité de formation à distance à partir d’une série de considérations dont vous devrez tenir compte pour réaliser votre activité. Nous y avons aussi intégré des suggestions de lecture qui vous permettront d’approfondir ces variables si vous désirez le faire.

Nous avons regroupé ces considérations dans deux ensembles de variables : les variables à caractère pédagogique et les variables à caractère administratif. Les variables à caractère pédagogique englobent le programme, les objectifs, le contenu, la clientèle, les stratégies pédagogiques, les médias et l’encadrement des étudiants. Quant aux variables à caractère administratif, elles ont trait davantage à la gestion de personnel, des échéances et du budget alloué à la réalisation de l’activité. En tant qu’auteur-concepteur, vous aurez à considérer chacune de ces variables dont l’importance variera selon l’ampleur de votre projet.

Le texte qui suit décrit donc ces différentes variables et leur impact sur la conception d’une activité de formation distance.

1. Les variables à caractère pédagogique¹

1.1 Le programme

À distance ou non, une activité de formation se situe généralement dans le cadre d’un programme. Il peut s’agir de programme de formation ponctuelle ou sur mesure, d’un programme court, tel un certificat, ou d’un programme long comme un baccalauréat.

De plus, étant donné que dans le contexte de formation à distance, nous nous devons de considérer les notions de masse et d’économie d’échelle, il vous faudra justifier la place ou la pertinence de votre activité en regard des objectifs du programme auquel elle se rattache.

Pour ce faire, il vous faut connaître la structure du programme afin d’identifier si l’activité en est une de tronc commun, d’introduction, à option ou hors programme. L’appartenance de l’activité à l’une ou l’autre de ces catégories influe sur la définition de ses objectifs et, par conséquent, sur sa nature.

1. Le modèle de conception d’une activité de formation à distance décrit dans les pages qui suivent laisse apparaître celui de l’équipe pédagogique coordonnée par un professeur responsable. Il en existe toutefois d’autres comme le modèle du concepteur unique où le professeur assume l’ensemble des tâches relatives à la préparation d’un cours et qui s’apparente à l’enseignement traditionnel, le modèle dans lequel le concepteur est assisté d’un rédacteur, celui où le concepteur est assisté d’un spécialiste de la rédaction pédagogique, et le modèle où le concepteur est assisté du technologue de l’éducation.

1.2 Les objectifs

La question des objectifs ne peut être entièrement traitée dans ce seul texte. Non seulement est-elle complexe et a-t-elle fait l'objet d'un grand nombre de publications, mais les écoles de pensée, les auteurs et les courants y sont parfois opposés.

Sans faire de l'entrée par les objectifs notre credo, le fait de les situer en tête des variables lors de la conception d'une activité de formation témoigne de l'importance que nous leur accordons. Trop souvent nous heurtons-nous à des écrits pédagogiques confus qui entraînent le lecteur dans un labyrinthe de concepts, parce que l'auteur ne sait pas ce qu'il veut que l'apprenant sache ou soit en mesure de faire à la fin de l'activité. Quelles seront ses performances, quelles habiletés aura-t-il développées, quels savoirs aura-t-il acquis? Bref, les intentions de l'auteur ne sont pas communiquées.

Nous aborderons cet aspect en essayant de répondre à trois questions de base : pourquoi définir des objectifs, comment élaborer des objectifs et quels sont les différents types d'objectifs?

1.2.1. Pourquoi définir des objectifs

On définit des objectifs pour organiser le contenu, faciliter l'évaluation et choisir des stratégies pédagogiques.

Pour organiser le contenu. Le contenu, c'est la matière du cours, le domaine de connaissances ou d'habiletés qui sera présenté aux étudiants. Pour aider les concepteurs à déterminer ce qu'ils désirent communiquer, certains auteurs proposent la formulation des besoins. Par exemple, le concepteur qui souhaite que l'étudiant apprenne à écrire un texte pédagogique pourra ainsi formuler ses besoins : « J'ai besoin de donner à l'étudiant la définition de l'expression pédagogique, de lui montrer la distinction entre différents types de textes, les règles de lisibilité et d'écriture pédagogique, les écrans visuels, les normes de publication en éducation, les règlements relatifs aux droits d'auteur, etc. » En énumérant ainsi les besoins, le contenu est arrêté, mais il n'est pas pour autant organisé.

