

AVIS AU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION, DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser

JUIN 2015

Conseil supérieur
de l'éducation

*depuis
1964*

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la production de cet avis à la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination

Mélanie Julien, coordonnatrice de la CERU

Recherche et rédaction

Mélanie Julien, coordonnatrice de la CERU

Lynda Gosselin, agente de recherche

Collaboration ponctuelle à la recherche

Marie-Ève Gagnon-Paré, stagiaire

Soutien technique

Marie Kougioumoutzakis, agente de secrétariat

Daves Couture, technicien à la documentation

Révision linguistique

Isabelle Tremblay

Édition

Johanne Méthot, responsable des communications

Conception graphique et mise en page

Ose Design

Avis adopté à la 627^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 24 avril 2015.

Dépôt légal :

ISBN : 978-2-550-73138-2 (imprimé)

ISBN : 978-2-550-73139-9 (PDF)

© Gouvernement du Québec, 2015

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Dans le présent document, le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisé que pour alléger le texte.



LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; secondaire; collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans au ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, par l'audition d'experts et par des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de 75 personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.



REMERCIEMENTS

Le Conseil supérieur de l'éducation remercie toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la production de cet avis. Il tient en particulier à souligner l'apport des membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU), dont l'expérience et la réflexion ont alimenté sa lecture de la situation. Il exprime aussi sa reconnaissance à toutes les personnes consultées, notamment les représentants d'universités québécoises qui ont accepté de partager leurs visions du présent et de l'avenir de la formation à distance. Il témoigne également de sa gratitude envers M^{mes} Erin McCloskey, Mary Burgess et Christine Vaufrey, qui ont validé des éléments d'information se rapportant, respectivement, à l'Ontario, à la Colombie-Britannique et à la France. Enfin, le Conseil souligne la collaboration du personnel du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), spécialement celle de M^{me} Maryse Champagne de la Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, qui s'est investie dans le traitement de données.

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACDEAULF	Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française
ACPPU	Association canadienne des professeures et professeurs d'université
AEC	Attestation d'études collégiales
AECDC	Affaires étrangères, Commerce et Développement Canada
AELIES	Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures
AP	Academic Partnerships
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
BIS	Business, Innovation & Skills (Department)
CADEUL	Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CEFRIO	Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations
CEP	Commission d'évaluation des projets de programmes
CERU	Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
CLIFAD	Comité de liaison interordres en formation à distance
CLOM	Cours en ligne ouvert et massif ou cours en ligne ouvert aux masses
CLOT	Cours en ligne ouvert à tous
cMOOC	MOOC qui s'appuie sur le connectivisme
CNED	Centre national d'enseignement à distance (France)
CPU	Comité des programmes universitaires
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSP	Comité de suivi sur les programmes
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CUO	Conseil des universités de l'Ontario
CUP	Commission des universités sur les programmes
CVEP	Commission de vérification de l'évaluation des programmes
CVS	Classe virtuelle synchrone
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEDP	Distance Education Demonstration Program (États-Unis)
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
EEETP	Effectif étudiant en équivalence au temps plein
EETP	Étudiant en équivalence au temps plein
ENA	Environnement numérique d'apprentissage
ENAP	École nationale d'administration publique
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ESENER	École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
ETS	École de technologie supérieure

FACIL	Pour l'appropriation collective de l'informatique libre
FAD	Formation à distance
FADIO	Formation à distance interordres au Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
FAEUQEP	Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente
FEP	Formation en présentiel
FEUQ	Fédération étudiante universitaire du Québec
FLOT	Formation en ligne ouverte à tous
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
FQPPU	Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
FUN	France Université Numérique
GDEU	Gestion des données sur l'effectif universitaire
GROOC	Group MOOC
GTN-Québec	Groupe de travail québécois sur les normes et standards en TI pour l'apprentissage, l'éducation et la formation
HEA	Higher Education Act
HEC Montréal	École des hautes études commerciales de Montréal
HEFCE	Higher Education Funding Council for England
INRS	Institut national de la recherche scientifique
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MESR	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France)
MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
MFCU	Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (Ontario)
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MOOC	Massive open online course
NCES	National Center for Education Statistics (États-Unis)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCUFA	Ontario Confederation of University Faculty Associations
OCW	OpenCourseWare
OER	Open educational resources
OU	Open University
OUSA	Ontario Undergraduate Student Alliance
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education (Royaume-Uni)
REFAD	Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada
REFO	Regroupement étudiant franco-ontarien
REL	Ressources éducatives libres
SCCUQ	Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQAM

SOFAD	Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec
SPOC	Small private online course
SPPUS	Syndicat des professeures et professeurs de l'Université de Sherbrooke
TELUQ	Télé-université
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UEB	Université européenne de Bretagne
UK	United Kingdom
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNT	Université numérique thématique (France)
UQ	Université du Québec
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
UVC	Université virtuelle du Canada
xMOOC	MOOC axé sur la transmission de contenu

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1 L'ESSOR DE NOUVEAUX MODES DE FORMATION	7
1.1 LA FORMATION À DISTANCE : UNE RÉALITÉ MULTIFORME	8
1.1.1 Des activités plus ou moins à distance	8
1.1.2 Des activités pouvant reposer sur différentes approches pédagogiques	10
1.1.3 Le phénomène des MOOC	11
1.1.4 Des activités pouvant être offertes à l'extérieur des frontières nationales	12
1.1.5 Des activités offertes par des universités ou d'autres entités	13
1.2 DES FORCES QUI ALIMENTENT L'ESSOR DE NOUVEAUX MODES DE FORMATION	14
1.2.1 La croissance des besoins de formation et la diversification des profils et des parcours des apprenants	14
1.2.2 Des pressions financières sur les universités et sur les étudiants	15
1.2.3 Les avancées technologiques	16
1.2.4 La popularité grandissante des ressources éducatives libres	16
1.3 DES EFFETS DE DIVERSES NATURES	18
1.3.1 L'accessibilité des études	18
1.3.2 L'expérience étudiante	21
1.3.3 La tâche d'enseignement et le rôle de professeur	29
1.3.4 Les coûts de formation	34
1.3.5 L'internationalisation de l'enseignement universitaire	36
1.3.6 Le paysage de l'enseignement universitaire et l'avenir de l'université	39
2 UN REGARD SUR LE QUÉBEC	43
2.1 LA PLACE DE LA FORMATION À DISTANCE DANS LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE	44
2.1.1 Le système d'enseignement supérieur et le système universitaire	44
2.1.2 Les modalités organisationnelles de la formation à distance au sein des universités	47
2.1.3 Des collaborations en matière de formation à distance	49
2.2 DES TENDANCES RELATIVES À L'ESSOR DE NOUVEAUX MODES DE FORMATION	51
2.2.1 La croissance des activités de formation à distance offertes par les universités québécoises	52
2.2.2 Un degré d'activités et des perspectives de développement variables selon les établissements	55
2.2.3 L'évolution des modalités de formation à distance	59
2.2.4 La diversification des domaines, des programmes et des populations étudiantes concernés	60
2.2.5 Des activités à distance transfrontières dont l'ampleur est difficile à évaluer	65
2.2.6 Des initiatives en matière de MOOC	66

2.3	DES POINTS DE VUE ET DES PRÉOCCUPATIONS	69
2.3.1	Un moyen unanimement reconnu pour favoriser l'accessibilité des études universitaires	70
2.3.2	Un mode de formation qui est incontournable sans être une panacée	71
2.3.3	Des critiques sur les motivations et le manque de réflexion préalable	73
2.3.4	Des doutes quant aux économies possibles et des demandes pour un financement adéquat	75
2.3.5	Des défis pédagogiques non négligeables	77
2.3.6	Des situations litigieuses sur le plan de la reconnaissance et de la propriété intellectuelle	80
2.3.7	Des demandes pour des balises institutionnelles	81
2.3.8	Des demandes pour des orientations nationales	83
2.3.9	Des appels à une meilleure coordination à l'échelle du système universitaire	85
2.3.10	Entre méfiance et perspectives d'avenir au sujet des MOOC	87
3	DES COUPS D'ŒIL HORS QUÉBEC	91
3.1	LA OPEN UNIVERSITY DU ROYAUME-UNI	92
3.2	L'AGENDA NUMÉRIQUE DU GOUVERNEMENT FRANÇAIS	93
3.3	LA FORMATION EN LIGNE À LA RESCOUSSE DES ÉTABLISSEMENTS ÉTATSUNIENS	96
3.4	DES EFFORTS DE COLLABORATION AILLEURS AU CANADA	99
3.4.1	<i>BCcampus</i>	99
3.4.2	<i>Ontario Online</i>	100
3.5	DES POINTS DE CONVERGENCE ET DES PARTICULARITÉS DE LA SITUATION QUÉBÉCOISE	103
4	LES PRINCIPES ET LES RECOMMANDATIONS DU CONSEIL	107
4.1	LA RENCONTRE DE TROIS PRINCIPES COMME IDÉE-FORCE	108
4.1.1	L'accessibilité des études universitaires	108
4.1.2	La qualité de l'expérience étudiante offerte au sein des universités québécoises	109
4.1.3	La viabilité du système universitaire québécois	111
4.2	TREIZE RECOMMANDATIONS	111
4.2.1	S'assurer de la clarté de l'information sur les modes de formation	112
4.2.2	Tenir compte des particularités de la formation à distance	113
4.2.3	Soutenir les décisions et les actions à l'échelle des universités	118
	CONCLUSION	125

ANNEXES	129
ANNEXE 1 DÉMARCHE DE CONSULTATION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES	130
ANNEXE 2 LISTE DES PERSONNES CONSULTÉES	132
ANNEXE 3 SYNTHÈSE DES LIGNES DIRECTRICES POUR LES REL ÉNONCÉES PAR L'UNESCO (2011)	133
ANNEXE 4 PRÉCISIONS SUR LES PRINCIPALES SOURCES DE DONNÉES QUANTITATIVES	137
BIBLIOGRAPHIE	140
MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES	157
MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	159
LES PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	160

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1

Principales caractéristiques des cMOOC et des xMOOC 12

TABLEAU 2

Impact de la formation à distance sur différents aspects de la tâche d'enseignement 30

TABLEAU 3

Évolution des inscriptions à au moins un cours à distance asynchrone,
universités québécoises, trimestres d'automne de 2001 à 2012..... 53

TABLEAU 4

Inscriptions à au moins un cours asynchrone selon l'établissement,
universités québécoises, automne 2012 56

TABLEAU 5

Inscriptions à au moins un cours asynchrone selon le domaine d'études,
universités québécoises, automne 2012 61

TABLEAU 6

Inscriptions à au moins un cours asynchrone selon le cycle d'études
et la sanction recherchée, universités québécoises, automne 2012 62

TABLEAU 7

Inscriptions à au moins un cours asynchrone selon le régime d'études
et le genre de l'étudiant, universités québécoises, automne 2012 64

TABLEAU 8

Inscriptions à au moins un cours asynchrone selon la catégorie d'âge de l'étudiant,
universités québécoises, automne 2012 64

TABLEAU 9

Inscriptions à au moins un cours asynchrone selon le pays de citoyenneté de l'étudiant
et son statut légal au Canada, universités québécoises, automne 2012..... 66

TABLEAU 10

Données sur les populations étudiantes des établissements postsecondaires étatsuniens,
automne 2012 97

TABLEAU 11

Nombre d'inscriptions à au moins un cours asynchrone selon le trimestre,
universités québécoises, de l'automne 2001 à l'hiver 2013 138

LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURE

FIGURE 1

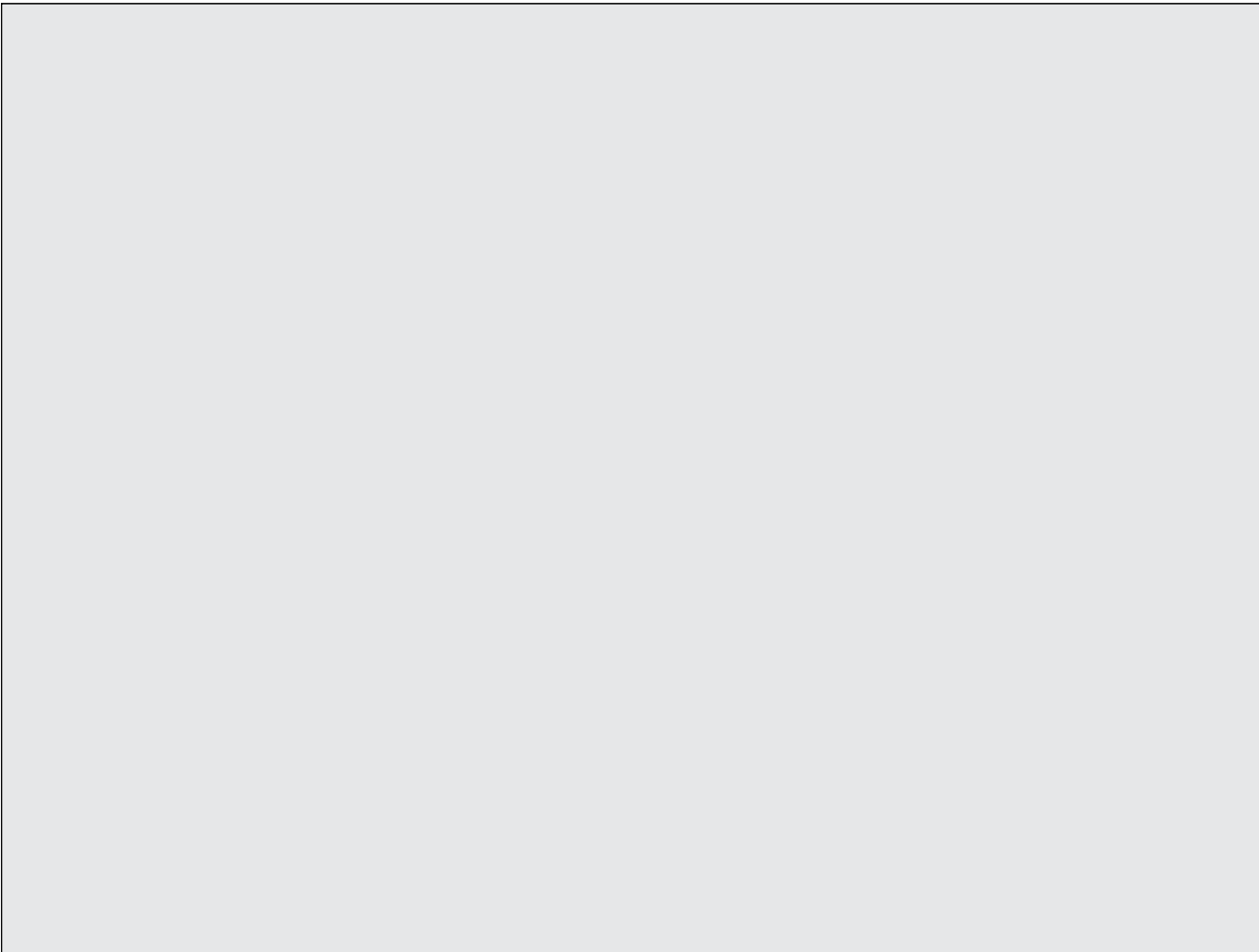
Fragmentation de la tâche d'enseignement en formation à distance 31

GRAPHIQUE 1

Proportion d'inscriptions à au moins un cours à distance asynchrone,
universités québécoises, trimestres d'automne de 2001 à 2012..... 54

GRAPHIQUE 2

Nombre d'inscriptions-cours en formation à distance dans
trois milieux universitaires québécois, de 1995-1996 à 2012-2013..... 55



INTRODUCTION



La formation à distance jouit d'une longue histoire au Québec, y compris à l'enseignement universitaire (Audet, 2012). Sous l'effet notamment de l'évolution des technologies, elle est aujourd'hui au cœur de l'essor de nouveaux modes de formation, dont l'importance est telle qu'il pourrait sensiblement transformer l'enseignement universitaire. Interpellé par ce phénomène, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) se penche précisément, dans le présent avis, sur le foisonnement de nouvelles « manières particulières d'enseigner et d'apprendre » (Potvin, 2011, p. 2) ou de nouvelles « façon[s] de transmettre le savoir, de l'acquérir et de le produire » (Bertrand, 2010, p. 2). Cet essor de nouveaux modes de formation dans le paysage de l'enseignement universitaire, d'ici et d'ailleurs, se caractérise principalement par :

- un recours plus fréquent à des activités de formation à distance, tant par les universités que par les étudiants;
- l'attrait grandissant que revêt la formation à distance, y compris pour des universités, des unités d'enseignement ainsi que des membres du corps enseignant qui ont peu ou qui n'ont pas d'expertise en la matière;
- la diversification des modalités de formation à distance, eu égard notamment à la nature des activités d'enseignement et d'apprentissage privilégiées;
- l'émergence du phénomène fortement médiatisé des *massive open online courses* (MOOC)¹.

Cet avis traite des enjeux que pose l'essor de nouveaux modes de formation pour le système universitaire québécois et présente des pistes pour guider son développement à moyen et à long terme. Il donne ainsi suite à des travaux antérieurs au cours desquels le Conseil a abordé la formation à distance, de façon directe ou indirecte (voir l'encadré ci-après). Surtout, il s'inscrit dans la continuité de son avis de 2013 sur les nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires. Dans cet avis, le Conseil s'intéresse aux étudiants universitaires et aux transformations qui marquent leur rapport aux études. Il met en lumière le fait que de plus en plus d'étudiants adoptent aujourd'hui un rapport aux études non traditionnel, en raison notamment de leur occupation d'un emploi, de leurs responsabilités parentales, de leurs études à temps partiel ou de leur retour aux études après une interruption plus ou moins longue (voir l'encadré ci-contre). Ancrées dans des tendances sociales, culturelles et économiques, ces réalités étudiantes paraissent irréversibles. C'est dans ce contexte que la formation à distance figure parmi les « modalités de formation qui rejoignent tout particulièrement, mais non exclusivement, les étudiants dont le rapport aux études est non traditionnel » (CSE, 2013, p. 45). À ce sujet, le Conseil relève non seulement la croissance, effective et souhaitée dans plusieurs universités, des activités de formation à distance, mais aussi les questions qu'elles suscitent au regard de la qualité de la formation ainsi que de la cohérence et de l'efficacité du développement de l'offre de formation dans l'ensemble du territoire québécois. Ces questions sont examinées de plus près dans le présent avis.

- Dans le réseau de l'Université du Québec en 2006, 71 % des nouveaux inscrits occupent un emploi et 25 % ont des responsabilités parentales (Bonin, 2007).
- Dans l'ensemble des universités québécoises à l'automne 2009, près du tiers des étudiants de premier cycle et de la moitié de ceux de deuxième cycle sont inscrits à temps partiel (CSE, 2013).
- Au même trimestre, la proportion d'étudiants qui dépassent l'âge « limite » d'un parcours de formation régulier s'estime à 20 % au baccalauréat, à 36 % à la maîtrise et à un pourcentage supérieur dans les programmes ne menant pas à un grade (CSE, 2013).

1. L'acronyme « MOOC » (pour *massive open online courses*) est répandu dans la francophonie. Il est parfois traduit par « FLOT » (formation en ligne ouverte à tous), par « CLOM » (cours en ligne ouvert et massif ou cours en ligne ouvert aux masses) ou, comme le recommandent l'Office québécois de la langue française et *Le petit Robert*, par « CLOT » (cours en ligne ouvert à tous). Vu la nette prépondérance de l'usage du terme « MOOC » au Québec comme ailleurs (et du recours à certains dérivés tels que « mooquer » et « mooqueurs ») et de son acception dans *Le petit Robert*.

LA FORMATION À DISTANCE DANS DES PRODUCTIONS ANTÉRIEURES DU CONSEIL

- Dès 1988, le Conseil fait valoir que la formation à distance « peut constituer un atout de plus » (CSE, 1988, p. 2) pour l'ensemble du système d'éducation. Il affirme, entre autres, la responsabilité des universités d'assurer un développement cohérent de ce type de formation, tout en les invitant « à se doter d'un mécanisme de liaison et de concertation » (p. 54) en la matière.
- Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) ont fait l'objet de deux rapports annuels du Conseil. Dans celui de 1993-1994, le Conseil exprime ses préoccupations à l'égard du fait que les TIC imprègnent peu l'environnement pédagogique, y compris à l'enseignement universitaire. Dans celui de 1999-2000, il propose quatre voies pour soutenir l'intégration des TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage : 1) des orientations ministérielles claires; 2) le développement de contenus multimédias en concertation; 3) la formation et le perfectionnement du personnel enseignant; 4) la recherche. Il y signale, entre autres, que des débats restent à faire au sujet, notamment, du rôle de l'université « comme institution millénaire de haut savoir », de la création d'un « marché lucratif » de formations, des problèmes d'accréditation et de diplomation, ainsi que des problématiques relatives à la propriété intellectuelle, aux droits d'auteur, au piratage informatique et au plagiat (CSE, 2000, p. 114).
- En 2005, le Conseil traite de la formation à distance donnée en dehors des frontières nationales dans un avis sur l'internationalisation des universités. Il s'y montre favorable à la formation transfrontière, offerte ou non à distance, dans la mesure où elle 1) contribue au renforcement des capacités d'enseignement des pays en émergence, 2) permet de pallier la baisse d'effectif dans certains secteurs québécois, 3) présente la même rigueur que celle offerte au Québec et 4) ne grève pas les ressources nécessaires à la formation donnée au Québec.
- Plus récemment, en 2012, dans un avis sur l'assurance qualité, le Conseil déplore le fait que l'évaluation continue des programmes effectuée au sein des universités québécoises ne tienne pas toujours compte des différents modes de livraison de la formation. Il encourage les unités d'enseignement à prendre en compte systématiquement cette facette dans leurs évaluations.

Fort de ses travaux antérieurs et préoccupé de la place croissante de la formation à distance à l'enseignement universitaire, le Conseil a confié à la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU), dont la liste des membres figure à la fin de ce document, le mandat de préparer un avis sur le sujet. Plus précisément, ce mandat avait pour objectif de faire le point, pour le système universitaire québécois, sur le potentiel et les risques associés à l'essor de nouveaux modes de formation. Il s'inscrit à l'intérieur de certaines limites. D'abord, il exclut l'examen des pratiques concrètes d'élaboration et de mise en œuvre des activités de formation à distance (ex. : les méthodes pédagogiques, le choix et l'usage des plateformes), la dimension relative au « comment faire » se situant à la marge de la mission du Conseil. Ensuite, il se centre sur l'enseignement universitaire, bien que les travaux menés puissent alimenter les réflexions qui ont cours aux ordres d'enseignement antérieurs. Enfin, il s'intéresse au premier chef aux formations créditées, bien qu'il prenne aussi en compte les MOOC, pour lesquels l'obtention de crédits et la reconnaissance dans les cursus font l'objet d'un questionnement.

Trois axes d'analyse ont guidé la réalisation de ce mandat :

- 1) les formations dispensées par les universités québécoises en territoire québécois;
- 2) les formations dispensées par les universités québécoises hors du Québec;
- 3) l'accès, depuis le Québec, à des formations dispensées par, ou en collaboration avec, des établissements universitaires sis hors du Québec.

Des défis ont été rencontrés dans la réalisation de ce mandat, lesquels tiennent principalement aux raisons suivantes :

- **La mouvance de l'objet examiné.** L'essor de nouveaux modes de formation est un mouvement continu, dynamique et porteur d'instabilité. Seuls le temps et le recul permettront une compréhension fine de son empreinte sur les universités québécoises. L'examiner alors qu'il est à l'œuvre oblige à poser un regard ample sur ses tendances plutôt que de se focaliser sur ses multiples manifestations spécifiques.
- **L'absence d'un vocabulaire commun.** Les écrits repérés s'appuient sur des conceptions différentes des notions de « formation à distance », de « formation en ligne », de « formation ouverte », de « MOOC », etc. Ces conceptions sont façonnées par des expériences qui varient selon la nature des activités, l'organisation des différentes tâches d'enseignement, le type d'encadrement, etc. C'est dans ce contexte que **le Conseil a fait le choix d'employer, tout au long de cet avis, la notion de « formation à distance » dans son sens large, c'est-à-dire comme une activité qui implique, à un certain degré, une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou le temps.** Cette notion inclut donc celle de « formation en ligne », qui renvoie à une activité de formation dispensée au moyen des technologies du Web, et celle de « formation hybride », qui implique qu'une proportion plus ou moins importante des activités se déroule à distance.
- **La pauvreté des données sur la formation à distance.** Ce ne sont pas toutes les universités québécoises qui disposent de données sur leurs activités de formation à distance et, le cas échéant, celles-ci peuvent faire référence à des définitions différentes. Quant au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), il compile des données sur les activités de formation à distance, mais il ne prend en compte que celles dispensées de façon asynchrone. En outre, aucune donnée ne permet d'éclairer la formation à distance offerte en dehors des frontières nationales. En effet, les universités québécoises ne sont pas tenues de déclarer au MEESR les étudiants étrangers qui suivent une formation à partir de leur pays d'origine. Par ailleurs, repérer des données sur les Québécois inscrits à des formations à distance offertes par des établissements sis hors du Québec serait une démarche particulièrement laborieuse, en ce qu'elle suppose de puiser dans une panoplie de sources de données étrangères. Par conséquent, c'est essentiellement par la voie d'observations générales et de perceptions d'acteurs et d'experts de l'enseignement universitaire que les deuxième et troisième axes d'analyse du mandat ont été pris en considération, du reste de façon limitée par rapport au premier axe, qui a trait aux formations offertes au Québec par des universités québécoises.
- **Le peu de recherches et d'enquêtes sur la formation à distance synchrone.** Les avantages et les défis associés aux activités de formation à distance peuvent varier sensiblement selon qu'elles se tiennent en mode synchrone ou asynchrone. Or, les recherches et enquêtes disponibles sur la formation à distance se rapportent le plus souvent à des activités asynchrones. En effet, les activités de formation à distance synchrones, actuellement en croissance, occupent encore peu de place dans de telles recherches et enquêtes. Par conséquent, les constats et tendances qui se dégagent des écrits recensés concernent le plus souvent les activités de formation à distance asynchrones et rarement celles qui sont synchrones. Des nuances en ce sens sont d'ailleurs apportées à plusieurs endroits dans cet avis.