C'est en précisant sa pensée avec des questions telles que « Qu'est-ce que j'entends par règles d'écriture pédagogique? » que l'intention de l'auteur se précise, que le contenu de l'activité s'organise, que les concepts se hiérarchisent et que des objectifs peuvent être définis.

Pour faciliter l'évaluation. Définir les objectifs rend également possible l'évaluation des apprentissages. Évaluer, c'est en quelque sorte vérifier si les objectifs ont été atteints.

Les objectifs fournissent donc les points de repère pour définir le contenu de l'évaluation et les moyens de l'assurer. Les objectifs rendent explicite au départ du processus ce sur quoi portera l'évaluation à la fin de ce processus.

Pour choisir des stratégies pédagogiques. Les objectifs influencent le choix des méthodes ou des moyens utilisés pour concrétiser l'enseignement. Un exemple vous en convaincra : un con-

cepteur n'utilisera pas la même stratégie si son objectif est de permettre à l'étudiant de « connaître une ou des définitions de la formation à distance » que s'il consiste à « donner une définition personnelle de la formation à distance ». Dans le premier cas, il proposera de lire des définitions pour éventuellement les reconnaître ou les rappeler, alors que dans l'autre cas, il mettra en place un processus d'analyse des définitions existantes et de construction d'une définition personnelle.

1.2.2. Comment élaborer les objectifs

De manière simple, élaborer les objectifs pédagogiques consiste à exprimer, selon certaines règles (qui varient selon les auteurs), ce que l'étudiant ou l'apprenant saura faire à la fin de son apprentissage (ou ce qu'il aura à faire pendant son apprentissage). L'objectif énonce les capacités que le concepteur vise à faire acquérir à l'étudiant².

Plus les objectifs sont clairs, précis, plus ils permettent de savoir s'ils sont réalistes et réalisables, compte tenu de divers facteurs tels le temps, le programme, le contenu, le budget, les politiques de l'établissement et, bien sûr, la distance.

Voici maintenant quelques principes pour élaborer les objectifs.

Énoncer les objectifs du point de vue capacités. C'est en énonçant les capacités souhaitées que le concepteur précise et organise le contenu de son activité. Certains auteurs suggèrent l'utilisation de formules comme « à la fin de la session, l'étudiant sera capable » de comprendre le rôle des objectifs pédagogiques, d'identifier les divers types d'objectifs, d'appliquer les règles d'élaboration des objectifs, par exemple.

Faire appel à la modération. Ce principe vise à éviter l'usage excessif d'objectifs opérationnels et comportementaux qui consistent à détailler de façon minutieuse les types d'apprentissage attendus. Par exemple, il vaut mieux formuler ainsi un objectif : « comprendre l'importance d'énoncer clairement les objectifs lors de l'élaboration d'une activité de formation à distance », que de dire : « dans un exposé de 15 lignes, l'étudiant devra résumer l'importance d'énoncer clairement les objectifs, lors de l'élaboration d'une activité de formation à distance ».

Énoncer les objectifs en termes clairs. Les objectifs doivent être énoncés en termes clairs, de manière à ne créer aucune ambiguïté, aucune équivoque quant à l'intention pédagogique qu'ils véhiculent; la signification d'un objectif doit être la même pour tous les lecteurs.

Par exemple, un objectif ainsi formulé : « l'étude des principes d'évaluation en formation à distance » peut être interprété différemment. Pour les uns, une telle étude signifie connaître les grands principes d'évaluation; pour d'autres, au contraire, elle suppose que les apprenants en maîtrisent les applications. Par ailleurs, « maîtriser les principes d'évaluation en formation à dis-

2. Selon les modèles cognitivistes, les objectifs devraient exprimer les processus qui doivent être mis en œuvre plutôt que le résultat attendu.

tance », constitue une formulation beaucoup plus précise qui renseigne sur l'étendue et les limites du sujet et, par conséquent, sur les apprentissages attendus.

1.2.3. Les différents types d'objectifs

Un objectif ne vit pas seul; il dépend du précédent et peut en entraîner un suivant. Partant de ce principe, il devient facile de percevoir l'existence d'une hiérarchie ou d'une séquence dans l'énoncé des objectifs. Cette hiérarchie est fonction du degré de précision que l'auteur (l'enseignant) désire donner à son plan de cours ou à son projet d'activité de formation. Ainsi, en partant d'un degré de généralité élevé vers une spécificité des capacités souhaitées, nous parlerons de but ainsi que d'objectifs généraux et spécifiques.