Le présent avis se compose de quatre chapitres.

- D'abord, le chapitre 1 décrit l'essor de nouveaux modes de formation, à travers l'évolution de la formation à distance (section 1.1), ses éléments de contexte (section 1.2) et ses effets (section 1.3).
- Le chapitre 2 traite de la situation québécoise : la place qu'occupe la formation à distance dans le système universitaire (section 2.1), des tendances relatives à l'essor de nouveaux modes de formation (section 2.2) de même que des positions et points de vue exprimés récemment au sein des principaux groupes d'acteurs concernés par le sujet (section 2.3).
- Le chapitre 3 jette un éclairage sur des cas de figure privilégiés dans d'autres régions du monde, soit la *Open University* du Royaume-Uni (section 3.1), l'agenda numérique du gouvernement français (section 3.2), l'usage de la formation en ligne aux États-Unis comme solution aux problèmes financiers (section 3.3) et les efforts de collaboration en Colombie-Britannique et en Ontario (section 3.4). Ce tour d'horizon permet de relever des points de divergence et de convergence avec la situation québécoise (section 3.5).
- Finalement, le chapitre 4 expose les principes et les recommandations que met en avant le Conseil pour guider le développement à moyen et à long terme du système universitaire québécois.

Il s'appuie sur les résultats de plusieurs activités de recherche et de consultation :

- un repérage, un traitement et une analyse de données relatives à la formation à distance offerte au sein des universités québécoises;
- une recension des écrits et une consultation² sur les activités de formation à distance actuelles et projetées dans les universités québécoises;
- un relevé des points de vue des principaux groupes d'acteurs concernés par la formation à distance dans les universités québécoises;
- un repérage et une analyse d'encadrements institutionnels, nationaux et supranationaux liés à la formation à distance;
- une recension des écrits sur les tendances internationales liées à l'essor de nouveaux modes de formation;
- une recension des écrits et un repérage de données sur l'essor de nouveaux modes de formation à l'enseignement universitaire aux États-Unis, en Europe (essentiellement en France et au Royaume-Uni) et ailleurs au Canada (essentiellement en Ontario et en Colombie-Britannique);
- une consultation d'experts et d'interlocuteurs-clés³.

2. La méthodologie de cette démarche est présentée à l'annexe 1.

3. La liste des personnes consultées figure à l'annexe 2.

CHAPITRE 1

L'ESSOR DE NOUVEAUX MODES DE FORMATION

Ce premier chapitre a pour objectif de cerner les contours de l'objet du présent avis. D'abord, la notion de « formation à distance » est définie, de manière à mettre en relief le fait que cette expression désigne aujourd'hui une réalité multiforme qui se rapporte à l'essor de nouveaux modes de formation. Sont ensuite relevées les principales forces qui alimentent cet essor au Québec comme ailleurs, puis exposés ses effets sur différentes facettes de l'enseignement universitaire.

1.1 LA FORMATION À DISTANCE : UNE RÉALITÉ MULTIFORME

La formation à distance renvoie à un paysage éclaté et non à une réalité monolithique. De fait, la formation à distance n'est pas confinée à une modalité précise ni à une approche pédagogique unique. Elle inclut désormais des activités de formation offertes en dehors des cursus réguliers, soit des MOOC, par-delà les frontières nationales et par des entités autres que les universités traditionnelles.

1.1.1 DES ACTIVITÉS PLUS OU MOINS À DISTANCE

Traditionnellement, la formation à distance (FAD) est conçue par opposition à la formation en présentiel (FEP), qui, elle, fait référence à la formation en salle, face à face, sur les campus universitaires (Potvin, 2011, p. 2). En ce sens, la formation à distance se définit comme « un enseignement-apprentissage dont la médiatisation permet de rapprocher le savoir de l'apprenant, alors qu'enseignant et apprenant sont éloignés l'un de l'autre » (CLIFAD, 2007, p. 3). La notion de distance est ainsi d'abord comprise au sens géographique. Or, cette acception de la formation à distance paraît de moins en moins appropriée vu la forte diversification des modes de formation.

La formation à distance a passablement évolué avec le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC). Quatre générations de formation à distance peuvent ainsi être distinguées, selon qu'elle s'appuie sur la poste, la radio, la télévision, l'ordinateur ou Internet (voir l'encadré ci-après). Loin de se substituer l'une à l'autre, ces générations ont plutôt eu tendance à se combiner (Audet, 2012; Loisier, 2013), bien qu'ait été observé un net recul du recours à l'imprimé au profit d'Internet (Guri-Rosenblit, 2005).

QUATRE GÉNÉRATIONS DE FORMATION À DISTANCE

- 1) Les systèmes par correspondance, utilisés les premières fois vers 1850 dans les pays développés, reposent sur du matériel imprimé et des interactions au moyen de lettres ou de documents transmis par la poste.
- 2) Les systèmes éducatifs radiophoniques (à partir des années 1920) et télévisuels (à partir des années 1970) diffusent des cours en direct ou en différé, dont certains permettent des rétroactions entre professeur et étudiant.
- 3) Les systèmes multimédias combinent, à partir des années 1980, l'usage de documents imprimés, audio, vidéo et informatiques, et prévoient un soutien pour l'étudiant au moyen, par exemple, d'un tutorat téléphonique.
- 4) Les systèmes par Internet, nés dans les années 1990, s'appuient sur des documents accessibles en format électronique et sur des interactions entre le professeur et l'étudiant, ou entre les étudiants, par l'entremise du courrier électronique, de téléconférences assistées par ordinateur, de forums de discussion, etc.

Sources : Bertrand (2010) et Audet (2012).

L'évolution des TIC a permis à la formation à distance d'intégrer des activités dites «synchrones», c'est-à-dire des activités qui se déroulent en temps réel, reliant des étudiants isolés ou regroupés en différents lieux. Ces possibilités de «présence à distance» atténuent d'autant l'opposition traditionnelle entre formation en présentiel et formation à distance (Jacquinot-Delaunay, 2010).

Par surcroît, les TIC ont progressivement été mises à profit dans l'ensemble des activités des universités, y compris dans la formation en présentiel : usage d'un logiciel de présentation, du courrier électronique, d'un forum, d'un blogue ou d'une plateforme intégrée d'apprentissage, ou encore mise en ligne du plan de cours, des notes de cours, de références complémentaires, des résultats d'examens, de travaux antérieurs, etc. (Raby et autres, 2011; CREPUQ, 2012a). Dans certains cas, ce recours aux TIC est tel qu'il remet en question l'usage du temps en classe. Par exemple, avec la mise en ligne de certains contenus de cours, «les exposés sur la "matière" n'ont plus lieu d'être puisqu'ils seraient redondants par rapport aux documents en ligne» (Loisier, 2013, p. 85). La notion de dynamique (Loisier, 2013), de pédagogie (Roy, 2014) ou de classe (Endrizzi, 2012) inversée est ainsi employée pour désigner une optimisation – et, souvent, une diminution du nombre ou de la durée – des activités en présentiel (voir l'encadré ci-après).

LA CLASSE INVERSÉE

Associée à une forme d'hybridation entre la formation en présentiel et la formation à distance, la classe inversée, ou *flip teaching*, consiste à «rendre disponibles les contenus théoriques du cours sur vidéos, *podcasts* ou autres médias avant la période en classe allouée à cet enseignement» (Roy, 2014, p. 1), le temps de classe étant réservé aux applications pratiques (Hill, 2012). Selon Hamdan, McKnight et Arfstrom (2013), *flip* signifie :

- *Flexible Environment* : L'environnement, la classe ou le laboratoire s'adapte au rythme et au style d'apprentissage des étudiants.
- *Learning Culture* : L'étudiant est appelé à être actif dans ses apprentissages et responsable de ceux-ci, autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la classe.
- *Intentional Content* : Afin de réduire le temps des exposés magistraux en classe, l'enseignant détermine le contenu qui peut être transmis à l'aide de vidéos, de *podcasts* ou d'autres supports et qui sera écouté (et réécouté au besoin) par les étudiants lors de leur préparation au cours. Ce contenu sera revu et réinvesti dans les activités en classe.
- *Professional Educators* : Loin de vouloir se substituer à l'enseignant, cette approche suggère une intervention pédagogique structurée et constamment adaptée aux étudiants.

C'est dans ce contexte de «contamination positive» (Bertrand, 2010, p. 44) entre la formation en présentiel et la formation à distance que se multiplient les modes de formation et que s'élargit le spectre des formations hybrides, c'est-à-dire celles qui «combin[ent], en proportion variable, des activités de formation offertes en présence des étudiants et de l'enseignant ainsi que des activités de formation à distance, synchrones ou asynchrones» (Université Laval, 2012, p. 4).

Compte tenu de la diversification des modes de formation, la formation à distance doit donc être comprise comme une **activité qui implique, à un certain degré, une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou le temps** (Jacquinot-Delaunay, 2010). Cette acception inclut la formation dispensée au moyen des technologies, étant entendu que ces dernières peuvent aussi être utilisées dans la formation en présentiel (OCDE, 2005).

1.1.2 DES ACTIVITÉS POUVANT REPOSER SUR DIFFÉRENTES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

La formation à distance n'est pas confinée à une approche pédagogique spécifique. Selon Anderson et Dron (2011), trois générations de modèles pédagogiques en formation à distance peuvent être distinguées, suivant l'évolution des outils de communication⁴.

Les modèles de la pédagogie cognitiviste-behavioriste

Ces modèles sont centrés sur le contenu des formations et sa transmission (Albero, 2011). Ils s'appuient, *grosso modo*, sur l'idée que celui qui sait expose ce qu'il sait à celui qui ne sait pas. Ils se caractérisent par des pratiques d'enseignement structurées, des objectifs d'apprentissage explicites et des activités pédagogiques qui favorisent l'acquisition des connaissances chez les apprenants (BIS, 2013). En formation à distance, ils ont notamment été privilégiés à une époque où les technologies disponibles pouvaient difficilement supporter une communication «de plusieurs à plusieurs». Fondés sur un apprentissage individualisé, ce qui augmente d'autant la liberté des apprenants, ces modèles permettent de rejoindre un grand nombre d'individus.

Les modèles de la pédagogie socioconstructiviste

Quoique nombreux et variés, ces modèles se fondent généralement sur l'idée que les nouvelles connaissances sont construites sur des savoirs antérieurs et que l'apprentissage est un processus actif plutôt que passif. Par rapport aux modèles de la pédagogie cognitiviste-behavioriste, le socioconstructivisme implique un changement de paradigme, «d'une centration sur l'acte d'enseigner à une (re)centration sur l'acte de (se) former, prenant en compte l'activité propre ainsi que les besoins d'apprentissage et de développement personnel des différents acteurs de l'institution» (Albero, 2011, p. 17). Le rôle de l'enseignant s'en voit passablement transformé :

«Envisagée ainsi, la situation d'apprentissage fait de l'enseignant un guide, un accompagnateur de la démarche apprenante, plutôt qu'une autorité imposant un savoir déjà codifié que l'apprenant n'aurait qu'à assimiler» (UNESCO, 2005, p. 83, cité dans Loisier, 2013, p. 68).

En formation à distance, c'est grâce aux communications synchrones ou asynchrones que les modèles de la pédagogie socioconstructiviste ont pu être appliqués. En effet, l'évolution des TIC et le Web 2.0 en particulier ont généré de nouvelles possibilités d'interactions (BIS, 2013). Ils ont permis en quelque sorte «de contrer l'isolement nécessaire des étudiants en apprentissage asynchrone, par des séances d'échanges entre étudiants et avec les enseignants» (Loisier, 2013, p. 69).

Les modèles connectivistes

Le connectivisme postule que l'information est abondante et que le rôle de l'apprenant n'est pas de la mémoriser, ou même de tout comprendre, mais d'avoir la capacité de trouver et d'appliquer des connaissances quand et où cela est jugé nécessaire. L'apprentissage s'appuie sur le réseautage entre les étudiants : les personnes qui enseignent créent les réseaux, alors que les étudiants définissent le contenu des études de façon collaborative (BIS, 2013).

Ces modèles, qui existent aussi en dehors de la formation à distance, se combinent davantage qu'ils se succèdent, comme c'est d'ailleurs aussi le cas des technologies qui accompagnent les différentes générations de formation à distance (abordées à la section 1.1.1).

4. La présentation de ces trois générations de modèles pédagogiques demeure ici rudimentaire, étant donné la pluralité des visions et des pratiques qui ont cours dans ce domaine.

1.1.3 LE PHÉNOMÈNE DES MOOC

À côté des cours réguliers offerts en ligne, des *massive open online courses* (MOOC)⁵ voient le jour dans le paysage de l'enseignement supérieur. C'est en 2008 qu'un premier cours a été baptisé «MOOC»⁶. Intitulé *Connectivism and Connective Knowledge*⁷, ce cours était offert en ligne de façon asynchrone (impliquant la participation à des réunions, à des discussions et à des jeux sur le Web) à 25 étudiants «réguliers», c'est-à-dire qui payaient des frais de scolarité et visaient l'obtention de crédits. Sous cet angle, il s'agissait d'un cours en ligne standard. Toutefois, ce cours était aussi «ouvert», c'est-à-dire accessible gratuitement et sans condition d'admission (ni possibilité d'obtention de crédits), à un nombre illimité de personnes. En l'occurrence, quelque 2 200 autres individus ont pu y participer (Bates, 2015). C'est en vertu de ce deuxième volet que ce cours a été nommé «MOOC», cet acronyme signifiant non seulement qu'il était en ligne (*online*), mais aussi qu'il :

- pouvait accueillir un nombre illimité d'étudiants (*massive*);
- était libre d'accès (*open*), c'est-à-dire que l'accès y était gratuit et que son contenu pouvait être gratuitement utilisé, adapté ou distribué, ce qui impliquait notamment qu'il était accessible à quiconque s'y intéressait sans que soient appliqués des critères d'admission.

Ce cours reposait sur la participation des apprenants à la génération de savoirs et de contenus. Il était ainsi, comme l'indiquent d'ailleurs son nom et son objet d'étude, porteur d'une vision connectiviste⁸ de l'apprentissage (abordée à la section 1.1.2).

Par la suite, l'appellation «MOOC» a également été appliquée à des cours aussi offerts en ligne, mais inspirés de la pédagogie cognitiviste-behavioriste (abordée à la section 1.1.2). En fait, de tels cours en ligne, gratuits et ouverts à un large public existaient bien avant la création de l'acronyme «MOOC» : dès le début des années 2000, des cours à l'intention du public ont été mis en ligne dans le mouvement des ressources éducatives libres (REL)⁹. Or, ce sont ces MOOC basés sur la transmission des connaissances qui ont fait l'objet d'un essor depuis 2012 et qui sont les plus médiatisés, notamment parce qu'ils sont associés à des universités d'élite étatsuniennes telles que le Massachusetts Institute of Technology (MIT), l'Université Harvard et l'Université Stanford (Universities UK, 2013).

Même si elles sont rarement mentionnées dans les écrits, les différences entre les MOOC connectivistes (cMOOC) et les MOOC transmissifs (xMOOC) méritent d'être prises en compte (Daniel, 2012c; Cisel et Bruillard, 2012; Karsenti, 2013; Bates, 2015) (voir le tableau ci-après). En même temps, les termes «cMOOC» et «xMOOC» doivent être employés «avec prudence compte tenu de la mixité des approches au sein d'un même cours» (Cisel et Bruillard, 2012, p. 6). De fait, les particularités des deux types de MOOC tendent à s'estomper à mesure que les membres du corps enseignant et les établissements expérimentent de nouvelles façons d'offrir des cours en ligne à de larges publics (Universities UK, 2013).

-
5. Comme il a été annoncé en introduction, le Conseil privilégie l'emploi de l'acronyme «MOOC» (*massive open online courses*) vu sa prépondérance dans les divers écrits recensés, tant en anglais qu'en français.
 6. Le terme «MOOC» est attribué à Dave Cormier de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard et à Bryan Alexander du National Institute for Technology in Liberal Education (Karsenti, 2013).
 7. Cours offert par George Siemens, professeur à l'Université d'Athabasca (Alberta), et Stephen Downes, du Conseil national de recherches du Canada (Carey et Trick, 2013).
 8. À cet égard, force est de signaler la parenté entre la notion de «MOOC» et celle de *massively multiplayer online* (MMO) ou *massively multiplayer online game* (MMOG), employée pour désigner les jeux interactifs sur le Web qui permettent une participation libre d'un nombre illimité de joueurs (Mazar, 2014).
 9. Le mouvement des REL est présenté dans les éléments de contexte qui alimentent de l'essor de nouveaux modes de formation, à la section 1.2.4.

TABLEAU 1 Principales caractéristiques des cMOOC et des xMOOC

MOOC connectivistes (cMOOC)	MOOC transmissifs (xMOOC)
<ul style="list-style-type: none"> • Philosophie du connectivisme et travail en réseau • Engagement de l'étudiant dans l'élaboration d'objectifs d'apprentissage et la production de contenus de cours • Valorisation des interactions entre les pairs • Centration sur la génération des savoirs 	<ul style="list-style-type: none"> • Approches pédagogiques traditionnelles de transmission des savoirs • Enseignement de masse • Recours à la rétroaction automatisée • Centration sur la reproduction des savoirs

Sources : Daniel (2012c) et Karsenti (2013).

Au surplus, bon nombre de cours sont appelés « MOOC », alors qu'ils s'éloignent sensiblement de la définition originale de cet acronyme (Moeglin, 2014). En particulier, les MOOC semblent aujourd'hui afficher une grande variabilité eu égard à la notion d'ouverture (*open*). Certains requièrent des participants qu'ils signent une entente de non-réutilisation, de non-modification et de non-redistribution du matériel du cours (Yeager et autres, 2013). Certains s'accompagnent aussi d'une série de services payants permettant, par exemple, d'accéder aux activités, de bénéficier d'un tutorat ou d'obtenir une certification. Bien que rarissimes, certains peuvent même conduire à l'octroi de crédits dans le cadre d'une formation universitaire régulière.

1.1.4 DES ACTIVITÉS POUVANT ÊTRE OFFERTES À L'EXTÉRIEUR DES FRONTIÈRES NATIONALES

Parce qu'elles lèvent les contraintes géographiques, les activités de formation à distance peuvent rejoindre non seulement des étudiants nationaux, mais aussi des étudiants en formation dans un autre pays. Dès 2005, Knight relevait ce « mouvement de l'éducation par-delà les frontières nationales, juridictionnelles ou géographiques » (Knight, 2005, p. 7). La formation à distance représente ainsi une des facettes de la formation transfrontière (voir l'encadré ci-contre). Inégalement présentes d'une région du monde et d'une université à l'autre, de telles activités transfrontières étaient appelées à croître (Guri-Rosenblit, 2005; CSE, 2005). Elles figurent d'ailleurs parmi les quatre¹⁰ modes de commercialisation de l'éducation dans l'Accord général sur le commerce des services (Tilak, 2012, p. 9) et sont ciblées par la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale (AECDC, 2014).

« The transnational phenomenon can be manifested in various organizational forms, such as franchising, branch campuses, joint programs, corporate universities, various international institutions, and various forms of distance teaching and virtual universities » (Guri-Rosenblit, 2012, p. 7).

10. Les autres renvoient à la mobilité des étudiants, des établissements et du personnel.

1.1.5 DES ACTIVITÉS OFFERTES PAR DES UNIVERSITÉS OU D'AUTRES ENTITÉS

À l'enseignement universitaire, l'offre de formation à distance relève d'abord des universités ou de collaborations entre elles. Mais d'autres entités y participent, parfois en collaboration avec des universités. Dès le milieu des années 2000, Knight (2005) signalait cette multiplication de « dispensateurs » de formation, entendus au sens de « tout genre d'entité qui offre des programmes ou services en éducation¹¹ ». Il s'agit de « conglomérats internationaux, des entreprises du milieu des médias et des technologies de l'information [...], de nouveaux partenariats entre organismes publics ou privés [...] [pouvant] présenter plusieurs profils : privé ou public, à but lucratif ou non lucratif, établissements d'enseignement, organismes ou entreprises » (p. 3). Ainsi, les établissements reconnus peuvent collaborer entre eux, créer de nouvelles entités et côtoyer « des dispensateurs non reconnus et malhonnêtes » (p. 11), mais non sans susciter certaines craintes, comme il en sera question à la section 1.3.6.

La situation s'est passablement complexifiée avec le phénomène des MOOC, qui, tout particulièrement aux États-Unis, est porté en grande partie par des entreprises travaillant souvent en collaboration plus ou moins étroite avec des universités (voir l'encadré ci-après).

LES TROIS PRINCIPALES ENTREPRISES PRÉCURSEURES DES MOOC

- Fondée en 2012 par deux professeurs de l'Université Stanford, Coursera est une entreprise à but lucratif qui compte 108 universités partenaires, lesquelles signent une entente pour le partage de leurs revenus. Cette plateforme propose quelque 600 MOOC dans un large éventail de domaines. Les professeurs des universités partenaires bénéficient du soutien des concepteurs pédagogiques de Coursera pour le développement de versions en ligne de leurs cours. Les MOOC offerts ont une date de début, des échéances et une durée déterminée, qui est le plus souvent de six à dix semaines. Les étudiants qui terminent les cours reçoivent un certificat. Ils peuvent aussi déboursier un certain montant pour faire un examen sous surveillance.
- Mis en place en 2012 par le MIT et l'Université Harvard, edX est un consortium sans but lucratif de 32 universités réputées des États-Unis. Les professeurs des établissements partenaires peuvent compter sur le personnel d'edX pour la conception des MOOC. Quelque 125 MOOC ayant trait à différents domaines sont ainsi offerts sur cette plateforme. Ils ont une date de début et leur durée est fixe, soit généralement de six à dix semaines. Les étudiants qui les terminent reçoivent un certificat gratuitement ou peuvent payer pour faire un examen sous surveillance.
- Udacity est une entreprise à but lucratif, créée en 2012 par Sebastian Thrun, un professeur de l'Université Stanford. Depuis 2013, elle se consacre essentiellement à la formation professionnelle en entreprise. Elle offre ainsi 36 MOOC dans les domaines des mathématiques, de l'informatique et de l'ingénierie. La création de ces MOOC est sous l'entière responsabilité du personnel de Udacity, même si elle s'appuie sur le travail de professeurs universitaires. Les étudiants peuvent entreprendre leur formation à n'importe quel moment et la suivre à leur rythme, mais le nombre de personnes par cours est limité. Ils reçoivent un certificat attestant leur réussite. Dans ses *full courses*, Udacity fournit divers services payants, soit de l'encadrement, des rétroactions et un certificat authentifié.

Source : Kelly, 2014.

11. Knight (2005, p. 3) privilégie l'expression « dispensateur de services éducatifs », qui « semble plus universelle, car elle inclut autant les établissements d'enseignement supérieur [...] traditionnels que les organismes ou entreprises », alors que le terme « fournisseur » « peut être plus facilement associé au processus commercial de marchandisation ou de corporatisation ».

1.2 DES FORCES QUI ALIMENTENT L'ESSOR DE NOUVEAUX MODES DE FORMATION

L'essor de nouveaux modes de formation s'exprime de différentes façons et à des degrés variables selon les lieux, comme en témoignent éloquentement les chapitres 2 et 3. Il se nourrit néanmoins de faits, de diverses natures, qui façonnent l'ensemble du paysage mondial de l'enseignement supérieur. Ceux qui ressortent avec le plus d'acuité dans les écrits recensés sont exposés dans les pages qui suivent. Des illustrations de ces faits, se rapportant au Québec ou à d'autres régions du monde (essentiellement aux États-Unis et en Europe), sont fournies au passage.

1.2.1 LA CROISSANCE DES BESOINS DE FORMATION ET LA DIVERSIFICATION DES PROFILS ET DES PARCOURS DES APPRENANTS

Une remarquable croissance des besoins de formation supérieure s'observe à l'échelle planétaire, induite par le rehaussement des exigences de scolarisation et la valorisation de la formation tout au long de la vie. Le savoir est plus important que jamais (Bates, 2015). Le déclin des emplois non qualifiés ou semi-qualifiés (Butcher et Hoosen, 2014), la présence de taux de chômage élevés dans certains secteurs de l'économie et l'accroissement des besoins de main-d'œuvre dans des domaines spécialisés (Garito, 2013) suscitent une forte demande d'éducation postsecondaire.