En voici un exemple³. Il en existe bien d'autres.

But : Permettre aux étudiants de connaître les principales composantes d'un système de formation à distance.

Objectifs généraux : 1) Connaître les modèles en place dans divers établissements de formation à distance; 2) connaître les médias de la formation à distance; 3) pouvoir élaborer les réponses aux besoins de votre établissement en formation à distance, etc⁴.

Objectifs spécifiques : 1) Faire la synthèse des principaux modèles de formation à distance de langue française; 2) comparer, du point de vue de la valeur pédagogique, trois médias utilisés en formation à distance, etc.. Ce type d'objectifs renseigne davantage sur les exigences liées à des parties du cours ou de l'activité.

Précisons, en terminant, que mieux définir les objectifs ne signifie pas nécessairement les rendre plus précis, plus délimités; une place doit être laissée à l'apprenant afin qu'il puisse de lui-même découvrir sa propre manière d'apprendre. C'est ce qui s'appelle l'autonomie des étudiants adultes.

1.3 Le contenu

Si le contenu d'une activité relève du domaine auquel il appartient, sa présentation est influencée par les objectifs pédagogiques, les caractéristiques de la clientèle, de même que la place du cours au sein du programme.

Alors qu'on a accordé pendant longtemps (et qu'on accorde encore souvent) beaucoup d'importance aux caractéristiques de surface (mots simples, phrases courtes, etc.) du discours écrit ou oral pour déterminer le niveau de difficulté d'un texte⁵, les recherches récentes sur la

3. Emprunté au cours EDU 6100, *La formation à distance maintenant*.

4. Dans certaines activités, comme ce cours, les participants sont invités à formuler leurs objectifs spécifiques.

5. On peut consulter à ce sujet les innombrables études sur la lisibilité des textes qui ont conduit, dans certains cas, à cons-

compréhension de textes⁶ insistent sur deux aspects : les connaissances que possède le lecteur-auditeur et l'organisation de l'information.

Les connaissances que possède le lecteur-auditeur. S'il est impossible, en formation à distance, de prévoir qui sera le lecteur-auditeur réel du contenu préparé, il est par ailleurs possible d'identifier, pour une série d'informations que l'on veut communiquer, les connaissances minimales que doit posséder un individu pour comprendre ces informations. Il faut alors fournir ces connaissances pour faciliter la compréhension.

L'organisation de l'information. De nombreuses recherches démontrent que la façon dont les informations sont organisées influence la compréhension. On peut se fier à la structure du domaine de connaissances abordé pour organiser les informations ou utiliser certains types de structures générales connues, comme celle du récit.

1.4 L'approche pédagogique

Dans les lignes qui suivent, et ce pour des raisons de commodité, nous limiterons l'approche pédagogique aux stratégies d'apprentissage et aux outils d'évaluation. Le choix des médias, qui en fait partie, est traité plus loin.

Les stratégies d'apprentissage. Le choix des stratégies d'apprentissage relève de la théorie de l'enseignement-apprentissage que privilégie le concepteur. Ces théories sont nombreuses et ne font évidemment pas l'unanimité. Opter pour l'apprentissage par la découverte, par l'expérience, pour l'apprentissage cognitif, informatif, métacognitif ou autre, dépend de l'école de pensée à laquelle adhère le concepteur. Étant donné qu'il est impossible de faire l'analyse exhaustive des théories de l'enseignement dans les limites de ce texte, nous présenterons brièvement quatre d'entre elles.

Les théories cognitives font des hypothèses sur ce qui se passe dans la tête de « celui-qui-apprend », et cherchent à mettre en place des conditions permettant de respecter ce processus⁷.

Les théories d'apprentissage par la découverte font appel à l'intuition des étudiants pour trouver des solutions; ceux-ci sont actifs dans le processus d'apprentissage, alors que l'enseignant joue surtout un rôle de guide et de facilitateur.

Les théories behavioristes mettent davantage l'accent sur les changements de comportements. Elles prônent l'importance d'une définition rigoureuse des objectifs, de la spécification des critères d'évaluation, de la concordance des stratégies, de l'utilisation de moyens de renforcement,

truire des textes présumément faciles à comprendre, mais « insignifiants » pour la majorité des lecteurs à qui on les destinait.