Dans les sociétés avancées, la croissance des besoins de formation s'enracine dans le mouvement de démocratisation des études universitaires et le phénomène de massification des universités. L'atteinte de certaines limites dans la capacité d'accueil des campus est aussi invoquée pour justifier le recours à la formation à distance, notamment au Québec (Bertrand, 2010), ailleurs au Canada (Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne de l'Université d'Ottawa, 2013), aux États-Unis (Bates, 2011) et en France (Albero, 2011). Les besoins en matière de salles de classe font d'ailleurs partie des raisons pour lesquelles des établissements étatsuniens exigent de leurs étudiants qu'ils prennent un minimum de cours en ligne (Parry, 2010).

Dans les pays en développement, la croissance des besoins de formation est générée par la rareté des expertises dans certains domaines et une « demande » qui surpasse considérablement l'« offre » de formation. Dès le milieu des années 2000, Knight décrivait ainsi la situation :

«[...] au cours des 20 prochaines années, la demande de services d'éducation supérieure va nettement dépasser la capacité de certains pays de satisfaire au besoin interne» et «[I]a mobilité des étudiants ne réussira pas toutefois à satisfaire l'énorme appétit pour une éducation supérieure [...]» (Knight, 2005, p. 29).

Par surcroît, ces besoins croissants de formation empruntent des formes variées selon les personnes concernées. Le fait est que les populations étudiantes des universités se diversifient sur le plan des caractéristiques socioéconomiques, mais aussi sur celui des façons de réaliser un projet de formation (Bates, 2015). La situation est tangible sur la scène québécoise : de nombreux étudiants occupent un emploi, ont des responsabilités parentales, effectuent un retour aux études après une interruption plus ou moins longue et s'inscrivent à des études à temps partiel (CSE, 2013). Les parcours de formation tendent aussi à s'individualiser, ce qui oblige à en « repenser l'organisation » (Rapp, 2014, p. 11). La situation est telle qu'elle déborde le champ de l'enseignement formel : plusieurs individus trouvent réponse à leurs besoins de formation supérieure en dehors des universités (Butcher et Hoosen, 2014). En témoignent, par exemple, la création d'entités de formation au sein d'entreprises (parfois nommées « universités »¹²) et l'attrait des MOOC auprès de personnes qui sont déjà titulaires d'un diplôme universitaire (Poellhuber et autres, 2014; Kizilcec et autres, 2013; Kelly, 2014; Bates, 2015). C'est dans ce contexte que s'observe un intérêt croissant pour des formations plus courtes (Butcher et Hoosen, 2014b). Selon Cisel (2014b, s. p.),

12. Selon Rapp (2014), il existerait actuellement quelque 4 000 « universités » d'entreprises dans le monde, dont près de 70 en France.

par exemple, «de manière incohérente, non coordonnée, parfois redondante, des centaines d'institutions de par le monde sont en train de réaliser un tissu de MOOC qui permettra à tout un chacun de se construire des formations complètes et variées». De telles tendances figurent dans un contexte où sont de plus en plus valorisées, non point tant la durée des activités de formation, que les connaissances et les compétences acquises (Rapp, 2014; Butcher et Hoosen, 2014).

1.2.2 DES PRESSIONS FINANCIÈRES SUR LES UNIVERSITÉS ET SUR LES ÉTUDIANTS

Dans la plupart des systèmes nationaux de formation, l'augmentation des effectifs étudiants s'accompagne d'une croissance des coûts associés à l'enseignement universitaire, ce qui exerce *ipso facto* une pression sur les finances publiques. Plusieurs gouvernements revoient à la baisse le soutien financier qu'ils accordent aux établissements d'enseignement supérieur (Butcher et Hoosen, 2014).

«The dramatic expansion of higher education led many governments to make drastic budget cuts in supporting higher education institutions. Universities are encouraged today to become entrepreneurial in nature and mobilize funds from the corporate world, philanthropic donors and business-like ventures» (Guri-Rosenblit, 2012, p. 8).

Le recul de l'État dans le financement des universités conduit, dans plusieurs cas, à une hausse notable des frais de scolarité exigés des étudiants. C'est notamment le cas aux États-Unis, où l'endettement étudiant aurait quintuplé entre 2000 et 2012 (Lévesque, 2012) et serait devenu davantage problématique que celui généré par les cartes de crédit (Laurillard, 2014). Cette situation existe aussi dans les pays d'Asie et d'Amérique latine ainsi qu'en Europe, où les niveaux de soutien public sont traditionnellement élevés (*The Economist*, 2014).

Au Québec, les universités sont aussi soumises à des réductions de leur financement public, lequel représente la majeure partie de leur budget. Si les droits de scolarité exigés des étudiants québécois ont subi une hausse en 2013, ils demeurent plus bas que ceux demandés en moyenne dans l'ensemble du Canada et restent nettement moindres que ceux observés aux États-Unis, par exemple.

C'est dans ce contexte que la formation à distance représente un attrait particulier, dans la mesure où elle pourrait réduire les coûts de formation tant pour les établissements¹³ que pour les étudiants (Deming et autres, 2014). Un exemple patent est celui du *master* en informatique de l'Université Georgia Tech, qui, bien que promu comme un *master* entièrement offert sous forme de MOOC, se révèle un programme en ligne relativement standard, outre le fait qu'il est offert à un nombre élevé d'étudiants (voir l'encadré ci-contre). La dimension financière explique aussi l'intérêt que suscitent les MOOC chez des individus qui souhaitent, à faible coût, combler un besoin de connaissances.

En 2013, Georgia Tech (Géorgie, États-Unis) a lancé un programme de *master* en informatique entièrement en ligne auquel peuvent s'inscrire tous les étudiants qui remplissent les conditions d'admission, lesquelles sont identiques à celles de la formation en présentiel. Son coût est toutefois nettement moindre que celui exigé pour le programme offert sur le campus (7 000 \$ plutôt que 45 000 \$) (Kahn, 2013).

13. L'impact de la formation à distance sur les coûts de formation fera l'objet de la section 1.3.4.

1.2.3 LES AVANCÉES TECHNOLOGIQUES

Comme le souligne Rapp (2014, p. 13), «la numérisation [...] a eu raison en quelques années de tant de secteurs d'activités, de l'automobile à la musique, [qu'elle] affecte désormais ceux que l'on en croyait protégés, l'agriculture ou la santé et maintenant, l'enseignement». Dès 2005, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) montrait comment, dans les pays avancés, les TIC se sont diffusées à l'enseignement tertiaire, influençant non seulement les services administratifs, mais aussi la pédagogie (OCDE, 2005). L'usage des technologies à l'enseignement universitaire s'accroît ainsi de jour en jour, y compris au Québec (Raby et autres, 2011; CREPUQ, 2012a), dans l'ensemble du Canada (Kaznowska et autres, 2011), aux États-Unis (Allen et Seaman, 2013) et en France (Endrizzi, 2012). Les logiciels de présentation, le courrier électronique, les forums de discussion, les plateformes d'apprentissage et la mise en ligne de documents numériques génèrent de nouvelles possibilités sur le plan pédagogique, notamment en matière de formation à distance.

En parallèle, l'usage des TIC se généralise au sein des populations. Selon des données de l'International Telecommunication Union¹⁴ rapportées par Kyriakos (2013, p. 180), environ 2,7 milliards de personnes, soit près de 40 % de la population mondiale, étaient en ligne en 2013. L'Europe est la région du monde qui atteint le plus haut taux de pénétration d'Internet (75 %), suivie par les Amériques (61 %). En 2020, le nombre d'internautes devrait atteindre près de 5 milliards, alors qu'il se chiffrait à 360 millions en 2000 et à 1,7 milliard en 2010. Sur la scène québécoise, en 2013, 80 % de la population adulte âgée de 18 ans ou plus utilisait Internet au moins une fois par semaine, la proportion dépassant 90 % chez les personnes âgées de 18 à 44 ans (CEFRIQ, 2013). Or, avoir accès au Web permet d'accéder à une masse d'information, de bénéficier de nouvelles possibilités d'interactions et, possiblement, de suivre des cours en ligne.

1.2.4 LA POPULARITÉ GRANDISSANTE DES RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

Dans la foulée des avancées technologiques, un mouvement prend forme dans les années 2000. Il consiste à mettre à la disposition du public des ressources éducatives libres (REL)¹⁵, dont la définition met explicitement en relief la notion d'ouverture – au sens d'une large accessibilité et d'une libre utilisation – et la promotion d'intérêts non commerciaux (voir l'encadré ci-contre). Les ressources éducatives libres peuvent être de natures variées :

Ouverture : «the open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use, adaptation by a community of users for noncommercial purposes» (UNESCO, 2002, p. 24, cité dans Friesen, 2009, p. 1).

«cours/programmes complets, cours de formation, modules, guides de l'étudiant, notes pédagogiques, manuels, articles de recherche, vidéos, outils et instruments d'évaluation, matériels interactifs tels que simulations, jeux de rôle, bases de données, logiciels, applications (notamment applications mobiles) et tout autre matériel utile à des fins éducatives» (UNESCO, 2011, p. v).

La tendance à créer et à utiliser de telles ressources est relevée par l'OCDE dès 2007:

«[t]he trend towards sharing software programmes (open source software) and research outcomes (open access publishing) is already so strong that it is generally thought of as a movement. It is now complemented by the trend towards sharing learning resources – the open educational resources movement» (OCDE, 2007, p. 9).

14. Une organisation des Nations Unies.

15. L'expression «ressources éducatives libres», en anglais *open educational resources* (OER), tire son origine d'un forum organisé en 2002 par l'UNESCO qui portait sur «the impact of open courseware for higher education in developing countries».

Ce phénomène n'est pas sans ébranler plusieurs assises de l'idée d'université, dont l'accès est traditionnellement conçu comme un privilège :

«The notion of open learning [...] has exploded into a rainbow of “open” concepts, all of which challenge traditional ideas of campus centrality, ownership, restricted access, academic privilege, and educational hierarchy» (Butcher et Hoosen, 2014, p. 5).

Reconnaissant le « potentiel transformateur des REL », l'UNESCO (2011, p. 3) s'y montre particulièrement favorable dans un contexte où la demande d'enseignement supérieur connaît une croissance, où l'infrastructure des TIC se déploie de façon continue et où les ressources des établissements sont limitées. Elle émet ainsi des « lignes directrices »¹⁶ en vue, précisément, « [d'] encourager les décideurs au sein des instances gouvernementales et des établissements à investir dans la production, l'adaptation et l'utilisation systématiques des REL et à les intégrer progressivement à l'enseignement supérieur, de façon à améliorer la qualité des programmes et de l'enseignement et à réduire les coûts » (UNESCO, 2011, p. 1).

Du reste, les avantages possibles des REL sont mis en relief par des experts internationaux de l'enseignement supérieur. Selon Guri-Rosenblit (2012), le mouvement des REL a le potentiel de réduire les coûts de développement de ressources de grande qualité, de combler le fossé entre pays développés et pays en développement et entre pauvres et riches, de même que de contribuer à assurer la qualité de la formation. Daniel (2012a) abonde dans le même sens en soutenant que les REL ont un effet disruptif vu qu'elles permettent d'accroître l'accessibilité de l'éducation et d'en réduire les coûts.

Des initiatives ont effectivement vu le jour dans plusieurs régions du monde, comme en témoignent les exemples de l'encadré ci-après.

QUELQUES EXEMPLES D' ACTIONS POUR FAVORISER LA PRODUCTION ET L'USAGE DE REL

- Dès 2001, aux États-Unis, le MIT rendait gratuitement accessibles en ligne plusieurs ressources pédagogiques : vidéos de cours magistraux, recueils de notes, plans de cours, etc. En 2005 a été formé le *OpenCourseWare Consortium*, rebaptisé *Open Education Consortium* en 2014, qui regroupe des centaines d'établissements ou autres organisations d'éducation de tous les continents (OCW, 2015; Yuan et Powell, 2013). Le nombre de ressources rendues disponibles par ce consortium a progressivement crû pour atteindre 2 250 cours en 2014, dont 100 entièrement offerts en vidéo (OCW, 2015).
- En 2006, la *Open University* du Royaume-Uni a créé une plateforme Web, *OpenLearn*, sur laquelle sont rendues accessibles au public près de 800 ressources éducatives, dont des vidéos de cours (Law et autres, 2013).
- Lancé en 2012 par le ministre de l'Enseignement supérieur de la Colombie-Britannique, le projet *Open Textbook* a conduit à la constitution d'une collection de manuels en licence libre, couvrant 40 sujets d'étude, en vue de réduire la facture des étudiants (BCcampus, 2014b).

16. Ces lignes directrices sont résumées à l'annexe 3.

Au Québec, le Groupe de travail québécois sur les normes et standards en TI pour l'apprentissage, l'éducation et la formation (GTN-Québec) a précisément pour mission de soutenir les acteurs du milieu de l'éducation « pour favoriser l'implantation de pratiques communes de description et de production de ressources éducatives interopérables, réutilisables et accessibles à tous » (GTN-Québec, 2014). Quelques initiatives s'observent aussi dans les universités. Par exemple, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR, 2015) travaille actuellement à des « projets visant la diffusion du savoir universitaire » : en particulier, les membres du corps enseignant peuvent désormais rendre disponible au grand public le contenu de leurs cours (plans de cours, présentations faites en classe, documents divers, etc.). De plus, la Télé-université (TELUQ) a récemment lancé R-libre, un répertoire des publications de recherche en accès libre qui sont produites par les professeurs de l'établissement, lequel devrait éventuellement inclure d'autres productions (notamment les mémoires et les thèses des étudiants) (TELUQ, 2015). Il reste que, comme le déplorait l'organisme FACIL (2013, p. 10) dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur, seule « une toute petite partie des savoirs produits par l'enseignement supérieur et la recherche [est actuellement] en libre accès ».

1.3 DES EFFETS DE DIVERSES NATURES

Les observations et recherches d'experts permettent de cerner les effets de l'essor de nouveaux modes de formation sur :

- l'accessibilité des études;
- l'expérience étudiante;
- la tâche d'enseignement et le rôle de professeur;
- les coûts de formation;
- l'internationalisation de l'enseignement universitaire;
- le paysage de l'enseignement universitaire et l'avenir de l'université.

L'examen de ces effets met en lumière à la fois le potentiel et les risques associés à l'essor de nouveaux modes de formation.

1.3.1 L'ACCESSIBILITÉ DES ÉTUDES

La formation à distance se présente comme un moyen de maintenir les études accessibles au plus grand nombre possible d'individus.

- Au Québec, Deschênes et Maltais (2006, p. 5) soutiennent que « l'objectif premier de toute action en formation à distance » est précisément l'accessibilité, c'est-à-dire « la capacité du système d'éducation à soutenir l'apprenant face aux contraintes qui limitent ses chances de s'inscrire, de poursuivre et de compléter un projet de formation » (p. 38).
- En contexte étatsunien, Moore et Kearsley (2012, p. 20) affirment que la formation à distance permet à un plus grand nombre de personnes d'avoir accès aisément à plus de ressources éducatives de qualité que par le passé. Des enquêtes¹⁷ révèlent d'ailleurs que les décisions prises dans les établissements universitaires relativement à la formation à distance sont souvent motivées par l'objectif de rendre les études davantage accessibles.
- Dès le début des années 1990, en mettant en relief les multiples dimensions de la notion de « distance » que cherche à apprivoiser la formation à distance, Jacquinet (1993) montrait, en contexte français, que ce mode de formation a précisément pour objectif de rendre les études encore plus accessibles.
- Sur la scène internationale, Makhanya (2015) soutient que l'apprentissage en ligne peut précisément rendre l'éducation accessible à un plus grand nombre d'individus.

17. Notamment l'enquête menée en 2008 par le Centre national des statistiques de l'éducation des États-Unis, rapportée par McGinley et ses collaborateurs (2012), et les entrevues menées par Bacow et ses collaborateurs (2012) auprès d'administrateurs universitaires étatsuniens.

D'une part, la formation à distance favorise l'accessibilité des études universitaires sur le plan géographique. Au Québec, cette dimension revêt un intérêt certain, compte tenu de la dispersion de la population sur un large territoire et de l'enjeu que posent le maintien et le développement socioéconomique des régions. À l'heure où la création d'antennes universitaires fait l'objet d'un questionnement, voire de critiques (Bissonnette et Porter, 2013; Crespo et autres, 2011; CSE, 2008, 2012, 2013), et où les expertises dans certains domaines et certains lieux se font rares, la formation à distance semble une voie prometteuse pour rendre accessibles les études universitaires à des populations plus ou moins éloignées des campus. Elle est d'autant plus intéressante qu'elle comporte des avantages financiers dans la mesure où, par exemple, les étudiants en formation en distance «réduisent les frais liés à l'apprentissage en continuant d'habiter à la maison pendant leurs études» (CCA, 2009, p. 49).

D'autre part, la formation à distance favorise l'accessibilité des études en permettant une plus grande souplesse dans l'organisation de l'horaire des étudiants, en particulier lorsqu'elle comprend des activités asynchrones. Les raisons invoquées par les étudiants pour s'inscrire à des cours à distance font d'ailleurs état de cette quête de flexibilité (voir l'encadré ci-après). En témoigne aussi le fait que la formation à distance soit notamment prisée par ceux qui ont des responsabilités parentales, pour lesquels elle jouerait «un rôle-clé» (AELIES, 2014, p. 7)¹⁸.

LES RAISONS QUI MOTIVENT LES ÉTUDIANTS À S'INSCRIRE À UN COURS À DISTANCE

Selon Loisier (2010, p. 22), le choix des étudiants de s'inscrire à un cours à distance demeure lié à la motivation extrinsèque d'ajuster les modalités de formation à leur mode de vie : «Ce type de formation offre une certaine souplesse de fonctionnement et permet de concilier les différentes facettes de la vie : scolaire, personnelle, familiale, professionnelle.» Le fait qu'il s'agisse souvent de «formation à distance de proximité» (voir l'encadré ci-contre) appuie l'idée que «[c]e ne sont pas les contraintes liées à l'éloignement, mais plutôt celles liées à l'horaire et à la disponibilité qui sont déterminantes» (Loisier, 2013, p. 37). Selon une enquête de Loisier (2012, p. 14)¹⁹, le choix de suivre des cours à distance se fonde sur trois principales raisons :

- «Mon horaire de travail (professionnel) est en conflit avec les horaires de cours des institutions de formation» (34 %).
- «Je préfère étudier seul(e) et à mon rythme» (34 %).
- «Ma situation familiale m'oblige à assurer une présence régulière à mon domicile» (18 %).

D'après un sondage de l'Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (AELIES, 2014), mené auprès des étudiants de deuxième cycle de l'Université Laval qui ont suivi au moins un cours à distance, les principaux avantages considérés comme très importants sont l'absence de contrainte de déplacement (63 %) et de contrainte d'horaire (60 %).

«À la TELUQ, les étudiants proviennent principalement de la grande région de Montréal ainsi que de celle de Québec» (Loisier, 2013, p. 37).

18. Selon un sondage mené à l'hiver 2014 auprès d'étudiants des cycles supérieurs de l'Université Laval, près de 70 % des étudiants-parents ont suivi au moins un cours à distance dans leur programme, ce qui représente 5 points de pourcentage de plus que pour l'ensemble des étudiants sondés. La moitié de ces étudiants-parents font leurs études dans un programme offert entièrement à distance, tandis que l'autre moitié ont suivi au moins un cours à distance dans leur programme. Par ailleurs, les avantages associés à l'absence de contrainte de déplacement et de contrainte d'horaire paraissent plus importants pour les personnes ayant des responsabilités parentales (respectivement 75 % et 68 %) que pour l'ensemble des étudiants (respectivement 63 % et 60 %) (AELIES, 2014).

19. Il s'agit d'un sondage en ligne mené auprès d'étudiants en formation à distance des établissements francophones du Canada membres du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) (enseignement secondaire, collégial ou universitaire). L'analyse repose sur 973 questionnaires ayant été remplis, dont 56 % par des étudiants universitaires.

Le lien entre la formation à distance et la diversification des populations étudiantes évoqué par le Conseil en 2013 l'est également aux États-Unis (Moore et Kearsley, 2012) et sur la scène internationale (Guri-Rosenblit, 2012) (voir l'encadré ci-après). Dans certains établissements étatsuniens, les cours à distance seraient même offerts en priorité aux populations étudiantes non traditionnelles, comme les adultes qui souhaitent s'inscrire à temps partiel (Bacow et autres, 2012).

LE LIEN ENTRE LA FORMATION À DISTANCE ET LA DIVERSIFICATION DES POPULATIONS ÉTUDIANTES

«One special feature of distance education [...] is the capability for an institution or organization to provide access to education to some learners who could otherwise not have it. This in fact describes the professional people [...] although some of them lived in major cities, there was no access to the subject that they wanted at time and places convenient to them. However, access is even more important to certain kinds of student: those who are disabled, elderly, or living in rural or remote areas» (Moore et Kearsley, 2012, p. 156-157).

«By their very nature, open/distance teaching universities can expand widely and be most flexible in catering to the needs of a wide range of a heterogeneous student body. [...] Lifelong learning is based on the notion of part-time studies throughout the whole life cycle. Part-time students are typically adults in full or partial employment and/or having social and family commitments. Distance education is most suitable for providing a rich spectrum of opportunities for lifelong learning» (Guri-Rosenblit, 2012, p. 10).

Or, il est possible que la formation à distance n'ait pas l'effet escompté sur l'accessibilité des études, du fait qu'elle repose de plus en plus sur les technologies. Dès 1993, Jacquinet évoquait la notion de «distance technologique» pour mettre en relief l'importance de l'accessibilité et de l'adaptation des matériels privilégiés. Une fracture numérique peut, en effet, compromettre les objectifs d'accessibilité ciblés par la formation à distance²⁰ (voir l'encadré ci-contre), et ce, au moins sous trois angles :

«Many scholars relate to the danger of the digital divide, which the increasing reliance on the digital information and advanced communication technologies has introduced (Mackintosh, 2006; Perraton, 2000; World Bank, 2002; Guri-Rosenblit, 2010; Warschauer, 2003)» (Guri-Rosenblit, 2012, p. 9).

- si certaines régions n'ont pas accès à un réseau en ligne suffisamment robuste (Guri-Rosenblit, 2012);
- si certaines personnes n'ont pas de moyens financiers suffisants pour acquérir l'équipement informatique nécessaire (Makhanya, 2015);
- si certaines personnes n'ont pas les compétences numériques nécessaires pour suivre un cours à distance (Loisier, 2013).

Cette fracture numérique s'amenuiserait avec «l'omniprésence des technologies dans le quotidien des apprenants de tous âges» (CCA, 2009, p. 48). Elle demeurerait néanmoins présente dans certains pays en développement, limitant par le fait même le potentiel de la formation à distance transfrontière pour ce qui est de combler leurs besoins de formation (Makhanya, 2015), ainsi que dans certaines régions du Québec.

Par ailleurs, l'évolution des technologies en formation à distance permet la tenue d'activités synchrones, lesquelles entraînent forcément des contraintes dans l'organisation de l'horaire de l'étudiant.

20. L'introduction croissante des technologies en éducation soulève le même enjeu en formation en présentiel.

En ce qui a trait aux MOOC en particulier, force est de constater qu'ils comportent en général des avantages et des limites semblables à ceux associés à la formation à distance. C'est ce que conclut Karsenti (2013, p. 16) d'une recension des écrits qui met notamment en relief le potentiel des MOOC « à résoudre des problèmes d'accès à l'éducation, comme la distance, la conciliation travail-famille-études et les droits de scolarité ». Comme ils sont généralement offerts gratuitement, sinon à un coût nettement moindre que les formations régulières, les MOOC peuvent générer un bénéfice financier considérable pour les personnes qui s'y inscrivent, y compris dans les pays en voie de développement (Rhoads et autres, 2013). Toutefois, cette apparence d'accessibilité cache le risque de générer, à terme, deux voies de formation parallèles, selon le niveau socioéconomique des individus.

« The fact that OCW [open courseware] forms of education may be inferior to traditional higher learning [...] is of little concern in the market-driven world of neoliberalism; students from families having the means to afford traditional higher learning will still be able to reap such benefits [...]. [...] with the emergence of this new form of accessible higher education, the elites likely will have greater freedom to charge higher and higher tuition, given that they no longer have to maintain a semblance of accessibility » (Rhoads et autres, 2013, p. 108).

Selon Daniel (2012c), plutôt que de favoriser une plus grande accessibilité aux études, les MOOC pourraient creuser davantage le fossé entre les classes sociales et entre les pays : tant que les universités ne donneront pas des crédits et des diplômes pour ce type de cours, ils resteront une forme d'éducation de deuxième ordre.

1.3.2 L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE

Quelques considérations générales

Maintes études recensées concluent à l'absence d'une relation entre le mode de formation et la réussite des étudiants (McGinley et autres, 2012; Moore et Kearsley, 2012). De surcroît, « de nombreux travaux montrent que la "réussite" reste une notion fondamentalement multifactorielle et qu'elle ne dépend pas exclusivement de la manière dont l'enseignement est conçu » (Endrizzi, 2012, p. 21).

À ce constat général, une méta-analyse²¹ menée par la *United States Department of Education* (Means et autres, 2010) ajoute des nuances intéressantes.

- Les cours entièrement ou partiellement en ligne sont généralement associés à de meilleurs apprentissages que les cours entièrement en présentiel. L'écart paraît plus significatif entre les formations hybrides et celles données en présentiel qu'entre les formations entièrement en ligne et celles offertes en présentiel.
- Deux variables peuvent expliquer cet écart entre les cours partiellement ou entièrement en ligne et les cours en présentiel : le recours à une approche collaborative et l'encadrement par un tuteur²². En revanche, l'année de la recherche, le niveau d'études des étudiants²³, la discipline et le fait que l'enseignant soit le même dans les deux modes de formation ne sont pas considérés comme des variables déterminantes.
- Dans la formation en ligne, une pratique associée à de meilleurs apprentissages consiste à incorporer des activités qui favorisent la réflexion des étudiants sur leur niveau de compréhension.

En conclusion, Means et ses collaborateurs (2010) insistent sur le fait que leur méta-analyse ne démontre pas que la formation en ligne est supérieure à la formation en présentiel, mais plutôt que la combinaison de composantes associées à ce mode de formation est porteuse d'efficacité, dont le temps consacré aux études, le matériel pédagogique supplémentaire et les occasions de collaboration.

21. Cette méta-analyse repose sur la recension de plus de 500 articles publiés en langue anglaise de 2005 à 2008 et témoignant des résultats de 522 études menées entre 1996 et 2008.

22. *Instructor-directed instruction*.

23. L'analyse distingue les étudiants *graduate* et *undergraduate*.

Il reste que les études qui portent sur l'impact du mode de formation sur les apprentissages des étudiants font l'objet de plusieurs critiques. Elles :

- demeurent trop peu nombreuses (Means et autres, 2010; Liu, 2012; Kanuka et Kelland, 2008) (voir l'encadré ci-contre);
- sont produites en majorité par des membres du corps enseignant et portent sur leurs propres cours (Means et autres, 2010);
- comparent les notes des étudiants, sans égard aux particularités des différents modes de formation (McGinley et autres, 2012; Bertrand et autres, 2004, cités dans Kanuka et Kelland, 2008);
- ne prennent pas en considération les différences possibles selon le profil des étudiants (Smith Jaggars et Bailey, 2010).

Liu (2012) explique ce manque d'études par le fait que la formation à distance ne fait plus l'objet de suspicion comme à ses débuts, étant désormais acceptée comme un mode de formation viable. Cette interprétation ne fait toutefois pas l'unanimité. Par exemple, Pina (2010) déplore la persistance d'un manque de confiance à l'égard de la qualité de la formation offerte à distance, en dépit des études montrant l'absence de relation entre le mode de formation et la réussite des études.

Des catégories d'étudiants désavantagés par la formation à distance

La formation à distance conviendrait moins à certaines catégories d'étudiants.

- Plusieurs étudiants issus de familles modestes, dont certains de première génération ou de récente immigration, ont besoin de développer certaines compétences pour lesquelles la formation en présentiel est préférable. Il s'agit notamment de la prise de parole en public et de la défense d'une position dans un environnement non familial (Morton, 2013, rapporté par Bowen, 2013a).
- « [L]es étudiants mal préparés à apprendre au niveau secondaire ou qui ne consacrent pas le temps nécessaire à l'apprentissage sont moins susceptibles de profiter de l'apprentissage en ligne et, de fait, ils obtiendront possiblement de meilleurs résultats dans un contexte de scolarisation en face à face » (Carey et Trick, 2013, p. 2). Cette idée rejoint celle de Loisier (2010), pour qui la formation à distance correspond à la façon d'apprendre d'étudiants qui se considèrent comme autonomes et ne présentent pas de problèmes particuliers d'apprentissage.
- Au deuxième cycle de l'Université Laval, les étudiants internationaux seraient plus nombreux à témoigner de difficultés en formation à distance, telles que le manque de sentiment d'appartenance à la communauté universitaire et l'isolement (AELIES, 2014).

Des facteurs de réussite propre à la formation à distance

Certains facteurs favorisent la réussite des étudiants, indépendamment du mode de formation, comme la motivation et l'engagement. D'autres sont toutefois propres à la formation à distance, dont les quatre suivants, qui ressortent avec acuité de la recension des écrits sur le sujet.

- La formation à distance convient moins à certains apprentissages (Albero, 2011; Bowen, 2013a), dont ceux nécessitant du travail pratique en atelier ou en laboratoire et ceux à caractère affectif ou empathique (Demailly, 1998, rapporté dans FEUQ, 2009).
- La conversion d'un cours en présentiel en cours à distance nécessite, sur le plan pédagogique, un travail considérable de conception, de développement et d'implantation (Bates, 2015; Kanuka et Rourke, 2013; Bennett et Green, 2001, rapportés dans McGinley et autres, 2012)²⁴, faute duquel les apprentissages peuvent être compromis (Moore et Kearsley, 2012; Loisier, 2013) (voir l'encadré ci-contre).
- Vu les risques associés à l'autonomie laissée aux étudiants en formation à distance (McGinley et autres, 2012; AELIES, 2014) (voir l'encadré ci-contre), l'encadrement et le soutien (administratif, informatique et pédagogique) offerts aux étudiants contribuent significativement à leur réussite (Loisier, 2013; Carey et Trick, 2013; Moore et Kearsley, 2012; CLIFAD, 2005, rapporté par Loisier, 2010). En outre, la formation à distance est de plus en plus conçue précisément comme un moyen de dégager du temps et des ressources pour mieux encadrer les étudiants qui en ont besoin (Carey et Trick, 2013).
- Les interactions entre les étudiants de même qu'entre ces derniers et le personnel enseignant représentent un facteur de réussite, comme l'ont d'abord signalé Chickering et Gamson, dès 1987. Leur rareté est d'ailleurs associée à des apprentissages moindres en formation à distance (voir l'encadré ci-après). Les possibilités d'interactions offertes avec Internet et le Web 2.0 tendent toutefois à réfuter les critiques à cet égard (Guri-Rosenblit, 2005), et ce, d'autant plus que celles-ci peuvent concerner tout autant les cours magistraux donnés dans des amphithéâtres bondés (Breton, 2013). Par surcroît, les interactions asynchrones auraient des effets positifs sur les apprentissages des étudiants, en ce qu'elles leur fourniraient du temps pour préparer leurs commentaires et mener une réflexion critique sur ceux des autres (McGinley et autres, 2012).

Selon des responsables de la formation à distance d'universités canadiennes francophones interrogés par Loisier (2013), la réussite des étudiants est tributaire non seulement de leur disposition (c'est-à-dire de leur préférence, de leur motivation, de leur sens de l'organisation et de leur autonomie), mais aussi des stratégies pédagogiques sur lesquelles reposent les cours.

La gestion du temps et la planification sont les principales difficultés éprouvées en formation à distance par les étudiants de deuxième cycle de l'Université Laval sondés par l'AELIES (2014). Un groupe de discussion formé de sept répondants met en relief les problèmes de procrastination qui peuvent résulter d'une formule pédagogique qui permet de repousser l'étude.

24. La tâche d'enseignement en formation à distance est traitée plus amplement à la section 1.3.3.

LES CRITIQUES ADRESSÉES À LA FORMATION À DISTANCE EU ÉGARD AU MANQUE D'INTERACTIONS

Les premières années à l'enseignement supérieur, du moins chez les jeunes, contribuent à la « formation de la personnalité de l'étudiant », notamment par les interactions entre pairs, la vie de campus et le rôle de modèles joué par les professeurs et autres responsables de l'enseignement en dehors des cours (Loisier, 2010, p. 14). La formation à distance priverait les étudiants des bénéfices reliés à de telles interactions : « no university expects to be able to capture (through online lectures) the rich educational benefits that come with actively participating in a traditional university community » (Walsh, 2011, cité dans Rhoads et autres, 2013, p. 96). Cette importance accordée aux interactions tient à la tradition même de l'université :

« La tradition orale à l'origine de l'université s'est perpétuée jusqu'à aujourd'hui. D'aucuns la considèrent comme la condition *sine qua non* d'une formation de qualité : par le contact direct avec le professeur, le dialogue avec les pairs, la présence dans un même lieu physique dédié et identifié au prestige de l'université, la culture de l'oral demeure à la base de l'université traditionnelle. » (Bertand, 2010, p. 55-56).

Or, selon Jacquinot-Delaunay (2010, p. 162), « cette dimension héritée du dialogue socratique peut être réalisée [...] avec le texte imprimé, en ligne ou sous forme d'un dialogue enregistré ». De plus, l'importance des interactions mérite d'être remise en question : « Resterait à préciser au bénéfice de quoi et de qui est instauré ce dialogue, car ce n'est pas en soi l'interaction qui compte, mais au service de quoi elle est mise – les programmes dits interactifs ne sont pas toujours au service de l'interaction favorable à l'apprentissage et tous les types d'apprentissage n'exigent pas d'interaction ».

La satisfaction des étudiants à l'égard des cours à distance

Comme le montrent les quelques données rapportées ci-après en ce qui concerne le Canada et le Québec, les étudiants universitaires sont, en majeure partie, satisfaits de leurs cours entièrement ou partiellement à distance, bien que les expériences puissent varier considérablement d'un étudiant à l'autre (voir l'encadré ci-après).

- Parmi les étudiants canadiens de premier cycle sondés par Kaznowska et ses collaborateurs (2011), 87 % se disent satisfaits (51 %) ou très satisfaits (36 %) des cours suivis au moyen d'enregistrements de conférences, des conférences ou des tests en ligne qui peuvent remplacer la présence physique.
- Selon une enquête menée auprès d'étudiants de deuxième cycle de l'Université Laval ayant suivi au moins un cours à distance, plus de 80 % disent apprécier leur expérience à distance tout autant qu'ils recommanderaient à un autre étudiant de s'inscrire à un tel cours (AELIES, 2014).
- D'après le bilan d'une expérimentation d'un cours hybride à l'Université du Québec à Montréal (Bédard et Pelletier, 2013), la majorité des 50 étudiants sondés estiment que les technologies font gagner du temps (94 %), facilitent l'apprentissage autonome (96 %) et rendent les cours plus attrayants (90 %). La plupart se disent à l'aise dans l'utilisation des technologies (86 %), considèrent ces dernières comme une valeur ajoutée dans la pédagogie (88 %) et se montrent intéressés à une offre de formation hybride (82 %). Ce mode de formation revêt un intérêt particulier en raison de l'économie de déplacement et de la flexibilité dans la gestion du temps qu'il offre. Certains étudiants déplorent toutefois le manque d'interactions avec le professeur. La majorité recommanderait un cours hybride à d'autres étudiants et se montrent enclins à suivre d'autres cours selon ce mode.

- Selon un sondage mené à HEC Montréal (Béchar, 2013, rapporté dans Bédard et Pelletier, 2013), la motivation, le niveau d'activités et les résultats des étudiants ne diminuent pas en classe hybride. Certains disent même que leur motivation y était supérieure bien que plusieurs témoignent d'une augmentation de la charge de travail. La grande majorité (90 %) apprécie l'alternance entre une séance en classe et une ou des séances à distance, de même que la possibilité de planifier leur apprentissage selon leur rythme. Néanmoins, quelques étudiants (20 %) disent avoir éprouvé de la difficulté à gérer leur temps et s'être sentis isolés pendant les séances à distance.

DES EXPÉRIENCES ÉTUDIANTES PLUS OU MOINS HEUREUSES EN FORMATION À DISTANCE

Deux étudiantes ayant suivi au moins un cours en ligne à l'Université de Montréal témoignent de leur expérience dans *Le Quorum* (Martin, 2014a, p. 10).

- Pour l'une, « le travail d'équipe constamment exigé [...] ne [lui] a pas permis d'apprécier les avantages [attendus] d'un cours en ligne », alors que l'autre atteste que la formation en ligne lui a donné une plus grande flexibilité.
- L'une et l'autre n'évaluent pas de la même façon la qualité des échanges tenus : selon la première, « les interactions étaient décousues et manquaient de dimension humaine », alors que la seconde estime que la formation en ligne a permis « beaucoup plus d'échanges entre étudiants [...] grâce aux zones de clavardage ».

Le fait est que les études qui comparent les évaluations que font les étudiants de leurs cours²⁵ arrivent à des résultats similaires, quel que soit le mode de formation (Liu, 2012), bien que les réponses des étudiants en formation à distance présentent une plus grande variété. Autrement dit, le mode de formation ne serait pas, *per se*, déterminant de la satisfaction des étudiants, comme le confirme une enquête menée auprès d'étudiants canadiens par Kaznowska et ses collaborateurs (2011)²⁶.

Par ailleurs, lorsqu'ils sont interrogés sur leur degré d'apprentissage en formation à distance, les étudiants relèvent peu de différences avec la formation en présentiel. Ce constat ressort notamment de l'étude de Kaznowska et ses collaborateurs (2011). Les étudiants sondés dans ce contexte sont également nombreux à juger comparable, dans les deux modes de formation, la qualité de l'éducation, du matériel et du design. Cependant, une majorité estime que la qualité des enseignants est meilleure dans la formation en présentiel.

La préférence des étudiants pour un mode de formation en particulier

Récemment, la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ, 2009, p. 27) faisait valoir que les étudiants « montrent un léger penchant pour l'enseignement traditionnel ». En contexte français, Jacquinet-Delaunay (2010, p. 159) notait aussi que le « face-à-face entre enseignant et apprenant [...] continue à être souhaité, voire privilégié ». Le besoin de socialisation des étudiants, en particulier de ceux – plus jeunes – qui sont en formation initiale, est souvent évoqué à titre de facteur explicatif :

« [...] most students, and particularly those of traditional college age, enjoy attending the physical campus and meeting their peers in the framework of classrooms, lecture halls and seminar rooms for reasons that go far beyond the acquisition of knowledge and skills. The need of humans to socialize is essential, not only in higher education » (Guri-Rosenblit, 2005, p. 479).

25. *Student ratings.*

26. Un sondage en ligne a été mené en avril 2011 auprès de 8 000 « undergraduate students who have been enrolled in an undergraduate program in a Canadian degree-granting institution at some point in the 2010-11 academic year and have indicated that they are returning for study in 2011-12 » (Kaznowska et autres, 2011, p. 3). Les constats issus de cette enquête s'appuient sur les réponses de 1 289 étudiants. Il en ressort que les étudiants affichent toujours de hauts taux de satisfaction, quel que soit le degré auquel les ressources électroniques sont employées dans leurs cours. Toutefois, les cours comportant un usage notable de ressources électroniques, pouvant remplacer la présence en classe, sont moins souvent associés à un taux de satisfaction très élevé.

D'autres documents témoignent plutôt d'une préférence pour un mode de formation hybride. S'appuyant sur des écrits recensés sur la scène internationale, Endrizzi (2012) relève que les étudiants «ne souhaitent pas que le modèle de l'enseignement en face à face soit remis en question» (p. 14), privilégiant plutôt «un usage "raisonné" des technologies» qui va, semble-t-il, «de pair avec une préférence affirmée pour une formule "hybride"» (p. 15). Le fait est que non seulement les étudiants en formation à distance ont des attentes élevées en matière d'interactions (avec les professeurs et les autres étudiants) (Guri-Rosenblit, 2005), mais l'ajout d'activités en ligne revêt aussi un intérêt pour les étudiants qui suivent une formation en présentiel, qu'il s'agisse de «forums de discussions animés, modérés, non obligatoires, mais fréquentés régulièrement par les formateurs et les étudiants» (Raby et autres, 2011, p. 17)²⁷. Ce constat s'expliquerait par le fait que «les discussions en ligne offrent à chacun l'occasion de participer – ouvrant ainsi la porte aux étudiants plus timides ou réticents à s'impliquer dans des discussions en face à face (Ipsos MORI, 2008)» (*Ibid.*, p. 8; McGinley et autres, 2012).

En outre, il n'est pas clair que les nouvelles générations d'étudiants préfèrent la formation à distance, en raison de leur usage des technologies, du Web en particulier, et du fait qu'elles entretiendraient un nouveau rapport au savoir et à l'enseignement. Ce «possible effet générationnel ne fait [...] pas l'unanimité» et «relève[r] davantage du mythe» (Audet, 2012, p. 77). Sur la base d'une revue des écrits sur le sujet, Endrizzi (2012, p. 12) soutient d'ailleurs que «rien ne permet d'affirmer aujourd'hui que les processus cognitifs des "natifs du numérique" diffèrent de ceux des générations antérieures (Ellis et Goodyear, 2010; Pedrò, 2012)».

Des enquêtes récentes menées au Québec ou au Canada permettent de dégager deux grands constats au sujet des préférences des étudiants : 1) l'absence d'un engouement généralisé pour la formation à distance et 2) l'attrait que revêtent les activités de formation à distance pour une portion non négligeable d'étudiants. Les résultats qui ont conduit à ces constats figurent dans l'encadré ci-après.

27. Selon le rapport d'enquête (Karsenti et autres, 2007), la démarche empirique comportait deux volets. D'abord, un questionnaire papier ou en ligne a été transmis à 55 539 étudiants de l'Université de Montréal, auquel 10 213 ont répondu. L'échantillon comprenait une majorité de femmes, d'étudiants de première année et de personnes âgées de 18 à 22 ans. Ensuite, 6 groupes de discussion ont été tenus, regroupant au total 28 étudiants de l'Université du Québec à Montréal.

QUELQUES RÉSULTATS D'ENQUÊTES SUR LA PRÉFÉRENCE DES ÉTUDIANTS

- À l'échelle canadienne, un sondage mené auprès d'étudiants universitaires par Kaznowska et ses collaborateurs (2011) révèle les faits suivants :
 - Même parmi les étudiants qui, dans l'ensemble de leurs cours, ont été exposés à un degré élevé de ressources électroniques, la majorité (73 %) disent ne pas préférer une conférence en ligne à une conférence en présentiel.
 - La majorité des étudiants (60 %) souhaitent qu'un plus grand nombre de cours soient offerts en ligne, en particulier ceux qui ont été exposés à un degré élevé de ressources électroniques.
 - La majorité des étudiants souhaitent un plus grand nombre de notes de lectures, d'ouvrages et d'enregistrements de cours en version électronique, mais ne se montrent pas favorables à un recours plus soutenu à des conférences en ligne ou à des forums interactifs.

Somme toute, les étudiants préfèrent apprendre d'un « sage on the stage » (p. 17), en ayant la possibilité d'accéder en ligne au matériel pédagogique.

« Students *prefer* physical texts, but they'd like to have the *option* of having an e-resource to read it wherever and whenever they need. Similarly, they *prefer* to attend classes because they are seen as a superior educational experience, but they *appreciate* the convenience, of having audio and video resources if they have competing priorities and need to miss a class » (p. 16).

- Selon une étude de Fusaro et Couture, menée pour la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ, 2012a)²⁸, dans l'ensemble, les étudiants universitaires québécois préfèrent suivre des cours en classe plutôt qu'à distance ou en ligne. Toutefois, environ les trois quarts des étudiants sondés n'ont jamais suivi de cours en ligne ou à distance, de sorte que « [l]eur préférence est donc exprimée, pour la plupart, sans qu'ils aient jamais vécu l'expérience » (p. 19). Enfin, seulement 10 % des étudiants sondés affichent une nette préférence pour la formation à distance ou en ligne.
- D'après un sondage mené par l'AELIES (2014, p. 30), les étudiants de deuxième cycle de l'Université Laval qui ont au moins une expérience de formation à distance signalent, pour la majorité, une préférence pour la formation « asynchrone avec notes de cours » (44 %). Suivent en deuxième position la classe virtuelle et les cours hybrides.
- Une enquête menée auprès des étudiants de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa montre que ceux-ci préfèrent une approche hybride à un programme offert entièrement en ligne, particulièrement à des cours donnés par vidéoconférence. Toutefois, 25 % affirment qu'ils s'inscriraient à un cours entièrement en ligne si les cours qui les intéressent étaient offerts sous cette forme (Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne de l'Université d'Ottawa, 2013).

28. Sous l'égide du Sous-comité sur la pédagogie et les technologies de l'information et de la communication de la CREPUQ et coordonné par des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), un sondage Web a été mené en 2011 auprès d'étudiants de 12 établissements universitaires québécois. Les résultats de ce sondage reposent sur les réponses de plus de 15 000 étudiants (essentiellement de premier cycle et majoritairement aux études à temps plein), tous domaines confondus. Cette enquête comporte toutefois des limites en raison de l'absence de définitions qui auraient permis de clarifier, auprès des étudiants sondés, la distinction entre « formation à distance » et « formation en ligne » (CREPUQ, 2012a, p. 19).

Enfin, force est de signaler que les études qui visent à évaluer les effets de la formation à distance sur l'expérience étudiante portent généralement sur un cours donné et non sur une formation universitaire dans son ensemble. Par-delà chaque cours, si une formation est plus que la somme de ses composantes, qu'en est-il de l'expérience étudiante dans un programme d'études suivi entièrement à distance? Devrions-nous, comme Cristol (2013, p. 20), être «quelque peu inquiets si un chirurgien se prévalait de ce seul mode d'apprentissage [la formation en ligne] pour nous opérer à cœur ouvert»? C'est dans cet esprit que des auteurs se montrent préoccupés de la qualité des apprentissages des étudiants qui réalisent leur projet de formation universitaire entièrement à distance, mettant en relief la valeur de la vie de campus (Loisier, 2010). Dans cette perspective, Bowen (2013a, p. 8) privilégie la mixité des modes de formation : «Ideally, students would be assigned, or encouraged to choose, a mix of courses that would give them a wellcalibrated exposure to various modes of teaching. Only in rare cases will instruction be exclusively online.»

Le cas particulier des participants aux MOOC

Dans le cas des MOOC, l'expérience étudiante peut difficilement être évaluée selon les mêmes paramètres que la formation à distance, d'abord en raison du profil et des objectifs des personnes qui s'y inscrivent. En effet, il s'agit en majorité de personnes relativement plus âgées que les populations étudiantes habituelles des universités et qui sont déjà titulaires d'un diplôme universitaire (Kelly, 2014; BIS, 2013; Poellhuber et autres, 2014). Leurs motivations sont fort variables (Poellhuber et autres, 2014), mais elles ne se fondent généralement pas sur l'acquisition d'une formation initiale ou d'une reconnaissance officielle (BIS, 2013; Yuan et Powell, 2013) (voir l'encadré ci-contre). De plus, parmi ceux qui s'inscrivent à un MOOC, une faible proportion s'y engagent en intensité et en durée. En contexte étatsunien, Hill (2012) distingue cinq catégories de participants à un MOOC²⁹ :

- ceux qui s'inscrivent sans plus (*no-shows*);
- ceux qui s'inscrivent, mais qui ne font qu'observer ou essayer quelques activités (*observers*);
- ceux qui sont en partie ou totalement actifs pour certaines portions du cours, mais qui ne le suivent pas en entier (*drop-ins*);
- ceux qui voient le cours comme un contenu à consommer et qui ne sont pas enclins à participer aux activités ni aux discussions (*passive participants*);
- enfin, ceux qui prennent connaissance du contenu des cours, font les quiz, les examens et les exercices, et participent aux évaluations par les pairs, aux discussions sur des forums, aux blogues et autres formes d'activités de médias sociaux (*active participants*).

Selon des travaux conduits à Duke University, les motivations des personnes qui s'inscrivent à un MOOC peuvent être regroupées sous quatre catégories :

- «To support lifelong learning or gain an understanding of the subject matter, with no particular expectations for completion or achievement;
- For fun, entertainment, social experience and intellectual stimulation;
- Convenience, often in conjunction with barriers to traditional education options;
- To experience or explore online education» (Yuan et Powell, 2013, p. 9).

29. Cette typologie est reprise par Poellhuber et ses collaborateurs (2014) dans le cadre de leur étude d'un MOOC offert à HEC Montréal, mais avec des appellations quelque peu différentes : *absent, assessor, curious reader, independant activist, social activist*.

Ainsi, le taux de déperdition dans les MOOC est élevé, particulièrement à leurs débuts (Hill, 2012). Selon des données recueillies par Poellhuber et ses collaborateurs (2014), sur les 4 895 participants à un MOOC offert par HEC Montréal au printemps 2013, seulement 1 372 ont été actifs au moins une fois sur le site du MOOC en question dans les deux premières semaines, soit 28 %. Dans les grandes universités des États-Unis, la proportion de personnes inscrites à un MOOC qui le suivent en entier est estimée à 10 % (Daniel, 2012c), voire à moins de 3 % (Karsenti, 2013). Compte tenu des grands nombres d'inscrits auxquels elles font référence, de telles proportions peuvent tout de même représenter un bassin considérable d'individus. Quoi qu'il en soit, ces mesures paraissent peu pertinentes vu les objectifs des personnes qui s'inscrivent à des MOOC (Universities UK, 2013) et les hauts taux de satisfaction qu'affichent, par ailleurs, celles qui les terminent (BIS, 2013).

Plusieurs critiquent les MOOC, relevant leur pauvreté par rapport à la formation universitaire et leurs lacunes sur le plan pédagogique (Moeglin, 2014; Rhoads et autres, 2013; Johnson et autres, 2013; Yuan et Powell, 2013). Une telle lecture de la situation est même partagée par le fondateur de Udacity (voir l'encadré ci-contre). En revanche, des experts entrevoient le potentiel des MOOC pour ce qui est d'attirer l'attention sur l'enseignement et, ultimement, d'améliorer les pratiques en la matière. Ce potentiel est d'autant plus notable que les MOOC ont d'abord été associés à des universités d'élite américaines qui ont acquis leur renommée grâce à leurs activités de recherche (Daniel, 2012c; Johnson et autres, 2013; Carey et Trick, 2013; Moore et Kearsley, 2012). Selon ces experts, les MOOC donneront éventuellement lieu à des comparaisons, à des évaluations ou à des classements qui généreront une certaine émulation et une quête d'amélioration continue, voire une meilleure attention à l'enseignement et à la pédagogie dans l'évaluation des établissements universitaires. Les MOOC offrent des occasions d'apprendre sur la pédagogie en général et la pédagogie en ligne en particulier, d'autant plus que la technologie permet d'accumuler une somme imposante de données sur le cheminement des apprenants, communément appelées *learning data* (Siemens, 2010; Advisory Board Company, 2012; Carey et Trick, 2013; Johnson et autres, 2013).