6. Les conclusions de ces recherches peuvent assez facilement s'appliquer à tous les types de discours oral ou écrit.

7. Le cours *Projet personnel* emprunte beaucoup à ces théories.

de rétroaction pour améliorer les enseignements. L'approche est plutôt directive, tant au moment de la préparation qu'à celui de la réalisation de l'enseignement, qui est programmé⁸.

Les théories humanistes encouragent davantage l'enseignant à créer un environnement émotionnel qui suscite l'autocroissance de l'étudiant. On veut apprendre à l'étudiant, lui apprendre à être responsable de ses apprentissages et de son développement.

Le plus souvent, les activités de formation à distance puisent dans plusieurs de ces approches, bien que l'on puisse dire que les théories béhavioristes ont eu et ont encore plusieurs adeptes chez les pédagogues. Lorsqu'on fait de la formation, il est fondamental de savoir dans quelle approche on se situe et de choisir des stratégies en fonction de cette approche⁹.

Les outils d'évaluation. Que ce soit dans un contexte de formation à distance ou en face à face, l'évaluation des apprentissages est soumise aux mêmes règles pédagogiques. De plus, les outils et les moyens qui permettent de vérifier si les apprentissages ont été intégrés, dépendent de la ou des théories d'apprentissage que l'auteur-concepteur favorise.

Voici quelques réalités à ne pas perdre de vue dans la confection des instruments de notation :

- Un examen n'est pas un jeu de devinettes : les étudiants devront avoir été préparés, dans des limites raisonnables, aux questions ou aux travaux notés.
- L'étudiant à distance ne connaît pas les « dadas » du professeur : les connaissances lui ayant été transmises dans la plupart des cas par écrit, les jeux de la communication verbale n'ont pas guidé l'étudiant.
- Les questions ou les consignes doivent être claires et précises, de manière à ne laisser place à aucune ambiguïté ni à aucune interprétation, et encore moins à plusieurs réponses.
- L'étudiant doit savoir, dès le début du cours ou de l'activité, de quelle façon il sera évalué.
- Le contenu d'un examen doit être adapté selon que l'étudiant a ou n'a pas accès à la documentation.
- On doit éviter la fragmentation de la note globale en multiples petits travaux à expédier et pour chacun desquels le correcteur doit fournir une rétroaction.
- Il est préférable de laisser des choix à l'étudiant, de telle sorte qu'il puisse donner sa meilleure « performance ».
- Il est important de fournir des critères de correction.

8. Les théories béhavioristes « pures et dures » sont de plus en plus critiquées et rejetées à cause de leur conception mécaniste du fonctionnement humain.

9. Si nous avions à recommander actuellement le choix d'un modèle théorique, nous privilégierions une approche qui permet à l'étudiant de faire des choix, de gérer son apprentissage.

1.5 Les médias

Le choix des médias repose avant tout sur l'efficacité de la communication pédagogique et, par le fait même, sur l'atteinte des objectifs de formation. Nous distinguerons deux ordres de critères qui président au choix des médias : d'abord, les critères intrinsèques, ceux qui sont propres à l'acte pédagogique que nous vous présentons à partir d'une classification des médias; ensuite, les critères extrinsèques, qui relèvent du système de formation à distance lui-même.

1.5.1. Les critères intrinsèques

La recherche dans ce domaine a montré que la question de savoir dans quelle mesure un média est plus efficace qu'un autre est improductive. On a en effet constaté que la plupart des médias pouvaient être utilisés pour atteindre une grande variété d'objectifs et que, inversement, la plupart des objectifs pouvaient être atteints par n'importe lequel de ces nombreux médias. On insiste maintenant sur la nécessité de formuler des hypothèses plus pertinentes, basées sur une théorie des fonctions des médias dans le processus éducatif, qui permettent d'expliquer l'influence des médias sur les processus d'apprentissage.

Un groupe de variables dont il faut tenir compte concerne les différences individuelles entre divers apprenants qui peuvent réagir différemment au même type d'enseignement selon des médias différents. L'utilisation d'un attribut (comme la capacité de mouvement du document visuel) propre à un média éducatif peut s'avérer efficace pour un certain type d'étudiants, mais inefficace ou désavantageuse pour un autre type d'étudiants possédant d'autres caractéristiques.