Lors de l'annonce du changement de mission de Udacity pour la formation en entreprise, Sebastian Thrun (cité dans Usher, 2013) affirmait : « We don't educate people [...]. We have a lousy product. » « We're not doing anything as rich and powerful as what a traditional liberal-arts education would offer you. »

1.3.3 LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT ET LE RÔLE DE PROFESSEUR

La formation à distance implique une transformation plus ou moins grande de la tâche d'enseignement (Bates, 2015). Plusieurs écrits relèvent que ce mode de formation comporte un plus grand degré de formalisation des cours que la formation en présentiel (Bertrand, 2010; Endrizzi, 2012), entraînant une « valorisation du design pédagogique », puisque « la plus lourde charge du processus d'enseignement [est reportée] sur le design de cours » (Jacquinot-Delaunay, 2010, p. 161). Ce constat s'applique moins cependant en mode synchrone, « où les contenus sont plus aisément modifiables lors de contacts avec les étudiants » (Bertrand, 2010, p. 47).

Selon le cas, la transformation de la tâche d'enseignement en formation à distance peut représenter un alourdissement du travail. Par exemple, les travaux du Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke (2013) montrent que l'effet de la formation à distance varie selon la composante de la tâche d'enseignement et selon que les activités sont offertes de façon synchrone ou asynchrone :

- Les exigences de la formation à distance asynchrone seraient plus grandes que celles de la formation en présentiel pour ce qui est de la conception, de la production et de l'encadrement, mais seraient moindres pour ce qui est de la diffusion.
- En ce qui a trait aux exigences de la formation offerte en mode synchrone, elles sont équivalentes à celles de la formation en présentiel, sauf pour les activités de diffusion : les exigences de la diffusion paraissent supérieures en formation à distance synchrone à celles généralement observées en formation en présentiel (tableau 2).

TABEAU 2 Impact de la formation à distance sur différents aspects de la tâche d'enseignement

Aspects de la tâche d'enseignement		Impacts de la formation à distance
Conception	Élaboration d'une activité pédagogique, y compris la spécification des apprentissages visés, la recension des ressources utilisables, la définition de la structure des activités proposées et la détermination des instruments d'évaluation.	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone.
Production	Constitution de l'ensemble des activités d'apprentissage et d'évaluation, y compris le choix, l'adaptation et la création du matériel didactique.	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone.
Diffusion	Communication et animation des activités d'apprentissage.	La tâche augmente en mode synchrone et diminue en mode asynchrone (elle est inexistante pour les activités autoportantes ³⁰).
Encadrement	Soutien aux personnes en formation et régulation.	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone, sauf dans le cas d'activités autoportantes où l'encadrement est inexistant.
Évaluation des apprentissages	Collecte et interprétation de l'information en vue de porter un jugement sur les apprentissages effectués et de fournir une rétroaction aux apprenants.	La tâche est comparable d'un mode de formation à l'autre, sauf dans le cas d'activités autoportantes où elle diminue de façon significative (ou est généralement inexistante).
Retour réflexif	Évaluation de l'activité pédagogique en vue d'une amélioration continue.	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone, sauf dans le cas d'activités autoportantes où le retour réflexif est limité.

Source : Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke (2013), synthèse du Conseil supérieur de l'éducation.

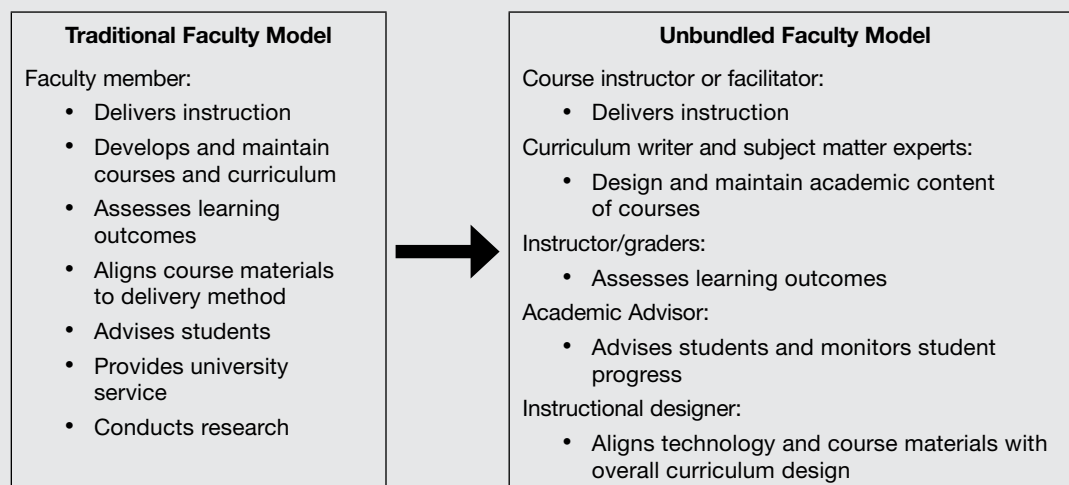
Par ailleurs, la formation à distance, en particulier lorsqu'elle est offerte de façon asynchrone, implique souvent une fragmentation de la tâche d'enseignement et une redistribution, plus ou moins importante, de ses composantes parmi un certain nombre de spécialistes, lesquels agissent en soutien au professeur (Neely et Tucker, 2010; Moore et Kearsley, 2012) (voir la figure 1). Cette démarche résulte d'une recherche d'efficacité, et ce, tant sur le plan de la qualité de la formation que sur celui des coûts (voir l'encadré ci-contre).

« Research has suggested that there is often a negative correlation between faculty time spent on research and faculty time spent on teaching and that often instructors feel that one must be sacrificed for the other (Linsky et Straus, 1975; Feldman, 1987, Fairweather, 1993). The idea is that if the instructional role is disseminated too widely, instructors will become ineffective in all roles. The theory behind the unbundling of the teaching role is that it would improve both the quality and the cost effectiveness of learning (Wechsler, 2004) » (Neely et Tucker, 2010, s. p.).

30. Les cours autoportants sont ceux qui, « dans la tradition des cours par correspondance [sont] complets quant aux contenus et aux ressources, aux activités, au cheminement et aux échéances » (Loisier, 2014, p. 51).

Contrairement à certaines pratiques observables notamment aux États-Unis, où jusqu'à une vingtaine de spécialistes peuvent être mis à contribution (Moore et Kearsley, 2012)³¹, le professeur demeure souvent le maître d'œuvre de son cours à distance en contexte québécois. Il recourt – à des degrés variables – à des ressources spécialisées, notamment en informatique et en pédagogie (technopédagogues, conseillers pédagogiques, etc.)³² (Loisier, 2013; Audet, 2012). Ce soutien paraît nécessaire dans la mesure où « [l']expertise disciplinaire des professeurs [ne suffit pas] pour développer des cours à distance de qualité » (CLIFAD, 2013, p. 3). Les membres du corps enseignant peuvent aussi recourir à des tuteurs pour l'encadrement des étudiants à distance (Loisier, 2013), dont le rôle de « conseiller, motivateur et souvent [...] animateur de groupes » devient alors déterminant de la qualité de l'expérience étudiante (Audet, 2012, p. 43).

FIGURE 1 Fragmentation de la tâche d'enseignement en formation à distance



Note : La tâche d'enseignement est ici envisagée du point de vue des professeurs et non de celui d'autres membres du corps enseignant.

Source : Neely et Tucker, 2010.

Plus la tâche d'enseignement est fragmentée, plus le professeur ou le chargé de cours voit son rôle modifié. Certains vont même jusqu'à le définir désormais comme un « accompagnateur » (Audet, 2011, p. 15) ou un « manager » (Jacquinot-Delaunay, 2010, p. 159). Pour Fournier et Lebus (2013, p. 6), l'enseignant en formation à distance est « plus en retrait », « sa tâche [étant] de soutenir à distance la démarche d'apprentissage et l'appropriation des contenus », à moins qu'elle ne soit « attribué[e] à une personne qui n'a pas participé à la création du cours ». Cette transformation peut être substantielle et nécessiter un changement « d'habitude » (Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne de l'Université d'Ottawa, 2013, p. 42) ou « d'approche » (Loisier, 2013, p. 100), voire l'adoption d'« une autre vision de la formation » (Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke, 2013, p. 6).

« Dans une université à distance, le rôle du professeur est de concevoir et de superviser la production de la démarche d'apprentissage et du matériel pédagogique avec l'aide d'une équipe [...] Le professeur n'est pas obligatoirement en contact direct avec l'étudiant, mais assure souvent la formation des tuteurs qui sont chargés de l'encadrement des étudiants dans leur démarche autonome » (Bertrand, 2010, p. 56).

31. Certains établissent alors un parallèle avec la production industrielle, évoquant un « émiettement du processus éducatif » (Paquieneguy et Perez-Fragoso, 2011, p. 525) ou « une chaîne éditoriale pour le développement de produits de formation » (Jacquinot-Delaunay, 2010, p. 156) : « As in industrial production, the processes of developing materials for learning and teaching at a distance teaching university were modeled by the principles of rationalization, the most important of which were the division and sub-division of labor, specialization, objectification and automation » (Guri-Rosenblit, 2005, p. 6).

32. La TELUQ a d'ailleurs développé des programmes d'études spécialisés dans ces domaines.

Que le nombre de spécialistes mis à contribution soit petit ou grand, le travail d'équipe induit par la formation à distance exige certaines attitudes et habiletés qui correspondent peu à celles généralement associées à la carrière professorale (Moore et Kearsley, 2012; Bowen, 2013a) (voir l'encadré ci-contre). De plus, la collaboration entre ces ressources et les professeurs peut engendrer certaines tensions, comme le signale Loisier (2013) :

« Dans les institutions spécialisées et dédiées à la FAD, le statut des technopédagogues, ingénieurs pédagogiques et cadres responsables de ces secteurs spécialisés, est assez clair. Ils sont appelés à collaborer, sans ambiguïté, avec les autres intervenants de l'institution en FAD. [...] En revanche, là où les activités de FAD sont développées de manière moins planifiée, voire anarchique, ces spécialistes, lorsqu'ils sont présents, vivent des difficultés d'intégration. Ils doivent faire valoir leurs compétences auprès des profs, experts de leur matière, pour que ces derniers acceptent d'apporter quelques changements à leur approche pédagogique pour l'enseignement à distance. Parfois, un sentiment de frustration peut les habiter lorsqu'ils sont obligés d'avaliser certaines pratiques inadéquates » (Loisier, 2013, p. 27).

« First, it has to be recognized that *no individual is a teacher in this system, but that indeed it is the system that teaches*. Even the content is not "owned" by a professor, but is a product of group consensus. Team members have to be willing to bury their egos and relinquish decision-making control to the team, to be willing to compromise, and to adhere to decisions taken by consensus. Adhering to procedures and policies established by the group is essential if the work is to flow smoothly » (Moore et Kearsley, 2012, p. 104).

Cette transformation du rôle des professeurs peut comporter certains avantages. Selon des auteurs, elle peut leur offrir une plus grande souplesse dans leur horaire (Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne de l'Université d'Ottawa, 2013) ou leur permettre de consacrer plus de temps à des activités qualifiées de « mieux reconnues », soit de recherche ou d'administration dans l'établissement (Paquenseguy et Perez-Fragoso, 2011). De tels bénéfices demeurent toutefois limités, ne serait-ce que parce que le professeur doit assurer la formation et l'encadrement des tuteurs. En outre, la transformation pourrait conduire à la création « de deux catégories de professeurs, ceux dédiés à l'enseignement et ceux dédiés à la recherche » (FEUQ, 2009, p. 36), une inquiétude qui déborde toutefois le thème de la formation à distance.

Bien plus, cette transformation paraît, à certains égards, incompatible avec la vision traditionnelle (voir l'encadré ci-contre) que certains membres du corps enseignant ont de leur rôle : « c'est la perception à la fois individuelle et collective de son identité professionnelle qui fait qu'un enseignant acceptera plus ou moins facilement de mettre en ligne son cours » (Endrizzi, 2012, p. 15). Plusieurs sont fortement attachés à la vision traditionnelle de leur profession, « pour laquelle le dialogue socratique est le symbole par excellence du bon enseignement » (Jacquinot-Delaunay, 2010, p. 161) et qui constitue la raison même pour laquelle ils ont choisi la carrière d'enseignant (Bacow et autres, 2012).

« Dans cette conception, l'essentiel de l'enseignement universitaire passe par l'exposé magistral de la connaissance qui constitue le seul objet du cours, sans autre considération. [...] Il s'ensuit que l'opération de transmission/réception n'a pas lieu d'être interrogée et que la seule préoccupation de l'enseignant est la qualité des contenus de son cours » (Albero, 2011, p. 12).

« It requires a faculty member to step outside of his or her traditional role as the communicator of ideas and the evaluator of content mastery. Rare is the faculty member who will do so willingly, in part because faculty are being asked to turn their backs on a familiar system and process that have served them well. We should never forget that faculty are the most successful products of our traditional educational system. Just as they have been taught and mentored, they continue to want to teach and mentor » (Bacow et autres, 2012, p. 27).

Plusieurs écrits évoquent d'ailleurs les « réserves », les « réticences », les « hésitations » ou les « appréhensions » d'une partie des membres du corps enseignant à l'égard de la formation à distance (Audet, 2011, 2012; Loisier, 2013; Bacow et autres, 2012; Makhanya, 2015). C'est le cas du moins de la formation offerte entièrement à distance de façon asynchrone, puisque la formation hybride fait généralement l'objet de commentaires positifs (voir l'encadré ci-contre). Cette attitude peut relever d'une préoccupation pour la qualité de la formation; elle est d'ailleurs souvent associée à un manque de soutien de la part de l'établissement (Liu, 2012; Contact Nord, 2012a; Kanuka et Rourke, 2013) et à la crainte de devoir figer le contenu des cours (Bertrand, 2010; Endrizzi, 2012). Mais elle peut aussi dissimuler l'appréhension de voir le rôle des membres du corps enseignant perdre de son importance (Bacow et autres, 2012; Audet, 2012). Quoi qu'il en soit, une évolution s'observe dans la perception des membres du corps enseignant à mesure que se multiplient et que se diversifient les activités de formation à distance (Audet, 2012; Loisier, 2013) : « selon qu'ils œuvrent et ont acquis une expérience [de la formation à distance], leur attitude à l'égard de ce mode de formation varie » (Loisier, 2013, p. 26).

LA PRÉFÉRENCE DES ENSEIGNANTS POUR LA FORMATION HYBRIDE

Sur la base d'une analyse d'écrits internationaux, Endrizzi (2012) soutient que la formule hybride « remet au centre des réflexions la classe comme espace physique et l'enseignant dans son rôle de chef d'orchestre », « redonne un sens à l'enseignement en présentiel, que d'aucuns estiment menacé par l'essor des cours en ligne, et éloigne le risque de désertion des campus, souvent pointé » (p. 24). Bref, par l'hybridation, « la distance redonne de la valeur à la présence » (p. 24). Sous un angle plus prosaïque, Bacow et ses collaborateurs (2012, p. 20) rapportent ce qui suit : « [s]ome faculty expressed preferences for hybrid courses that employ both online and face-to-face instruction simply because the need to bring students together on campus periodically places physical limitations on the size of sections ».

Enfin, les considérations qui précèdent relativement à la tâche d'enseignement et au rôle du professeur dans la formation à distance ont certaines résonances dans le cas des MOOC. En effet, à titre d'assemblages de matériels divers présentés dans des contextes autoportants, les MOOC limitent le rôle des professeurs à celui de fournisseurs de matériel, ne leur attribuant généralement pas de responsabilités particulières en matière, par exemple, d'encadrement ou d'évaluation. De fait, la plupart des MOOC ne comprennent pas d'encadrement personnalisé et, lorsqu'ils impliquent des évaluations, celles-ci sont soit automatisées ou effectuées par des pairs. Il reste que le rôle de professeur prend une coloration particulière dans le cas des MOOC. En effet, il représente souvent une « image de marque » : les MOOC ont précisément connu un vif intérêt d'abord et avant tout parce qu'ils étaient associés à des noms de professeurs (ou d'établissements) réputés (Bowen, 2013b).

1.3.4 LES COÛTS DE FORMATION

La recherche de moyens viables pour donner accès aux études supérieures à un grand nombre d'étudiants est une des principales raisons de la création des universités à distance dans les années 1970 et 1980 sur la scène internationale (Makhanya, 2015; Guri-Rosenblit, 2012). Des économies d'échelle ont notamment été possibles en raison des besoins limités de ces universités en matière d'infrastructures (Daniel, 2014; Deschênes et Maltais, 2006; Muirhead, 2005, rapporté par FEUQ, 2009; CSE, 1988) et du recours à la division et à la spécialisation du travail (abordées à la section 1.3.3) (Bowen, 2013b).

Or, plusieurs écrits soulignent l'ampleur des coûts inhérents à la formation en ligne, en raison notamment de l'achat, de la mise en jour et de l'utilisation des équipements et des infrastructures.

- Une étude de l'OCDE (2005, p. 14) menée dans plusieurs pays et portant sur la cyberformation³³ à l'enseignement tertiaire montre que la diminution espérée des coûts a notamment «été gommée par le coût élevé du développement logiciel et, dans de nombreux cas, par la demande en soutien didactique présentiel pour les activités en ligne à distance». L'OCDE en conclut que «l'enseignement en ligne engendrera des coûts d'infrastructure permanents et significatifs».
- Rapportant des expériences coûteuses qui auraient amené des établissements à remettre en question leur engagement en matière de formation en ligne, Guri-Rosenblit (2005) infirme l'idée qu'elle puisse permettre de faire rapidement des profits.
- Rumble (2001, rapporté par Guri-Rosenblit, 2012) affirme que la formation en ligne est plus onéreuse que la formation à distance traditionnelle, voire que la formation en présentiel.
- Pour l'expert international Makhanya (2015), ce caractère onéreux tient notamment au temps nécessaire pour convertir et concevoir des programmes en ligne. Il craint que certains soient motivés à recourir à la formation en ligne pour réduire leurs dépenses à court terme, ce qui les conduirait à limiter les investissements dans la conception, le développement, le déploiement et la prestation des cours, et donc à offrir des formations de moindre qualité.

Pour Guri-Rosenblit (2012), si l'équilibre entre accessibilité, qualité et économie a été rendu possible grâce à la formation à distance traditionnelle, il reste à démontrer dans le cas de la formation en ligne (voir l'encadré ci-contre). De fait, il existe un vide presque complet en matière de démonstration des économies qui peuvent être réalisées par la formation à distance offerte au moyen des TIC (Bowen, 2013a et 2013b; Carey et Trick, 2013). Carey et Trick (2013, p. 19) évoquent même la «spéculation quant à une réduction radicale du coût de la formation» par le recours aux formules en ligne. À la lumière d'entrevues menées auprès d'administrateurs d'établissements d'enseignement supérieur³⁴ aux États-Unis, Bacow et ses collaborateurs (2012) rapportent que très peu disposent de données qui permettent de comparer les coûts de la formation selon qu'elle est offerte en présentiel ou en ligne, de sorte que les points de vue des administrateurs au sujet des économies possibles grâce à la formation en ligne relèvent surtout de l'impression.

«[...] the golden triangle between widening access to higher education, high quality teaching and providing economies-of-scale constitutes an immense challenge for the large-scale distance teaching universities. The industrial mode of distance education has demonstrated that it succeeded at creating an admirable equilibrium between being able to absorb unlimited numbers of students while still monitoring tightly the quality of the study materials and study process at a lower cost as compared to conventional campus universities. Such a balance has not been demonstrated yet for the operation of distance education institutions and systems in the online era» (Guri-Rosenblit, 2012, p. 6).

33. L'OCDE (2005, p. 7) désigne par le terme «cyberformation» «l'utilisation des TIC pour améliorer et/ou soutenir l'apprentissage dans l'enseignement tertiaire».

34. Des entrevues ont été menées avec les présidents, les *provosts* et autres administrateurs de 25 établissements publics et privés d'enseignement supérieur des États-Unis.

Des études étatsuniennes ont cherché à comparer les coûts associés aux différents modes de formation. Or, même des experts de la formation en ligne appellent à la prudence dans leur interprétation, en raison des coûts qu'elles omettent forcément de prendre en compte (voir l'encadré ci-contre). Citons seulement l'étude de Neely et Tucker (2010)³⁵, qui conclut précisément à la difficulté à comparer les coûts de formation d'un modèle à l'autre à cause des nombreux coûts «cachés». Selon Bowen (2013b), le principal problème de ces études comparatives est qu'elles sont pratiquement inutiles pour ce qui est de projeter des économies et qu'elles sont trompeuses puisque ce qu'il en coûte pour faire plusieurs choses la première fois n'est pas ce qu'il en coûte pour faire ces mêmes choses plusieurs fois.

«Consumers of research must be very cautious in reviewing all cost-effectiveness studies. As Rumble (2003), the leading authority on this issue, has pointed out, truly comparable data are hard to find because some cost-effectiveness evaluators ignore certain costs that others include. There is a tendency in dual-mode institutions, for example, to overlook many capital costs (e.g. «who paid for the faculty parking lot?») and other shared costs such as equipment, telephone, and Internet access costs» (Moore et Kearsley, 2012, p. 237).

En dépit des coûts non négligeables associés à la formation en ligne et des résultats mitigés des études comparatives sur le sujet, plusieurs experts soutiennent qu'il est possible de réaliser des économies d'échelle, à moyen et à long terme, en recourant à une formation à distance appuyée par les TIC (Deming et autres, 2014; Garito, 2013; Bowen, 2013a, 2013b). De l'ensemble des écrits recensés, on décèle six principaux arguments à ce chapitre.

1. D'abord, c'est dans une perspective à long terme que des économies peuvent être possibles, dans la mesure où les coûts de départ peuvent être amortis sur plusieurs années (Deschênes et Maltais, 2006; Bowen, 2013a, 2013b). Dans cette perspective, Bowen (2013b) suggère qu'il faut moins se demander combien les établissements vont économiser maintenant qu'à quelles conditions des économies se réaliseront au fil du temps.
2. Ensuite, une baisse des dépenses dédiées aux installations, en particulier aux salles de classe, est envisageable si l'établissement recourt substantiellement à la formation à distance. Soutenu notamment par Contact Nord (2013b) de même que par Christensen et Eyring (2012), cet argument a également été invoqué par plusieurs administrateurs universitaires étatsuniens sondés par Bacow et ses collaborateurs (2012).
3. Un potentiel d'économies est aussi envisageable dans la mesure où le nombre d'étudiants qui s'inscrivent à un même cours connaît une augmentation substantielle (Moore et Kearsley, 2012). Plusieurs experts internationaux estiment même que, parce qu'elle permet de joindre un grand nombre d'individus à des coûts moindres que l'enseignement traditionnel, la formation à distance en général (Garito, 2013; Bowen, 2013a) et les MOOC en particulier (Cisel, 2014a) devraient jouer un rôle essentiel dans la résolution des problèmes financiers des universités.
4. De plus, le recours à la formation à distance permettrait aux établissements de concentrer les ressources relatives à l'encadrement des étudiants qui en ont particulièrement besoin, grâce à une analyse des données d'apprentissage (*learning data*) générées par la formation en ligne (Christensen et Eyring, 2012; Carey et Trick, 2013; Contact Nord, 2013a). Carey et Trick (2013, p. 38) rapportent que «plusieurs établissements d'avant-garde en la matière ont fait état d'une hausse de la persévérance scolaire et de l'achèvement de la formation chez les étudiants, ce qui diminue le coût/diplômé». Dans une perspective similaire, Bowen (2013a) entrevoit que certains cours (notamment des cours d'introduction dont le contenu fait l'objet d'un large consensus) pourraient être offerts en ligne de manière à redéployer une partie des ressources économisées aux fins de l'encadrement des étudiants.

35. L'étude de cas a été menée au sein d'une université en ligne accréditée des États-Unis et se rapporte à un cours de trois crédits du domaine de l'administration.

5. Par surcroît, la création de cours à distance serait grandement facilitée par l'usage de REL, de plus en plus disponibles en enseignement supérieur, réduisant non seulement les dépenses liées à la création elle-même du cours, mais aussi celles liées à l'achat de matériel pédagogique puisque les REL sont, par définition, libres d'accès (UNESCO, 2011; Daniel, 2012a; Guri-Rosenblit, 2012; Contact Nord, 2013d).
6. Enfin, les coûts liés aux infrastructures désormais nécessaires à la formation à distance, comme à d'autres activités universitaires, peuvent être abaissés grâce à un partage de services entre établissements (Contact Nord, 2013d). Cette réduction des coûts sera d'autant plus significative que les établissements partageront non seulement les dépenses liées aux infrastructures, mais aussi l'offre de formation. Pour Contact Nord (2013d), diminuer la duplication des cours et des infrastructures nécessaires à l'offre de cours pour différents campus représente une clé pour le contrôle des coûts grâce à la formation en ligne.