Un autre groupe de variables relève des fonctions d'apprentissage, compte tenu à la fois des caractéristiques des apprenants et de la nature de la tâche à accomplir. Le choix du média le plus adéquat dépend alors toujours du contenu et de l'objectif de la tâche d'apprentissage.

Un dernier groupe de variables renvoie à la réaction de l'apprenant; ce sont les opérations internes qui interviennent au cours de la présentation de l'information. Il faut alors se donner un modèle des processus mentaux et émettre des hypothèses quant à l'influence des différents médias sur ces processus.

Malheureusement, si ces groupes de variables sont actuellement relativement bien identifiés, les variables significatives à l'intérieur de ces groupes sont moins bien connues; des recherches devraient être menées pour réaliser ce travail de précision.

1.5.2. Les critères extrinsèques

Deux critères sont traités ici : le coût des médias et la variété du matériel pédagogique.

Le coût des médias. Le coût des médias est indissociable de la notion d'économie d'échelle. Ainsi, le concepteur a donc la responsabilité de respecter les limites du rapport coût/efficacité lors du choix des médias. Ces coûts seront évalués en regard : 1) de la clientèle (diffusion grand

public ou clientèle restreinte); 2) de la durée de la formation offerte; 3) des tarifs d'utilisation des systèmes techniques (temps d'antenne, réseaux de communication électronique ou autres); 4) de l'investissement nécessaire à la création de matériel (engagement d'experts de contenu, de chercheur, mobilisation des services internes de l'établissement); 5) de l'achat ou de la location de matériel existant (ces deux options entraînent parfois des coûts d'adaptation); 6) de la nécessité d'offrir une documentation à jour; 7) du fonctionnement (l'expédition postale ou téléchargée, les lignes téléphoniques, la gestion des travaux des étudiants, entre autres).

La variété du matériel pédagogique. Certains auteurs voient dans l'usage intégré des médias un moyen de contrer les taux d'abandon, étant donné l'isolement des étudiants. Ainsi, l'Open University offre une formation à distance à raison de 5 % du temps élève en audiovisuel, 80 % en cours et 10 % en rencontre de groupe. Jean Dorléans¹⁰ propose un autre modèle, qui intègre les nouvelles technologies et où le temps d'apprentissage est réparti comme suit : 10 % en audiovisuel, 15 % en EAO, 15 % en télématique, 50 % en cours par correspondance (écrit) et 10 % en animation de groupe et en convivialité.

L'enseignement multimédiatisé permet à l'étudiant de travailler selon le rythme, le lieu, l'heure et le niveau d'apprentissage qu'il choisit. Cependant, il doit manipuler plusieurs documents tels que logiciel, document de référence, cassette, guide d'étude, guide d'utilisation, etc. Les consignes et les références doivent être d'autant plus claires et avoir une certaine uniformité apparente, afin d'éviter de la confusion.

1.6 L'encadrement

L'encadrement désigne le support à l'étudiant qui « regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie¹¹ ».

Il existe différents plans sur lesquels s'exerce le support à l'étudiant et différentes formules d'encadrement pour l'offrir.

Les plans sur lesquels s'exerce le support à l'étudiant.

Sur le plan cognitif, le support à l'étudiant portera sur l'acquisition des connaissances de même que sur les informations de type administratif que l'étudiant doit posséder.

Dans le domaine cognitif, il existe diverses approches et moyens pédagogiques susceptibles d'aider l'étudiant, qui se traduisent dans le type d'activités d'apprentissage, le type d'intervention

10. Dorléans, J. (1992). « Formation à distance », dans *La formation à distance maintenant*, op. cit., thème II, 11 p.

11. Lebel, C. (1992). « Le support à l'étudiant en enseignement à distance », dans le cours *La formation à distance maintenant*, thème II.

auprès des étudiants, la fréquence des contacts avec les tuteurs, les rencontres entre étudiants ou entre tuteurs et étudiants et l'utilisation des technologies.

Quant au domaine administratif, Lebel croit que l'étudiant a besoin de connaître les modalités de rencontres avec son tuteur, les dates d'examens et d'envoi des travaux, de même que les règles et les procédures spécifiques à l'établissement. Cette connaissance prévient l'insécurité et bien des pertes de temps.