1.3.5 L'INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Comme il est indiqué à la section 1.1.4, en estompant les frontières géographiques, la formation à distance peut contribuer à l'internationalisation des universités. Selon la recension des écrits sur le sujet, la formation à distance transfrontière est associée à différentes visées :

- renforcer les capacités d'enseignement des pays en émergence (CSE, 2005);
- pallier une baisse d'effectifs étudiants dans certains secteurs (CSE, 2005);
- recruter des étudiants internationaux (AECDC, 2014; CSE, 2005);
- diminuer les coûts de formation grâce à l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits (voir la section 1.3.4);
- se démarquer et se positionner sur la scène internationale comme université (voir l'encadré ci-contre) ou groupe d'universités (AECDC, 2014).

La formation à distance « influence le positionnement des universités en élargissant leurs activités à l'échelle planétaire »; elle permet de « se démarquer sur ce nouvel échiquier, dans le maintien du respect d'un esprit universitaire et de la poursuite de la tradition d'excellence de l'Université » (Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke, 2013, p. 20).

Bon nombre de ces avantages sont aussi relevés au sujet des MOOC, en particulier eu égard au fait qu'ils sont vus, au sein des établissements auxquels ils sont associés, comme un moyen de recruter des étudiants de partout dans le monde (BIS, 2013; Allen et Seaman, 2014).

Or, la formation à distance offerte en dehors des frontières nationales soulève différents enjeux, à commencer par ceux qui découlent de la tension entre les besoins nationaux et les possibilités internationales.

« Many universities and colleges are nowadays torn between the growing pressure to operate in the global higher education market in order to diversify their funding base by various mechanisms, and their traditional roles of serving national priorities and accommodating mainly the needs of their local surrounding environments » (Guri-Rosenblit, 2012, p. 6).

Par ailleurs, l'internationalisation de l'enseignement universitaire, au moyen de la formation à distance ou par d'autres voies, pose des défis liés à la juste reconnaissance de formations et de diplômes qui se rapportent à un autre système national de formation. Ces défis ne sont toutefois pas insurmontables (CSE, 2005). À cet égard, le Conseil a déjà fait valoir la pertinence d'explicitier les particularités propres au système d'éducation québécois (CSE, 2010) et de rendre visibles, à l'intérieur et à l'extérieur des frontières, les mécanismes par lesquels les universités québécoises assurent la qualité des formations qu'elles offrent (CSE, 2012).

En outre, la formation à distance offerte dans une perspective internationale fait naître une inquiétude quant à une uniformisation des savoirs et à une reproduction de l'approche culturelle nord-américaine dans différentes régions du monde (Knight, 2005; Arnaud, 2003, cité dans FEUQ, 2009). Certains experts estiment ainsi que « bien des exportations des services d'éducation par les pays développés sont le cheval de Troie de l'impérialisme culturel » (Tilak, 2012, p. 59). De telles critiques peuvent aussi être envisagées sous l'angle de l'accessibilité : une formation ne sera réellement accessible que si elle prend en compte le contexte dans lequel elle est offerte et les caractéristiques des groupes sociaux et culturels à qui elle s'adresse (Jacquinot, 1993; Deschênes et Maltais, 2006). Cette préoccupation pour la contextualisation des contenus et le respect des particularités nationales est aussi présente au sujet des MOOC (Bates, 2015). Rhoads et ses collaborateurs (2013, p. 104) parlent d'hégémonie, c'est-à-dire de l'accès potentiellement inégal aux contenus de cours, à la fois comme producteurs et comme utilisateurs, et de la possibilité pour des universités de dominer dans la construction et la dissémination de ces contenus, y compris au sein d'un même pays (voir l'encadré ci-contre).

« If a student has the ability to take an online course offered by Stanford or MIT and if this courses are cheaper, transferable, and financial aid-eligible, why would she take the same course from the University of Phoenix? » (Dennis, 2012, p. 29). « Why take a MOOC from the local state university when one can just as easily enroll in a similar course offered by Harvard or MIT? » (Rhoads et autres, 2013, p. 107).

Cet enjeu revêt une couleur particulière du fait que, du moins pour l'heure, c'est la fraction anglophone – sinon étatsunienne – qui domine en matière d'enseignement en ligne en général (Tilak, 2012) et de MOOC en particulier (Bates, 2015; Rhoads et autres, 2013). D'ailleurs, c'est d'une préoccupation pour l'accessibilité d'une éducation supérieure pour les francophones du monde entier qu'est né le portail international de MOOC francophones OCEAN (voir l'encadré ci-contre). Cette préoccupation est aussi présente dans la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale : la langue française y est vue comme un « atout [...] pour accroître la part du Canada sur le marché international des étudiants francophones » (AECD, 2014, p. 20).

OCEAN est un portail international de MOOC francophones qui a été lancé en novembre 2013 par cinq établissements de France, de Suisse et de Belgique, en plus de l'Université de Montréal et de ses deux écoles affiliées (HEC Montréal et Polytechnique Montréal). À la différence d'une plateforme d'hébergement, comme Coursera et edX, ce portail est « conçu comme un journal scientifique avec [...] sa politique éditoriale et ses processus de sélection/validation qu'un comité éditorial met en œuvre » (OCEAN, 2014). Trois critères guident la sélection des MOOC : 1) la qualité scientifique du contenu; 2) la qualité formelle et le niveau d'interactivité; 3) la pertinence dans l'offre globale OCEAN. Avec l'objectif de couvrir l'ensemble des domaines, OCEAN invite toute institution à lui soumettre un MOOC. La personne intéressée par un MOOC affiché sur le portail OCEAN est redirigée vers la plateforme sur laquelle il est offert.

Enfin, l'offre de formations à distance en dehors des frontières nationales crée une « zone grise » relativement au pouvoir des établissements de décerner des diplômes et des titres dans un autre système national de formation (Knight, 2005, p. 8). Au Québec, par exemple, la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire mentionne les établissements qui sont autorisés à offrir des formations universitaires en territoire québécois, mais reste silencieuse en ce qui a trait aux formations offertes à distance à la population québécoise par des établissements d'autres régions du monde. « La voie est [...] ouverte au développement d'universités virtuelles, indépendantes des frontières nationales, remettant par le fait même en cause le pouvoir de réglementation de l'État sur les universités » (FEUQ, 2009, p. iii). Dans cette perspective, Knight prédisait, dès 2005, que la prolifération de la formation transfrontière amènerait des changements aux cadres réglementaires nationaux et internationaux. De fait, des initiatives supranationales ont vu le jour pour encadrer la formation transfrontière offerte à distance, telles que les Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier de l'UNESCO (2005) (voir l'encadré ci-après). Selon la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2010), ces lignes directrices fournissent une *authoritative approach* et sont susceptibles de devenir une référence à travers le monde. Il reste que « l'intérêt et la valeur de normes ou critères internationaux pour le contrôle de la qualité » sont parfois perçus comme pouvant « nuire à la souveraineté des systèmes existants à l'échelle nationale » ou « contribuer à une uniformisation » (Knight, 2005, p. 26). De tels points de vue sont aussi rapportés par le Conseil dans son avis sur l'assurance qualité (CSE, 2012).

LES LIGNES DIRECTRICES DE L'UNESCO (2005)

Sous l'égide de l'UNESCO ainsi que de l'OCDE et sur la base de la participation d'experts et des diverses parties prenantes (y compris des établissements d'enseignement supérieur) ont été publiées, en 2005, les Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier, faisant suite à une résolution adoptée en 2003 par la Conférence générale de l'UNESCO. Leur objectif consiste essentiellement à « protéger les étudiants et les autres parties prenantes des prestataires peu scrupuleux et des programmes d'enseignement de médiocre qualité » (p. 7), étant donné que, notamment, « les dispositifs existants d'assurance qualité sont souvent exclusivement focalisés sur les formations dispensées dans le pays même par des établissements nationaux » (p. 9). Bien qu'elles aient un « caractère facultatif et non contraignant », ces lignes directrices interpellent six parties prenantes (gouvernements, établissements et prestataires d'enseignement supérieur, associations étudiantes, organismes d'assurance qualité et d'accréditation, organismes de reconnaissance des qualifications scolaires et organismes professionnels) en leur « propos[ant] des outils et une synthèse des meilleures pratiques ». Par exemple, il est recommandé aux gouvernements de mettre en place ou d'encourager la mise en place « de dispositifs d'assurance qualité, d'accréditation et de reconnaissance des qualifications [qui soient] adéquats » (p. 13), alors que « l'ensemble des établissements/prestataires d'enseignement supérieur » est invité à « s'engage[r] à fournir un enseignement de qualité » (p. 15), en « pren[ant] en compte les sensibilités culturelles et linguistiques du pays d'accueil », en veillant à « la qualité du corps enseignant et [à] celle des conditions de travail » et en se dotant de dispositifs de gestion de la qualité (p. 15-16).

1.3.6 LE PAYSAGE DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET L'AVENIR DE L'UNIVERSITÉ

Ainsi que le mentionne la section 1.1.5, la croissance des formations offertes à distance s'accompagne d'une transformation sensible du paysage de l'enseignement universitaire, pour ce qui est tant de ses composantes que des relations qu'elles entretiennent entre elles. D'une intensité variable selon la région du monde, cette transformation prend essentiellement trois formes.

- Des universités collaborent entre elles pour offrir des formations à distance, en vue de gagner en efficacité grâce au partage de l'expertise en ce domaine ou des coûts des nouvelles technologies (Moore et Kearsley, 2012; Guri-Rosenblit, 2012). De nombreux exemples en témoignent, dont celui du Campus numérique de Bretagne (voir l'encadré ci-contre).
- Étant donné la fragmentation de la tâche d'enseignement (abordée à la section 1.3.3) que permet la formation à distance, des universités recourent à d'autres organisations pour certaines activités, telles que la création de matériel pédagogique en format électronique, la conversion de cours en ligne, la gestion de l'offre de cours au moyen du Web ou l'évaluation en ligne des apprentissages. Ce type de partenariat se manifeste tout particulièrement aux États-Unis. *Academic Partnerships* est ainsi un exemple patent d'entreprise privée qui fournit à des universités des services liés à la formation à ligne (voir l'encadré ci-après). En Angleterre, le *Higher Education Funding Council* (OLTF, 2011) recommande précisément aux établissements publics d'enseignement supérieur de se lier non seulement entre eux, mais aussi avec diverses organisations tant publiques que privées en vue de développer l'apprentissage en ligne.

Créé en 2014 en France, le Campus numérique de Bretagne regroupe 28 établissements universitaires dans le but de « développer une stratégie partagée en matière de recherche et [de] mutualiser les moyens humains et matériels au service de projets qui auront la possibilité d'atteindre une dimension et un rayonnement européens, voire internationaux » (UEB, 2014).

ACADEMIC PARTNERSHIPS (AP)

Entreprise à but lucratif créée en 2008 au Texas, AP fournit à des universités des services liés à l'offre de cours en ligne, tels que :

- des ressources financières permettant de lancer et d'exploiter un campus en ligne;
- du soutien aux membres du corps professoral (conversion de cours et formation);
- des services de nature technologique (par exemple, des systèmes de gestion de l'apprentissage);
- des services de marketing et de recrutement d'étudiants;
- des activités visant à favoriser la persévérance des étudiants;
- du soutien à l'établissement de relations avec des universités prestigieuses autres qu'étatsuniennes.

Les universités qui font appel à AP conservent leur rôle en matière d'admission, d'inscription, de curriculum, d'évaluation et d'attribution de crédits.

Source : Daniel, 2012c.

- D'autres entités à but lucratif, dont le lien avec les établissements d'enseignement est plus ou moins étroit, offrent des formations à distance. Elles auraient l'avantage d'être plus flexibles que les établissements en ce domaine (Guri-Rosenblit, 2012). Dans certains cas, elles sont qualifiées d'« usines à diplômes³⁶ » et leur émergence en formation à distance³⁷ suscite la crainte d'observateurs aux États-Unis (Pina, 2010; Moore et Kearsley, 2012) et sur la scène internationale (Makhanya, 2015).

Le fait que les activités traditionnellement assumées entièrement par les universités soient parfois confiées à des entités à but lucratif génère « confusion et chaos » (Knight, 2005, p. 20) de même qu'une certaine « méfiance » à l'égard de la formation à distance (Guri-Rosenblit, 2012; Pina, 2010). C'est dans ce contexte que des experts font appel à des processus et à des mécanismes encore plus solides au regard du contrôle de la qualité (Guri-Rosenblit, 2012). Par exemple, Pina (2010) fait valoir l'importance de convenir d'une compréhension commune des exigences associées à chacun des grades universitaires, en vue de démasquer plus aisément les « usines à diplômes » aux États-Unis³⁸.

De surcroît, la présence de nouveaux joueurs en enseignement supérieur fait surgir un questionnement sur l'avenir de l'université, puisque sa position de « gardienne du monde du savoir » pourrait s'affaiblir (Cornford et Pollock, 2004, cités par Bertrand, 2010, p. 72). Des experts internationaux vont même jusqu'à s'inquiéter du fait que les universités délaissent le champ de la formation à distance en particulier, voire de l'ensemble de leurs activités d'enseignement, au profit d'entreprises à but lucratif (voir l'encadré ci-contre). Une éventuelle séparation entre un secteur public axé sur la recherche et un secteur privé axé sur l'enseignement paraît possible à Daniel (2012a) puisque, aux États-Unis du moins, le financement public des universités est axé sur la recherche. Avec ce « marché » privé de la formation à distance et la popularité grandissante des REL et des MOOC, le rôle de l'université pourrait ainsi se limiter à l'évaluation des apprentissages, à la reconnaissance des acquis et à la certification. Dans ce scénario, les universités pourraient toutefois demeurer garantes du système symbolique de reconnaissance des acquis scolaires, en vertu de leur rôle de certification. À ce sujet, Bertrand (2010, p. 73) estime en effet improbable que d'autres prestataires de formation remplacent les universités étant donné qu'ils ne disposent pas des « mécanismes de validation-certification que seule l'université peut fournir ». Certes, les *badges*, attestations et certificats décernés à l'issue des MOOC pourraient, éventuellement, ébranler ce système de reconnaissance dans la mesure où les étudiants et les employeurs pourraient leur attribuer une valeur équivalente à celle des diplômes officiels des universités reconnues.

« If public institutions do not step up to the plate, then the corporate sector for-profit will » (Bates, s. d., cité dans Daniel, 2012a, p. 5).

« [...] the providers that are already established in [online learning], i.e. the for-profits, [...] could steadily take over the teaching function of higher education » (Daniel, 2012a, p. 5).

36. Selon le cas, elles sont désignées comme des *diploma mills* (Pina, 2010; Moore et Kearsley, 2012), des *bogus universities* (Guri-Rosenblit, 2012, p. 7) ou des *fly by night institutions* (Levy, 2008, cité dans Guri-Rosenblit, 2012, p. 9).

37. Bien que des « usines à diplômes » soient apparues au début du XX^e siècle avec les cours par correspondance, l'arrivée des TIC au XXI^e siècle a généré de nouvelles possibilités pour les organisations frauduleuses (Moore et Kearsley, 2012).

38. Dans un tout autre contexte, cette idée de référentiels communs des niveaux de formation est aussi mise en valeur par le Conseil (2012) dans son avis sur l'assurance qualité à l'enseignement universitaire.

En même temps, la présence de nouveaux joueurs fait pression sur les universités pour qu'elles offrent davantage de formations à distance et de MOOC en particulier. Par exemple, Daniel (2012c) associe l'engouement pour les MOOC à un *herd instinct*. Force est d'admettre que l'essor de la formation à distance exacerbe la concurrence au sein de l'enseignement universitaire. Des experts de l'enseignement supérieur aux États-Unis mettent d'ailleurs en garde les universités contre l'émulation que suscite ce contexte de concurrence (Bowen, 2013a; Christensen et Eyring, 2012; Daniel, 2012c). De leur avis, le recours à de nouveaux modes de formation ne serait pas à la portée de tous les établissements. Selon Bowen (2013a), par exemple, certains sont mieux placés pour faire des plateformes sophistiquées, d'autres, pour élaborer des contenus et d'autres encore, pour bien utiliser du matériel qui viendrait en grande partie, sinon entièrement, d'un autre établissement. Les universités gagneraient ainsi à miser sur leurs différences et leur complémentarité, dans une perspective systémique, de manière à éviter des coûts inutiles et à assurer la viabilité et la pérennité de l'institution universitaire (voir l'encadré ci-contre).

«It seems clear that universities need to confront some painful realities and become more deliberately selective in what they choose to do. Universities are overstretched in their range of programs, overbuilt in physical facilities, and overburdened by an excess of ambitions, expectations, and demands. The competition among them has led to greater homogeneity rather than constructive diversity of institutional profiles and of distinctive individual excellence. We would be better off if it were possible to build on each institution's comparative strengths. Greater differentiation among institutions might encourage each to focus on its own particular mix of academic priorities» (Gray, 2013, cité dans Bowen, 2013a, p. 9).

CHAPITRE

2

UN REGARD SUR LE QUÉBEC

Le présent chapitre brosse un portrait d'ensemble de la formation à distance au sein du système universitaire québécois. Après une brève présentation de ce système et de la place qu'y occupe la formation à distance seront dégagées des tendances relatives à l'essor de nouveaux modes de formation au sein des universités québécoises. Seront ensuite relevés les points de vue et les préoccupations des principaux groupes d'acteurs concernés.

2.1 LA PLACE DE LA FORMATION À DISTANCE DANS LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE

Une fois décrits le système d'enseignement supérieur et le système d'enseignement universitaire, sont présentées ici les modalités organisationnelles de la formation à distance offerte par les universités québécoises ainsi que les collaborations que celles-ci tissent avec d'autres établissements pour optimiser leurs activités en la matière.

2.1.1 LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE

Le système québécois d'enseignement supérieur comprend à la fois le réseau collégial et le réseau universitaire. Le premier inclut des établissements publics (cégeps), des établissements privés (collèges subventionnés ou non et instituts ou conservatoires subventionnés) de même que des écoles gouvernementales. Les formations offertes conduisent à des diplômes d'État, soit des diplômes d'études collégiales (DEC), ou à des diplômes d'établissement, soit des attestations d'études collégiales (AEC). Les programmes menant au DEC peuvent conduire au marché du travail (dans le cas de la formation technique) ou préparer à l'université (dans le cas de la formation préuniversitaire ou de la formation technique). Ainsi, le réseau collégial fait office de voie obligatoire pour l'entrée à l'université. Pour offrir des cours à distance, les établissements collégiaux peuvent s'appuyer sur Cégep à distance (voir l'encadré ci-contre).

Créé en 1991 par le Collège de Rosemont, en vertu d'un mandat qui lui avait été conféré par le ministère de l'Éducation, Cégep à distance est un membre du réseau des collèges publics, au sein duquel il joue un rôle complémentaire, et un partenaire du réseau des collèges privés. Voué à la formation à distance, il accueille une population étudiante diversifiée dont une partie importante lui est confiée par les collèges du réseau.

Source : Cégep à distance, 2014a.

Quant au système universitaire québécois, sur lequel est axé le présent avis, il se compose de 18 établissements, lesquels sont actifs dans plus de 200 lieux physiques à travers le Québec (CREPUQ, 2010; Crespo et autres, 2011). De ces 18 établissements, 10 sont regroupés dans un réseau public³⁹, soit l'Université du Québec, les autres étant des universités à charte privée⁴⁰.

Dans le réseau de l'Université du Québec, la Télé-université (TELUQ) offre tous ses cours à distance, selon différentes modalités, et ce, depuis sa fondation en 1972. Son expertise en formation à distance est incontestable, mais son histoire est qualifiée d'«assez tumultueuse» (Guillemet, 2012, p. 261). De fait, dès son origine et à certains moments-clés de son histoire, son rôle au sein du système universitaire québécois a été remis en question : la TELUQ devrait-elle agir comme une «vraie université» ou remplir le mandat de coordonner la formation à distance dans le réseau de l'Université du Québec (voir l'encadré ci-après)? Pour l'heure, la TELUQ agit comme une «vraie université» et les autres établissements universitaires du réseau de l'Université du Québec ont mis en place leurs propres activités de formation à distance (voir la section 2.2), bien que des collaborations interétablissements soient possibles (voir la section 2.1.3).

39. Créée en décembre 1968 par une loi votée à l'Assemblée nationale, l'Université du Québec poursuit une triple mission : 1) favoriser l'accessibilité à la formation universitaire aux trois cycles; 2) contribuer par la recherche au développement scientifique du Québec; 3) participer au développement des régions du Québec.

40. Bénéficiaire, elles aussi, d'un financement en grande partie public.

Hormis la TELUQ, les universités québécoises s'appuient principalement sur la formation en présentiel. À géométrie variable, chacune a toutefois mis sur pied des activités de formation à distance, parfois en vertu de sa mission particulière. C'est notamment le cas d'établissements sis en région éloignée, qui assurent la formation universitaire d'une population dispersée sur un large territoire (notamment l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue [UQAT], l'Université du Québec à Rimouski [UQAR] et l'Université du Québec à Chicoutimi [UQAC]), mais aussi d'unités d'enseignement qui s'adressent particulièrement à une population étudiante plus âgée dont les contraintes de temps sont souvent majeures (notamment la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal).

LE QUESTIONNEMENT SUR LE RÔLE DE LA TELUQ

En 1971, l'Université du Québec « doute [...] de sa capacité à atteindre ses objectifs d'accessibilité » et « cherche [...] à asseoir le rôle de coordination du siège social, quelque peu mis à mal par le foisonnement des initiatives » qui ont vu le jour depuis sa fondation, qui a eu lieu en 1969. C'est dans ce contexte qu'émerge l'idée de créer une télé-université. Lancé un an plus tard, le projet « a pour objectif le développement et l'expérimentation de la formation à distance, afin de répondre aux besoins des clientèles que les services universitaires existants ne rejoignent pas ou rejoignent difficilement ». Or, il « s'avère vite assez lourd au chapitre des collaborations avec les constituantes de l'Université du Québec » et « source de frictions ». La TELUQ « est alors dotée d'une autonomie relative » ainsi que d'une mission particulière au regard de « la formation culturelle et [du] perfectionnement des adultes », de sorte qu'elle ne constitue pas « un service commun de télé-enseignement » et qu'elle « perd la responsabilité de la coordination de la formation à distance ». Toutefois, à la fin des années 1970, elle se départit du champ de la formation des maîtres (qui la faisait paraître « comme une concurrente redoutable » auprès des autres constituantes), « se consacre [...] à la formation socioculturelle et élabore plusieurs certificats ». Au début des années 1980, elle se définit « comme une « vraie université » » et se dote d'un corps professoral « afin d'offrir des programmes de baccalauréat [...] porteurs de crédibilité et d'un financement stable ». Le rôle de la TELUQ fait alors l'objet de propositions de la part de trois groupes.

- Dans un avis de 1986, le Conseil des universités « estime que [la] demande de lettres patentes [de la TELUQ], basée sur un statut de complémentarité au sein de l'Université du Québec, est trop restrictive pour permettre le développement de la formation à distance » et « recommande donc que l'Université du Québec soit astreinte à favoriser ce développement, la [TELUQ] devant pour sa part intensifier ses collaborations ».
- En 1987, le Groupe de travail sur l'évolution de l'Université du Québec recommande que la TELUQ revienne « à son mandat original », notamment en élargissant sa programmation propre, conformément aux besoins à combler plutôt qu'en fonction de sa complémentarité par rapport aux autres constituantes de l'Université du Québec.
- En 1988, dans un avis sur la formation à distance, le Conseil supérieur de l'éducation « juge que [son] développement [...] ne peut être le mandat exclusif d'une constituante » et recommande que la TELUQ limite son offre de formation aux programmes déjà autorisés et se consacre davantage à des projets conjoints avec les autres constituantes de l'Université du Québec et à des ententes de services avec les autres universités.

LE QUESTIONNEMENT SUR LE RÔLE DE LA TELUQ *(suite)*

En 1990, la ministre de l'Enseignement supérieur alors en poste « se range à l'avis du Conseil des universités » et la TELUQ est dès lors « reconnue à titre de constituante ayant pour mission le développement de la formation à distance au sein de l'Université du Québec ».

À la fin des années 1990, la TELUQ éprouve certaines difficultés, notamment sur le plan des finances et du recrutement des étudiants. La perspective d'un rattachement à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) « apparaît comme une planche de salut permettant d'espérer un développement stable, grâce à l'accès à un important bassin de professeurs ». Cette perspective « suscite un très large consensus à la TELUQ » et est « soutenue par le président de l'Université du Québec ». Un protocole de rattachement est signé en 2003, les lettres patentes de la TELUQ sont transférées à l'UQAM en 2005 et la TELUQ devient dès lors une composante de l'UQAM.