Sur le plan affectif, le support sera de nature à limiter les émotions négatives et les blocages face aux nouvelles informations ou connaissances auxquelles l'étudiant est confronté. La question de la *motivation* de l'étudiant en enseignement à distance est importante. L'étudiant est responsable de sa motivation, mais des interventions devraient être effectuées, au départ pour le stimuler et l'aider à entamer sa démarche, en cours de route pour maintenir son rythme et lui apporter des rétroactions sur ses travaux ou sur son cheminement, ainsi qu'une fois l'activité terminée pour l'aider à faire le point sur l'atteinte de ses objectifs et à s'orienter vers une autre activité.

Sur le plan métacognitif, le support fourni à l'étudiant consiste à le rendre conscient de son processus cognitif, à l'aider à gérer lui-même ses situations d'apprentissage, de manière à conditionner la qualité de l'apprentissage. Les activités ou les stratégies proposées feront en sorte que l'étudiant soit en mesure de prendre des décisions éclairées quant à la planification de son apprentissage.

Les formules d'encadrement. Une panoplie de moyens se présente au concepteur pour atteindre les divers objectifs visés par le support à l'étudiant. Ce sont les activités d'apprentissage, les rencontres de groupe, le courrier, électronique ou postal, l'audioconférence, la vidéoconférence, les cassettes audio et vidéo. On désigne sous le terme de « formules d'encadrement », l'ensemble de ces moyens.

Choisir la formule d'encadrement la plus adéquate dépend de plusieurs autres facteurs. En effet, en tant que responsable de l'activité de formation, vous aurez à tenir compte du nombre d'étudiants attendu, de la durée prévue de diffusion de l'activité, des coûts (l'équipement, la rémunération des tuteurs) et de la gestion du matériel pédagogique, tant de la part de l'étudiant que de celle de l'établissement.

2. Les variables à caractère administratif

Alors que, dans le système d'enseignement traditionnel, le professeur prépare et diffuse lui-même son enseignement, en formation à distance, il est entouré d'une équipe formée de spécialistes tels les technologues de l'éducation, les spécialistes de l'encadrement, de l'édition pédagogique et des médias. À cette équipe de base, se joignent parfois d'autres personnes : experts-matière, chercheurs, réalisateurs, scénaristes, etc., selon les besoins de l'activité.

Comme le professeur détient la responsabilité de l'enseignement, il lui appartient donc de livrer le produit, en respectant les compétences de chacun, le budget et les échéanciers prévus. Il coordonne les activités de l'équipe et exerce des fonctions de gestion à l'intérieur d'un projet. Ainsi, dans les fonctions à caractère administratif, le professeur responsable doit coordonner le travail d'un ensemble de personnes, administrer un budget et respecter des échéanciers.

2.1 La gestion de personnel

Le responsable du projet doit constituer, coordonner et diriger une équipe de spécialistes qui travailleront à la réalisation de l'activité de formation. Dans certains cas, il faut procéder à la sélection et à l'engagement de spécialistes externes à l'établissement dans lequel travaille le responsable.

Si on a besoin de tuteurs, le professeur, avec l'aide du spécialiste à l'encadrement, voit à définir leur profil de manière à satisfaire aux exigences du domaine de formation; participe également à leur formation et à leur supervision.

L'essentiel des tâches dont il est question ici est donc assez bien connu et renvoie aux activités habituelles de gestion de personnel et de coordination d'équipes multidisciplinaires.

2.2 La gestion de budget

Le budget nécessaire à la réalisation de l'activité de formation est établi par le responsable au moment où il soumet son projet. Il en assume la responsabilité quant à : 1) la rémunération du personnel externe; 2) l'édition; 3) l'expérimentation; 4) la diffusion.

2.3 La gestion des échéances

Dans un modèle comme celui de la Télé-université, le modèle de production d'une activité de formation à distance s'apparente au modèle industriel, où une multitude de services sont concernés : registrariat, services aux étudiants, édition, pour n'en citer que quelques-uns. D'où l'importance de respecter les échéanciers lors du processus de production d'une activité de formation. On y distingue quatre moments clés, à savoir : 1) la conception; 2) l'édition; 3) la mise à l'essai (facultative); 4) la diffusion.