Or, « la perspective que la TELUQ garde son autonomie de gestion afin de préserver la particularité du modèle de fonctionnement propre à la formation à distance [...] suscite l'inquiétude du syndicat de l'UQAM ». De plus, étant donné la crise financière que connaît l'UQAM en raison de « projets immobiliers dont les coûts ont été mal contrôlés », non seulement son recteur doit démissionner à la fin de 2006, mais l'engagement « de financer le développement de la formation à distance [...] se trouve radicalement remis en cause ». Les projets conjoints de l'UQAM et de la TELUQ « sont, sinon abandonnés, du moins progressivement mis en veilleuse », de sorte que « le rattachement a le caractère d'un mariage non consommé ». Le rapport d'un chargé de dossier mandaté en 2008 par le nouveau recteur pour évaluer la situation est « incisif » : l'intégration complète de la TELUQ à l'UQAM est recommandée, mais elle est perçue comme un démantèlement de la TELUQ et suscite l'inquiétude de sa communauté universitaire. Le projet de « divorce » envisagé par le directeur général de la TELUQ suscite des craintes chez les étudiants (au regard de la valeur de leur diplôme) et l'opposition d'un groupe de professeurs. Un comité spécial est créé et le nouveau chargé de dossier dépose, en 2010, un rapport dans lequel il propose « de donner une deuxième chance au projet » de rattachement. Si « des réserves sont manifestées au sein des deux communautés » à l'égard de cette proposition, la TELUQ se prononce d'abord en faveur de celle-ci, après quoi l'UQAM exprime son refus de certaines recommandations du rapport. La TELUQ revient alors sur sa position, « considérant que [l'UQAM] ne respecte pas ses obligations et engagements et qu'elle dénature le protocole de rattachement », et elle « entam[e] les démarches [pour] retrouve[r] son autonomie ». Tout compte fait, un « cadre institutionnel de détachement » de la TELUQ est adopté par la Commission des études de l'UQAM à la fin de 2010 : « la rupture est dès lors consommée ». Comme l'indique la TELUQ (2013), elle reçoit de nouvelles lettres patentes en août 2012, retrouvant du coup son statut d'université et son autonomie.

Source : Guillemet, 2012, p. 260 et s.

2.1.2 LES MODALITÉS ORGANISATIONNELLES DE LA FORMATION À DISTANCE AU SEIN DES UNIVERSITÉS

Dans la plupart des universités, les initiatives en matière de cours à distance sont portées par des membres du corps enseignant ou des unités d'enseignement. L'appui de l'université peut être fourni de façon indirecte, par exemple au moyen de services de soutien pédagogique ou technologique, ou encore du financement de projets particuliers. Quelques universités se sont dotées d'une instance, d'ampleur variable, dédiée à la formation à distance. C'est le cas de l'Université Laval, qui dispose, depuis 2006, d'un bureau de la formation à distance (voir l'encadré ci-contre), mais aussi de l'UQAR et de l'UQTR, qui ont récemment intégré un volet de formation à distance à leur unité dédiée à la formation continue. L'Université Concordia compte, pour sa part, sur une instance qui a sa propre identité, *eConcordia* (voir l'encadré ci-après).

Le Bureau de la formation à distance de l'Université Laval compte une douzaine d'employés. Il assure la promotion et le développement de la formation à distance, y compris le soutien aux facultés et l'information aux étudiants. Il est aussi responsable de l'organisation des examens surveillés sur l'ensemble du territoire québécois.

eCONCORDIA

L'entreprise sans but lucratif *eConcordia* agit comme fournisseur exclusif de formations en ligne pour l'Université Concordia. Elle est composée d'une équipe de spécialistes qui collaborent avec les professeurs de l'Université pour la création, la conception, l'évaluation et l'amélioration de leurs cours en ligne. Une fois un cours créé, elle peut également fournir aux professeurs un soutien technique et administratif.

Sous la bannière *KnowledgeOne*, *eConcordia* offre aussi, depuis peu, des services à l'extérieur de l'Université Concordia, notamment à des entreprises pour la formation continue de leurs employés, à des organisations professionnelles et à d'autres établissements d'enseignement.

Sources : *eConcordia*, 2014; *KnowledgeOne*, 2014.

Par ailleurs, l'Université Laval et l'UQTR sont les seules universités à s'être dotées récemment (en janvier 2012 et en mai 2013 respectivement) d'une politique en matière de formation à distance. Celle-ci énonce les principes qui président à l'offre de formation à distance en plus de préciser les responsabilités de chacun en la matière (voir l'encadré ci-après). Une consultation menée auprès de représentants d'universités révèle en outre que des réflexions sont en cours dans d'autres établissements, en vue de structurer ou de baliser l'offre de formation à distance.

QUELQUES PRINCIPES ÉNONCÉS DANS LA POLITIQUE DE LA FORMATION À DISTANCE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL (2012)

- La qualité des activités de formation à distance est égale à celle des autres activités de formation offertes.
- La formation à distance offre des possibilités de formation continue à différentes populations cibles.
- La formation à distance est centrée sur l'étudiant, requiert un encadrement pédagogique et organisationnel particulier, exige des productions didactiques de haute qualité, etc.
- Si des périodes d'encadrement synchrones sont proposées, la personne responsable doit prévoir des plages horaires pour accommoder les étudiants.
- Toute rencontre pédagogique synchrone offerte à l'ensemble des étudiants doit être enregistrée pour être accessible ultérieurement.
- L'étudiant étant le premier responsable de ses apprentissages, il doit prendre connaissance des contraintes d'horaire et de déplacement liées à l'évaluation.
- Le vice-recteur aux études et aux activités internationales est responsable de la formation à distance : il coordonne les instances, et veille à la recherche et à l'innovation ainsi qu'à la diffusion des meilleures pratiques.

Certaines universités québécoises se sont dotées de balises relatives à la rémunération des professeurs pour leurs activités de formation à distance (Morin, 2012, rapporté par le Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke, 2013), alors qu'une réflexion à cet égard serait en cours dans d'autres établissements, par exemple l'Université Laval (Boisvert et Freytag, 2014), l'Université de Sherbrooke (Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke, 2013) et l'UQTR (Neill, 2014). Dans un examen des pratiques canadiennes pour l'ensemble des ordres d'enseignement, Morin (2012)⁴¹ retrace trois modalités de rémunération pour la *production* d'un cours à distance : 1) honoraires sur livrables et supplément salarial; 2) libération de certaines tâches; 3) inclusion dans la tâche normale. En ce qui concerne les activités liées à la *diffusion* de cours à distance, elles sont généralement comptabilisées dans la tâche normale de l'enseignant.

Pour ce qui est de la propriété intellectuelle des cours à distance, les travaux de Morin (2012)⁴² révèlent que l'établissement d'enseignement la conserve souvent : il en est ainsi dans dix des quinze établissements canadiens examinés, notamment dans les universités situées à l'extérieur du Québec. Mais les pratiques demeurent fort variables. De surcroît, les politiques relatives à la propriété intellectuelle et les conventions collectives passent souvent sous silence les situations propres à la formation à distance. En témoignent les travaux du Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke (2013) ainsi que les propos d'administrateurs d'universités et de membres du corps enseignant entendus dans le cadre de la préparation de cet avis.

41. Rapportés par le Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke, les travaux de Morin (2012) permettent de dresser un portrait des pratiques canadiennes en matière de propriété intellectuelle et de rémunération pour la production et la diffusion d'un cours à distance. Ont été interrogées à cette fin les personnes responsables de la formation à distance dans quinze établissements d'enseignement du Canada, soit treize universités, un cégep et la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD).

42. Voir la note précédente.

2.1.3 DES COLLABORATIONS EN MATIÈRE DE FORMATION À DISTANCE

Entre universités

À sa création, la TELUQ s'est vu confier la mission de coordonner l'offre de formation à distance au sein du réseau de l'Université du Québec. Or, comme il a été évoqué précédemment, force est de constater qu'elle ne joue pas ce rôle : chaque composante a mis en place ses propres activités de formation à distance. La direction actuelle de la TELUQ ne manque toutefois pas d'exprimer son souhait d'accroître dans l'avenir ses collaborations avec les autres universités québécoises pour :

- partager les meilleures pratiques en matière de formation à distance;
- mettre en commun les infrastructures;
- développer des programmes d'études en partenariat (ce qui implique aussi que les étudiants de la TELUQ pourraient accéder à des formations hybrides);
- offrir à distance les programmes d'études québécois sur la scène internationale (dans la francophonie, notamment en Afrique, où la demande est élevée).

Sur ce dernier point, des représentants d'universités québécoises consultés dans le cadre de la préparation du présent avis ont rapporté que des personnes de différents établissements explorent l'idée de constituer ensemble une offre de formation à distance susceptible d'intéresser des étudiants internationaux francophones. Ces réflexions s'appuient sur la perception que la qualité et la spécificité de certaines formations québécoises peuvent constituer une offre de choix à l'échelle internationale et que le bassin d'étudiants québécois a atteint sa taille maximale.

Par ailleurs, il existe des programmes offerts conjointement par plus d'une université et pouvant inclure des activités à distance. S'ils ne peuvent être pleinement assimilés à des efforts de collaboration visant expressément le soutien et le déploiement de la formation à distance, ils n'en représentent pas moins des occasions de servir de telles fins.

Entre les universités et d'autres organisations

Créé en 1984 sous le nom de Corporation pour l'avancement de nouvelles applications des langages (CANAL) et rebaptisé en 1997, le Canal Savoir a été «un levier de développement de la formation à distance» pour les universités québécoises (Audet, 2012, p. 21) à l'époque où des cours à distance étaient diffusés à la télévision.

En 1986, par exemple, il offrait neuf cours de l'Université Laval et une douzaine de l'Université de Montréal, en plus de diffuser du matériel complémentaire à plusieurs cours de la TELUQ. L'arrivée d'Internet dans les années 1990 a toutefois amené ce consortium à «se réorienter et [à] chercher d'autres sources de financement et de contenus» (p. 22) (voir l'encadré ci-contre).

Le Canal Savoir (2015) a actuellement comme mission «d'exploiter et de développer sa station de télévision [...] dédiée à la diffusion et à la vulgarisation des connaissances, et de témoigner de l'effervescence des milieux de création du savoir, notamment les établissements d'enseignement postsecondaire publics ou privés».

Actuellement, les collaborations des universités avec d'autres organisations qui paraissent particulièrement significatives sur le plan de la formation à distance se rapportent à celles tissées avec des établissements d'autres ordres d'enseignement dans un territoire donné. De telles collaborations interordres existent notamment dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue ainsi qu'au Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine :

- L'UQAT et des établissements de différents ordres d'enseignement de l'Abitibi-Témiscamingue ont convenu de recourir aux mêmes technologies, modes de fonctionnement et infrastructures en vue d'optimiser l'offre de formation à distance dans la région.
- Avec des commissions scolaires, des cégeps et deux instituts⁴³, l'UQAR participe au projet FADIO⁴⁴, qui a pour objectif le partage d'expertise et d'infrastructures en vue d'assurer des activités de formation à distance à la grandeur du territoire du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine.

À l'échelle de l'ensemble des ordres d'enseignement, les universités peuvent aussi s'appuyer sur deux lieux d'échange dédiés à la formation à distance : le Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD) à l'échelle du Québec et le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) à l'échelle du Canada francophone (voir l'encadré ci-après).

LE CLIFAD ET LE REFAD

Regroupant tous les ordres d'enseignement à l'échelle du Québec, le CLIFAD est un portail qui a pour objectif de promouvoir la formation à distance et d'en favoriser le développement. Les mandats que s'est donnés le CLIFAD sont les suivants :

- « Assurer la liaison et la concertation interordres entre les intervenants en formation à distance.
- Avec le soutien des ministères et organismes gouvernementaux concernés, promouvoir auprès de la population et des partenaires du marché du travail la formation à distance en tant que mode d'accès à la formation créditée et qualifiante.
- Réaliser ou collaborer à la réalisation de projets interordres pour le développement et le rayonnement de l'expertise et de la qualité de la formation à distance au Québec.
- Établir une vigie du secteur, notamment en ce qui concerne les meilleures pratiques, les normes et standards de qualité et l'intégration des technologies.
- Repérer les besoins en recherche et appuyer, le cas échéant, la participation des membres à des projets.
- Soutenir la diffusion des résultats.
- Contribuer au développement des mesures de soutien aux acteurs et aux clientèles de la formation à distance.
- Être l'interlocuteur privilégié en formation à distance auprès des ministères et des organismes, notamment le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et auprès des partenaires canadiens ou internationaux.
- Fournir des avis relatifs aux priorités et aux conditions de développement de la formation à distance ».

Source : CLIFAD, 2015.

43. Plus précisément, il s'agit des commissions scolaires des Îles, des Chic-Chocs, René-Lévesque, des Monts-et-Marées, des Phares, du Fleuve-et-des-Lacs et de Kamouraska-Rivière-du-Loup, des cégeps de la Gaspésie et des Îles, de Matane, de Rimouski, de Rivière-du-Loup et de La Pocatière ainsi que de l'Institut de technologie agroalimentaire et de l'Institut maritime de Rimouski.

44. Formation@distance interordres au Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine.

Créé en 1988 à l'échelle du Canada francophone, le REFAD «réunit les personnes et les organisations intéressées à promouvoir et développer l'éducation en français par le biais de l'éducation à distance». Il «fournit information, perfectionnement, visibilité et lieux de contacts». Peuvent en être membres «les écoles, collèges, cégeps, universités, associations, ministères, entreprises et chaînes de télévision qui œuvrent ou s'intéressent à la formation à distance».

Source : REFAD, 2015.

Entre universités d'ici et d'ailleurs

Divers types de collaborations existent entre les universités québécoises et des universités ou autres organisations sises hors du Québec, comme en témoignent les quelques exemples suivants.

- L'Université de Montréal et ses deux écoles affiliées, HEC Montréal et Polytechnique Montréal, sont parmi les fondateurs du portail OCEAN (présenté à la section 1.3.5).
- La TELUQ a conclu une entente avec l'Université d'Athabasca afin que leurs étudiants puissent suivre leur formation simultanément ou alternativement, en anglais ou en français, dans l'une ou l'autre des deux universités.
- La TELUQ et l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR) de France mettent en commun leurs expertises en formation à distance.
- Découlant d'une collaboration de onze⁴⁵ établissements universitaires canadiens, dont la TELUQ, l'Université virtuelle du Canada (UVC) dresse la liste des programmes et cours à distance offerts dans chacune des universités partenaires, soit – pour octobre 2014 – 400 programmes et 2 500 cours (dont certains non crédités).

2.2 DES TENDANCES RELATIVES À L'ESSOR DE NOUVEAUX MODES DE FORMATION

La présente section expose des tendances relatives à l'essor de nouveaux modes de formation au sein des universités québécoises, telles qu'elles émergent de différentes sources de données quantitatives et qualitatives (voir l'encadré ci-après).

DES SOURCES DE DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES

- Des données du MEESR sur les activités de formation à distance asynchrones, spécialement extraites et analysées pour le présent avis (des précisions méthodologiques sont fournies à l'annexe 4).
- Des données du CLIFAD sur l'évolution des inscriptions-cours à distance dans trois milieux universitaires (des précisions méthodologiques sont fournies à l'annexe 4).
- Des données et des renseignements institutionnels rapportés dans des documents de natures variées (ex. : plans stratégiques, rapports de comités internes, articles de journaux) et par des représentants d'universités lors de discours, d'entrevues accordées aux médias ou de la consultation⁴⁶ menée par le Conseil pour la préparation du présent avis.

45. En plus de la TELUQ, les établissements partenaires sont les suivants : Université Royal Roads (Colombie-Britannique), Université Thompson Rivers (Colombie-Britannique), Université Athabasca (Alberta), Université Mount Royal (Alberta), Université du Manitoba, Université Laurentienne (Ontario), Université Carleton (Ontario), Collège militaire royal du Canada (Ontario), Université du Nouveau-Brunswick et Université Memorial de Terre-Neuve.

46. La démarche de consultation de représentants d'universités québécoises est présentée à l'annexe 1.

DES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

- Les sources de données quantitatives éclairent des facettes différentes de l'essor de nouveaux modes de formation, de sorte qu'on ne peut les utiliser à des fins de comparaison⁴⁷. Compte tenu de la portée et des limites de chacune, elles sont donc employées ici essentiellement pour illustrer des constats et des tendances.
- Des renseignements qualitatifs mettent en lumière des tendances ou des perspectives de développement privilégiées au sein des universités québécoises. Si instructifs soient ces renseignements, ils doivent être analysés avec prudence en raison de l'écart possible entre les discours et la pratique. De surcroît, l'absence de tels renseignements ne signifie pas forcément l'absence d'actions ou de perspectives de développement.
- Le portrait qui résulte de l'analyse des données quantitatives et qualitatives repérées est forcément partiel, en raison des limites des données recueillies et parce que la réalité qu'elles cherchent à décrire est multiforme et en pleine mouvance. Étant donné qu'une donnée aujourd'hui valide peut demain se révéler obsolète, il est apparu plus pertinent de se centrer sur les constats et tendances que de tenter de brosser un portrait fin de la situation.

2.2.1 LA CROISSANCE DES ACTIVITÉS DE FORMATION À DISTANCE OFFERTES PAR LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Plusieurs sources de données témoignent d'une croissance des activités de formation à distance au sein des universités québécoises. Toutefois, les définitions, les méthodologies et les indicateurs utilisés sont à ce point variables qu'il est impossible d'en avoir une image complète.

Axées sur les activités de formation à distance asynchrones (excluant donc les activités de formation à distance synchrones), les données issues du système Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU) du MEESR⁴⁸ montrent que les inscriptions⁴⁹ à de telles activités sont en croissance (voir le tableau 3). Le nombre d'inscriptions à au moins un cours asynchrone a considérablement augmenté depuis 2001, en particulier depuis le milieu des années 2000, pour atteindre un peu plus de 37 000 à l'automne 2012, ce qui représente 11,6 % des inscriptions totales (graphique 1). Plus encore, cette proportion d'inscriptions à un cours asynchrone par rapport à l'ensemble des inscriptions a *grosso modo* doublé entre 2001 et 2012.

47. Le fait est que «les données complètes sur la fréquentation en FAD dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur au Québec ne sont pas disponibles» (CLIFAD, 2013, p. 4).

48. Les précisions méthodologiques relatives à l'analyse de ces données figurent à la section 1 de l'annexe 4.

49. Aux fins d'analyse des données du MEESR est désigné par le mot «inscriptions» le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription. C'est notamment le cas d'un individu qui, au même trimestre, est inscrit à des activités offertes dans le cadre de son programme régulier et à d'autres comme étudiant libre. Ainsi, le nombre d'inscriptions n'est pas équivalent au nombre d'étudiants, bien qu'il s'en rapproche.

TABLEAU 3 Évolution des inscriptions* à au moins un cours à distance asynchrone**, universités québécoises, trimestres d'automne de 2001 à 2012

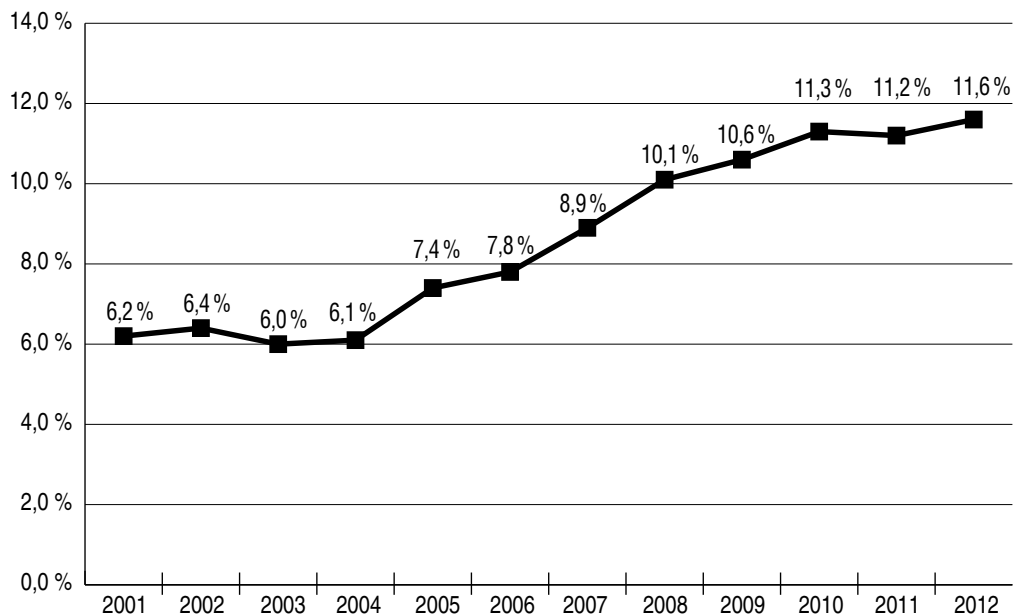
	Inscriptions au total		Inscriptions à au moins un cours à distance asynchrone	
	N	Indice 100	N	Indice 100
2001	251 212	100	15 637	100
2002	261 788	104	16 757	107
2003	273 958	109	16 477	105
2004	277 763	111	16 907	108
2005	280 747	112	20 690	132
2006	282 209	112	22 099	141
2007	283 355	113	25 360	162
2008	284 843	113	28 903	185
2009	297 426	118	31 437	201
2010	307 935	123	34 660	222
2011	314 451	125	35 155	225
2012	320 079	127	37 154	238

* Inscriptions : le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription.

** Cours à distance asynchrone : cours à distance entièrement basé sur des activités diffusées sur des documents divers, ce qui exclut les activités de formation synchrones données au moyen, par exemple, de la visioconférence.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

GRAPHIQUE 1 Proportion d'inscriptions* à au moins un cours à distance asynchrone**, universités québécoises, trimestres d'automne de 2001 à 2012



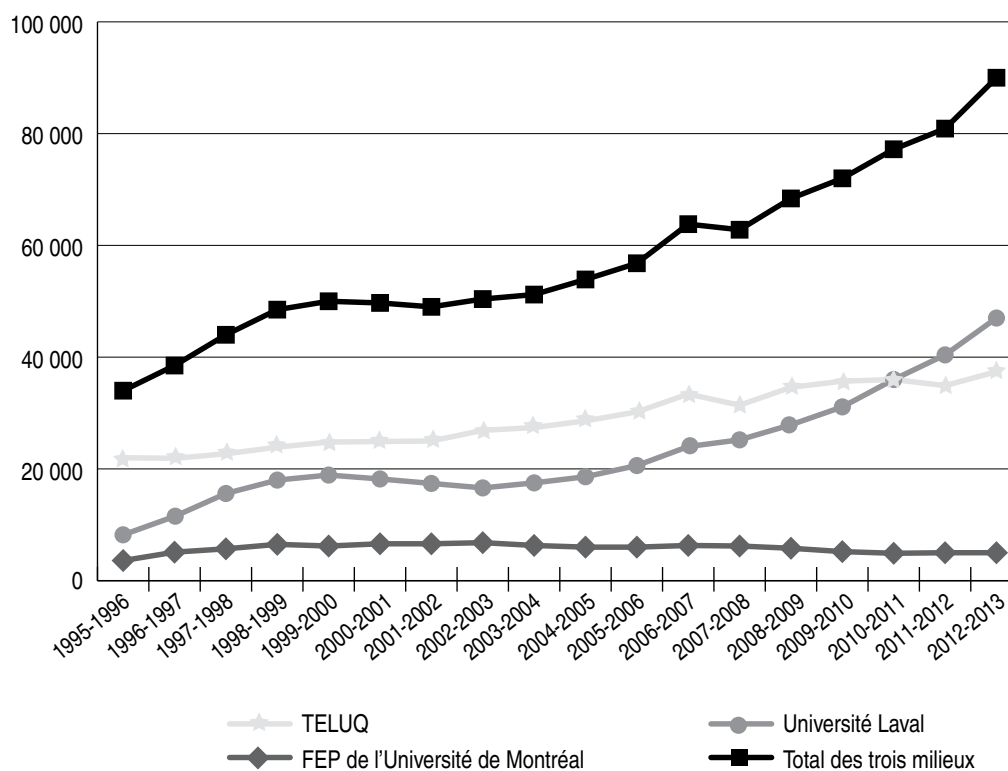
* Inscriptions : le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription.

** Cours à distance asynchrone : cours à distance entièrement basé sur des activités diffusées sur des documents divers, ce qui exclut les activités de formation synchrones données au moyen, par exemple, de la visioconférence.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Se centrant, pour ce qui est de l'enseignement universitaire, sur trois milieux (la TELUQ, l'Université Laval et la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal), les données du CLIFAD témoignent aussi d'une croissance des activités de formation à distance (voir le graphique 2). Le nombre d'inscriptions-cours en formation à distance augmente depuis le milieu des années 1990, ce qui est en grande partie attribuable à l'Université Laval, où les inscriptions-cours ont connu la progression la plus marquée.

GRAPHIQUE 2 Nombre d'inscriptions-cours en formation à distance dans trois milieux universitaires québécois, de 1995-1996 à 2012-2013



Source : CLIFAD, 2014b, p. 4.

Des données institutionnelles montrent aussi une croissance des activités de formation à distance dans les universités québécoises, y compris dans certaines de taille plus modeste.

- À l'Université de Sherbrooke, le nombre d'inscriptions à des cours en ligne a augmenté de 295 % de 2009 à 2012 (Paquin, 2014; Pion, 2014a). En 2012 étaient dénombrées 5 236 inscriptions à de tels cours, ce qui représentait 2,7 % de toutes les inscriptions, comparativement à 0,7 % en 2009.
- Dans un rapport déposé en 2010 à la Commission de la culture et de l'éducation, l'UQTR évoque une nette croissance du nombre de cours en ligne et du nombre d'étudiants inscrits à de tels cours. De fait, elle a vu « le nombre d'étudiants inscrits à une formation en ligne être multiplié par cinq depuis cinq ans, période au cours de laquelle le nombre de cours a quant à lui été multiplié par huit » (UQTR, 2010, p. 5). Selon son rapport d'activités 2012-2013, cette évolution s'est poursuivie ces dernières années, puisque le nombre d'inscriptions à des cours en ligne est passé de 3 268 à 4 566 entre 2010-2011 et 2012-2013 (UQTR, 2013).

2.2.2 UN DEGRÉ D'ACTIVITÉS ET DES PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT VARIABLES SELON LES ÉTABLISSEMENTS

Les universités québécoises ne recourent pas à la formation à distance avec la même intensité. Sans effectuer une comparaison fine, ce que les données ne permettent pas, il est possible de dégager d'importantes variations de l'une à l'autre.

Les inscriptions à des cours asynchrones repérées grâce aux données du système GDEU concernent principalement trois universités : l'Université Laval (35 %), la TELUQ (25 %) et l'Université Concordia (25 %) (tableau 4). Si la presque totalité des inscriptions à la TELUQ se rapportent à des cours asynchrones⁵⁰, la proportion de telles inscriptions paraît élevée à l'UQAT (37 %), à l'Université Laval (30 %) et à l'Université Concordia (25 %). Elle est également significative à l'École nationale d'administration publique (ENAP) (18 %), à l'UQAR (13 %), à l'UQTR (10 %) et à l'Université de Sherbrooke (5 %). En revanche, aucune inscription de cette nature n'a été dénombrée, à l'automne 2012, à l'Université Bishop's, à l'École de technologie supérieure (ETS), à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), à Polytechnique Montréal, à l'UQAC et à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), ce qui ne signifie pas forcément qu'aucune activité de formation à distance n'y soit présente puisque des cours à distance synchrones (non repérés dans le système GDEU) peuvent y être offerts, comme il en est question ci-après.

TABLEAU 4 Inscriptions* à au moins un cours asynchrone** selon l'établissement***, universités québécoises, automne 2012

	Inscriptions à au moins un cours asynchrone		Part des inscriptions à au moins un cours asynchrone dans l'ensemble des inscriptions
	N	%	
Bishop's	0	0,0 %	0,0 %
Concordia	9 089	24,5 %	25,0 %
ENAP	351	0,9 %	17,9 %
ETS	0	0,0 %	0,0 %
HEC	46	0,1 %	0,4 %
INRS	0	0,0 %	0,0 %
Laval	13 121	35,3 %	29,7 %
McGill	63	0,2 %	0,2 %
Montréal	50	0,1 %	0,1 %
Polytechnique	0	0,0 %	0,0 %
Sherbrooke	1 522	4,1 %	5,4 %
TELUQ	9 204	24,8 %	99,5 %
UQAC	0	0,0 %	0,0 %
UQAM	22	0,1 %	0,1 %
UQAR	893	2,4 %	12,5 %
UQAT	1 344	3,6 %	37,0 %
UQO	0	0,0 %	0,0 %
UQTR	1 448	3,9 %	10,3 %
Total	37 154	100,0 %	11,6 %

* Inscriptions : le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription.

** Cours à distance asynchrone : cours à distance entièrement basé sur des activités diffusées sur des documents divers, ce qui exclut les activités de formation synchrones données au moyen, par exemple, de la visioconférence.

*** Il s'agit de l'établissement dans lequel l'étudiant est inscrit à une activité de formation. Si, par exemple, un étudiant de l'Université Laval s'inscrit à un cours à la TELUQ, il figure dans les données de la TELUQ, alors que, si cet étudiant suit à la fois des activités de formation à l'Université Laval et à la TELUQ, il figure dans les données des deux établissements.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

50. Les étudiants de la TELUQ peuvent en effet être inscrits à des cours à distance synchrones.

Outre les cours asynchrones répertoriés dans le système GDEU du MESRS, d'autres activités de formation à distance existent au sein des universités québécoises. Diverses traces de leur présence sont repérées, dont les suivantes :

- À l'UQAC, plus de 30 % des cours offerts dans les 3 centres d'études universitaires se donnaient au moyen de la visioconférence ou en ligne au trimestre d'hiver 2014 (Perreault, 2014).
- Dans la perspective où l'UQAT «veut répondre aux besoins d'éducation universitaire sur un territoire très vaste», «les technologies numériques» agissent «comme des portes virtuelles pour rapprocher les gens» (Bouffard, 2014, p. 22) : depuis quatre ans s'observe une croissance des cours offerts «à distance et en mode synchrone» aux trois cycles, laquelle s'appuie sur de nouveaux outils technologiques (nouvelle plateforme de visioconférence, logiciel de partage d'écran et logiciel d'enregistrement vidéo, etc.).
- À HEC Montréal, plus de 40 cours ont été convertis en mode hybride (voir l'encadré ci-contre) de 2009 à 2013 (Béchar, 2013, rapporté par Bédard et Pelletier [dir.], 2013). En 2013, 4 des 21 certificats en gestion pouvaient, selon le choix de l'étudiant, être suivis selon une formule hybride. La même année, 107 groupes suivaient un cours hybride, c'est-à-dire l'équivalent de 3 600 étudiants, alors qu'on en comptait moins de 500 en 2009.
- À l'Université McGill, différentes approches pédagogiques ont récemment été mises en œuvre, dont plus de 50 classes équipées d'un système d'enregistrement et permettant aux étudiants de 350 cours de visionner en ligne les séances qui se déroulent en classe, de même que des classes inversées qui permettent aux étudiants d'accéder au matériel pédagogique avant la séance en classe, davantage axée sur les échanges (McDonagh, 2013).

Est considéré comme hybride à HEC Montréal un cours offrant de 30 à 70 % des contenus en ligne (Béchar, rapporté par Bédard et Pelletier [dir.], 2013).

Néanmoins, certaines universités feraient un usage somme toute modeste de la formation à distance. Ce serait notamment le cas de l'UQAM (Fournier et Lebus, 2013; Bédard et Pelletier, 2013; Lelion, 2014), de l'ETS (Harvey, 2013) et de l'Université McGill (Cooper, 2014).

Il reste que, peu importe le degré actuel de leur engagement dans la formation à distance, bon nombre d'universités québécoises l'incluent dans leurs perspectives de développement. C'est ce qui ressort de la consultation de représentants d'universités québécoises de même que du corpus repéré, comme l'illustrent les exemples suivants :

- L'Université Laval est résolument engagée dans l'essor de nouveaux modes de formation depuis une dizaine d'années (voir l'encadré ci-après). La formation à distance fait ainsi partie des objectifs institutionnels ciblés dans le plan stratégique «Horizon 2017» et soutenus par la Commission des études (comme en témoigne son rapport sur l'ère du numérique [Commission des études de l'Université Laval, 2014]). La direction des études aurait même demandé à chaque unité de «rechercher parmi les enseignants de leurs départements [...] ceux qui seraient prêts à mettre en ligne un de leurs cours donnés en classe» (Boisvert et Freytag, 2014, p. 15). En septembre 2014, l'Université offrait 740 cours à distance⁵¹ à l'un ou l'autre des trois cycles d'études et 74 programmes pouvaient être suivis entièrement à distance. À ce trimestre, 39 % des étudiants de l'Université Laval étaient inscrits à au moins un cours à distance⁵².

51. Il s'agit de cours offerts entièrement à distance, de façon synchrone ou asynchrone.

52. Données du Bureau du registraire transmises par le directeur par intérim du Bureau de la formation à distance de l'Université Laval. Ces données excluent les cours hybrides.

QUELQUES MOMENTS-CLÉS RÉCENTS DE LA FORMATION À DISTANCE À L'UNIVERSITÉ LAVAL

2005 : Un rapport interne est produit sur la situation de la formation à distance et celle-ci est reconnue comme une priorité institutionnelle dans le discours de la rentrée prononcé par le recteur.

2006 : Auparavant sous la responsabilité de la Direction générale de la formation continue, la FAD relève désormais du Bureau de la formation à distance, une nouvelle entité créée pour coordonner les efforts de développement et de diffusion de la FAD.

2008 : La FAD devient un objectif institutionnel dans le plan stratégique « Horizon 2012 » et un service de classe virtuelle synchrone est déployé à l'échelle de l'établissement.

2011 : Une politique institutionnelle de la FAD est adoptée (il en est question à la section 2.1.2) et un nouvel environnement numérique d'apprentissage (ENA) est déployé.

2013 : La FAD fait partie des objectifs institutionnels ciblés dans le plan stratégique « Horizon 2017 », le « nombre de EETP [étudiants en équivalence au temps plein] en formation à distance et hybride » constituant un des indicateurs de suivi retenus.

2014 : La Commission des études rend public un rapport sur l'ère du numérique.

Sources : Gérin-Lajoie et Potvin, 2011; AELIES, 2014.

- Dans son plan directeur enseignement et recherche 2012-2016, l'Université Concordia (2012) se montre favorable à l'apprentissage en ligne et hybride, en vue de « promouvoir la qualité et l'avantgardisme de [ses] programmes d'études » (p. 7), et de favoriser la réussite des étudiants. Elle promeut « une utilisation raisonnée de l'apprentissage en ligne », cette méthode lui apparaissant « particulièrement efficace lorsque son emploi est encadré par des principes directeurs, que les enseignants qui l'appliquent sont guidés par des pratiques exemplaires, que le soutien à l'élaboration de cours est adéquat et que les procédures en vigueur permettent de juger de l'efficacité de l'approche pédagogique » (p. 15).
- Dans le plan d'orientation stratégique 2011-2016 de l'UQAR, le développement de l'offre de formation à distance fait partie des objectifs ciblés pour « accroître l'accessibilité aux études et l'attractivité » de l'établissement (UQAR, 2011).
- Dans son plan de réussite 2010-2015, l'Université de Sherbrooke (2010, p. 16) énonce son objectif de « se positionner en matière de formation à distance dans une perspective institutionnelle ».

Qu'elle figure ou non dans les documents officiels des universités, une volonté de recourir davantage à la formation à distance se manifeste dans plusieurs milieux, comme en témoignent, entre autres, les observations suivantes :

- Un développement de l'offre de cours à distance est envisagé à l'Université de Montréal : «sans souhaiter un développement infini de son offre, l'Université de Montréal, sensible aux besoins exprimés par les étudiants et désireuse de demeurer concurrentielle, vise tout de même l'élaboration d'une vingtaine de nouveaux cours [à distance] par an» (Fauteux, 2014, p. 4).
- Dans son rapport sur la formation à distance, le Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke (2013, p. 20) estime que «l'investissement consenti en FAD doit être consolidé sans délai et son déploiement doit être accéléré».
- À l'UQTR, «dans les dernières années, [les cours en ligne] se sont multipliés sans trop de contraintes», à cause, selon Neill (2014, p. 27), d'une «volonté de l'université d'accaparer une part du marché des cours en ligne».
- Un recours plus soutenu à la formation à distance serait souhaité à l'UQAT (Bouffard, 2014).
- Vu le besoin de «desservir une clientèle éloignée», «le recours à des cours offerts en visioconférence revêt à l'UQAC une importance stratégique dans le développement de l'institution» (Perreault, 2014, p. 24). S'observe, d'ailleurs, «une tendance à l'utilisation de plus en plus grande des technologies de cours à distance», en particulier la visioconférence et la formation en ligne, notamment dans les centres hors campus appelés «centres d'études universitaires (*ibid.*)».

En raison notamment de cette forte volonté d'intégration de la formation à distance au sein de plusieurs universités québécoises, la TELUQ cherche à se repositionner à cet égard (Desmeules, 2014). En 2014, parmi les projets ciblés à cette enseigne se trouvaient le changement de nom de l'établissement (puisque l'appellation actuelle «ne reflète plus la réalité de la TELUQ» avec le recours aux technologies du Web) et «un appel aux autres universités québécoises qui seraient intéressées à développer des partenariats pour accroître l'offre de formation à distance» (Dion-Viens, 2014b, p. 8).

2.2.3 L'ÉVOLUTION DES MODALITÉS DE FORMATION À DISTANCE

Le choix d'une modalité de formation à distance relève de chaque établissement, voire de chaque unité ou de chaque professeur. Le corpus repéré met en lumière le fait que certains milieux misent particulièrement (bien que non exclusivement) sur une modalité plutôt que sur une autre, comme cela semble être le cas à l'UQAT avec l'utilisation de DVD (voir l'encadré ci-contre). Il reste que les modèles s'appuyant sur les technologies du Web semblent s'imposer de plus en plus.

La «plus grande originalité [de l'UQAT] depuis une quinzaine d'années», ce sont les cours à distance sur DVD (Bouffard, 2014, p. 22) : une salle de classe permet l'enregistrement du cours magistral et du contenu du *Smart Board* afin que «les étudiants de la région et de partout au Québec suivent [...] à domicile le même cours qu'a vécu l'étudiant en classe [...], moyennant quelques retouches au montage».

À la TELUQ, par exemple, les deux tiers des cours sont offerts en ligne, en tout ou en partie (Audet, 2012). Quant à l'Université Laval, l'étude de Gérin-Lajoie et Potvin (2011) montre le recul des modèles s'appuyant sur l'imprimé et la télévision depuis le milieu des années 1990, au profit du modèle électronique (défini comme un modèle d'autoformation privilégiant du matériel disponible sur un disque numérique ou un site Web) et de la classe virtuelle synchrone (voir l'encadré ci-après).

ÉVOLUTION DES MODALITÉS DE FORMATION À DISTANCE À L'UNIVERSITÉ LAVAL

- Tous les cours offerts à distance en 1996 reposaient sur le modèle imprimé, alors que ce dernier s'appliquait seulement à 28 % de ceux offerts en 2008 puis à 3 % en 2011.
- Le « nombre de crédits-étudiants [associé au modèle «TV»] est en lente décroissance depuis 1998 » : il est passé de 6 707 en 1998-1999 à 642 en 2008-2009 (p. 359).
- Le modèle électronique s'appliquait à 48 % des cours à distance en 2008.
- Le modèle collaboratif, qui implique que « la majorité des activités d'apprentissage proposées aux étudiants se déroulent en mode de collaboration » (p. 361), représentait 11 % de l'offre de cours à distance en 2008. Dans un sondage mené en 2010 auprès d'étudiants en formation à distance de l'Université Laval, 34 % des répondants disaient « avoir réalisé des travaux d'équipes dans leurs cours à distance » (p. 363).
- Le modèle avec classe virtuelle synchrone (CVS), qui représentait, en 2008, 13 % de l'offre de cours à distance, « s'est imposé graduellement à [l'Université Laval] » (p. 363) : entre 2008 et 2011, le nombre de rencontres virtuelles est passé de 1 500 à 2 400 en 2010-2011 et le nombre de visionnements, de 38 000 à 54 000. Cet usage peut toutefois se rapporter autant à la formation en présentiel qu'à la formation à distance. Pour ce qui est des cours à distance seulement, « c'est près d'un cours [...] sur 5 (19 %) qui utilisait au moins une fois la CVS pendant la session » (p. 364), surtout au deuxième cycle (33 % comparativement à 17 % au premier cycle).

Source : Gérin-Lajoie et Potvin, 2011.

2.2.4 LA DIVERSIFICATION DES DOMAINES, DES PROGRAMMES ET DES POPULATIONS ÉTUDIANTES CONCERNÉS

La formation à distance est davantage présente dans certains domaines disciplinaires. C'est du moins ce qui ressort des données du MESRS sur les cours asynchrones (tableau 5) : le domaine de l'administration regroupe près du tiers des inscriptions à de tels cours, suivi de celui des sciences humaines avec 18 %. En revanche, la proportion d'inscriptions à au moins un de ces cours paraît particulièrement faible en droit (4 %) et en arts (5 %). De plus, les inscriptions à au moins un cours asynchrone se trouvent en majorité au premier cycle : leur proportion était de 90 % à l'automne 2012, comparativement à près de 10 % au deuxième cycle et à moins de 1 % au troisième cycle (tableau 6). La part de telles inscriptions paraît aussi plus élevée dans les programmes ne menant pas à un grade : au premier cycle, elle se chiffre à 17 % pour les attestations, les certificats et les diplômes, alors qu'elle avoisine 12 % pour les baccalauréats. Des données institutionnelles tendent à confirmer ces tendances. Par exemple, en 2012-2013, environ les deux tiers (63 %) des 5 000 inscriptions-cours dans les 200 cours à distance de deuxième cycle à l'Université Laval se trouvaient en sciences de l'administration et 12 %, en sciences de l'éducation (AELIES, 2014). Dans cette même université, environ 25 % des microprogrammes et 15 % des programmes menant à un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) étaient offerts entièrement à distance (AELIES, 2014).

TABEAU 5 Inscriptions* à au moins un cours asynchrone** selon le domaine d'études, universités québécoises, automne 2012

	Inscriptions à au moins un cours asynchrone		Part des inscriptions à au moins un cours asynchrone dans l'ensemble des inscriptions
	N	%	
Administration	11 231	30,2 %	15,9 %
Arts	573	1,5 %	5,2 %
Droit	273	0,7 %	3,9 %
Lettres	1 124	3,0 %	8,6 %
Sc. appliquées	3 001	8,1 %	7,1 %
Sc. de l'éducation	2 961	8,0 %	10,9 %
Sc. humaines	6 805	18,3 %	12,1 %
Sc. pures	992	2,7 %	6,8 %
Sc. santé	2 978	8,0 %	10,2 %
Études plurisectorielles	1 135	3,1 %	15,5 %
Sans objet***	6 081	16,4 %	14,7 %
Total	37 154	100,0 %	11,6 %

* Inscriptions : le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription.

** Cours à distance asynchrone : cours à distance entièrement basé sur des activités diffusées sur des documents divers, ce qui exclut les activités de formation synchrones données au moyen, par exemple, de la visioconférence.

*** Le domaine d'études est sans objet dans le cas d'étudiants libres et d'auditeurs, mais aussi de certains étudiants en formation préparatoire.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABLEAU 6 Inscriptions* à au moins un cours asynchrone** selon le cycle d'études et la sanction recherchée, universités québécoises, automne 2012

		Inscriptions à au moins un cours asynchrone			Total des inscriptions	Part des inscriptions à au moins un cours asynchrone dans l'ensemble des inscriptions
		N	Pourcentage du total	Pourcentage du total par cycle	N	%
Premier cycle	Attestation, certificat ou diplôme	8 798	23,7 %	26,3 %	50 479	17,4 %
	Baccalauréat	19 175	51,6 %	57,4 %	165 491	11,6 %
	Études préparatoires	214	0,6 %	0,6 %	1 819	11,8 %
	s. o.	5 208	14,0 %	15,6 %	26 917	19,3 %
	Total	33 395	89,9 %	100,0 %	244 706	13,6 %
Deuxième cycle	Attestation, certificat ou diplôme	1 834	4,9 %	50,2 %	16 657	11,0 %
	Maîtrise	1 044	2,8 %	28,6 %	34 817	3,0 %
	Études préparatoires	129	0,3 %	3,5 %	1 719	7,5 %
	s. o.	647	1,7 %	17,7 %	5 631	11,5 %
	Total	3 654	9,8 %	100,0 %	58 824	6,2 %
Troisième cycle	Attestation ou diplôme	29	0,1 %	27,6 %	231	12,6 %
	Doctorat	11	0,0 %	10,5 %	15 078	0,1 %
	Études préparatoires	53	0,1 %	50,5 %	245	21,6 %
	s. o.	12	0,0 %	11,4 %	995	1,2 %
	Total	105	0,3 %	100,0 %	16 549	0,6 %
TOTAL		37 154	100,0 %		320 079	11,6 %

* Inscriptions : le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription.

** Cours à distance asynchrone : cours à distance entièrement basé sur des activités diffusées sur des documents divers, ce qui exclut les activités de formation synchrones données au moyen, par exemple, de la visioconférence.

Études préparatoires : activités de mise à niveau préalables à l'inscription à un programme d'études.

s. o. : sans objet, c'est-à-dire que l'inscription à l'activité de formation n'est pas associée à la recherche d'une sanction au sein de l'établissement. C'est notamment le cas des étudiants libres et des auditeurs.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

En dépit de la concentration de la formation à distance en administration et en éducation de même qu'au premier cycle, force est de souligner la multiplication des « domaines couverts par l'apprentissage à distance » ainsi que son élargissement aux cycles supérieurs, en particulier dans les programmes ne menant pas à un grade (Audet, 2012, p. 31). D'ailleurs, des représentants d'universités québécoises consultés insistent sur le fait que, plus que le domaine d'études, c'est le contenu du cours qui se prête ou non à la formation à distance.

Dans la même veine, si la formation à distance « a été longtemps associée à des clientèles marginales par rapport aux populations étudiantes normalement scolarisées » (Loisier, 2013, p. 33), comme les « adultes » en formation continue, les étudiants qui présentent des handicaps ou ceux qui résident en région éloignée, elle s'adresse de plus en plus à des populations étudiantes variées (Audet, 2012; CLIFAD, 2013; Loisier, 2013). C'est en vertu de cette évolution que Bertrand (2010) la qualifie d'« innovation disruptive » (voir l'encadré ci-contre). Plusieurs données repérées tendent à confirmer que la formation à distance rejoint des étudiants au profil varié, bien qu'elle soit prisée par certaines catégories, dont les femmes, les étudiants à temps partiel et les étudiants plus âgés.

« [...] après la première étape qui a marqué son développement, la FAD, tout en continuant d'accueillir des segments de population qui autrement seraient exclus de l'université, rejoint de plus en plus [...] toutes les populations universitaires, dans toutes les disciplines. Pour ces raisons, on peut la considérer comme une innovation disruptive » (Bertrand, 2010, p. 42-43).

Les données du système GDEU montrent que les inscriptions à au moins une activité de formation asynchrone concernent une nette majorité de femmes : ces dernières représentent près des deux tiers des inscriptions à de telles activités (tableau 7). Ce constat semble lié en partie à la surreprésentation des femmes parmi les étudiants à temps partiel, lesquels recourent plus souvent à la formation à distance (18 %) que ceux à temps plein (9 %). De fait, dans les populations étudiantes à temps plein, la proportion d'inscriptions à au moins un cours asynchrone est sensiblement la même chez les femmes et les hommes. Par ailleurs, les cours asynchrones rejoignent des individus de tous âges (tableau 8), bien qu'ils soient particulièrement prisés par les étudiants plus âgés, qui ont possiblement davantage de contraintes de temps.

TABEAU 7 Inscriptions* à au moins un cours asynchrone** selon le régime d'études et le genre de l'étudiant, universités québécoises, automne 2012

	Inscriptions à au moins un cours asynchrone		Part des inscriptions à au moins un cours asynchrone dans l'ensemble des inscriptions
	N	%	
Temps partiel	19 342	52,1 %	17,6 %
Femmes	12 844	34,6 %	19,2 %
Hommes	6 498	17,5 %	15,0 %
Temps plein	17 812	47,9 %	8,5 %
Femmes	10 022	27,0 %	8,6 %
Hommes	7 790	21,0 %	8,4 %
Total	37 154	100,0 %	11,6 %
Femmes	22 866	61,5 %	12,4 %
Hommes	14 288	38,5 %	10,5 %

* Inscriptions : le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription.

** Cours à distance asynchrone : cours à distance entièrement basé sur des activités diffusées sur des documents divers, ce qui exclut les activités de formation synchrones données au moyen, par exemple, de la visioconférence.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABEAU 8 Inscriptions* à au moins un cours asynchrone** selon la catégorie d'âge de l'étudiant, universités québécoises, automne 2012

	Inscriptions à au moins un cours asynchrone		Part des inscriptions à au moins un cours asynchrone dans l'ensemble des inscriptions
	N	%	
17 ans ou moins	54	0,1 %	4,9 %
De 18 à 19 ans	2 060	5,5 %	8,4 %
De 20 à 24 ans	16 894	45,5 %	11,4 %
De 25 à 29 ans	6 282	16,9 %	10,6 %
De 30 à 34 ans	4 335	11,7 %	12,6 %
De 35 à 39 ans	3 019	8,1 %	13,7 %
40 ans ou plus	4 510	12,1 %	14,6 %
Total	37 154	100,0 %	11,6 %

* Inscriptions : le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription.

** Cours à distance asynchrone : cours à distance entièrement basé sur des activités diffusées sur des documents divers, ce qui exclut les activités de formation synchrones données au moyen, par exemple, de la visioconférence.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Dans la seule population étudiante de la TELUQ, les femmes sont nettement surreprésentées : elles constituent 71 % des effectifs (Pelletier, 2014). Un autre fait significatif est que les étudiants de la TELUQ viennent principalement des régions de Montréal et de Québec⁵³, et que le recours à la formation à distance n'est donc pas d'abord motivé par l'éloignement (Loisier, 2013; Pelletier, 2014). Vont dans le même sens les données relatives aux étudiants de l'Université Laval qui s'inscrivent à au moins un cours à distance (voir l'encadré ci-contre). Ces constats tendent à confirmer que l'essor de nouveaux modes de formation n'est pas étranger au fait que de plus en plus de personnes entretiennent aujourd'hui un rapport non traditionnel aux études, comme le montrait le récent avis du Conseil sur le sujet (CSE, 2013).

À l'automne 2013, parmi les étudiants inscrits à au moins un cours offert entièrement à distance à l'Université Laval :

- La majorité (80 %) résidaient dans un rayon de moins de 100 km du campus.
- Les trois quarts étaient aussi inscrits à des cours en présentiel; seulement 25 % étaient exclusivement inscrits à des cours à distance, la majorité (80 %) étant âgée de 25 ans ou plus.
- Les femmes étaient présentes dans une proportion de 60 %, comme c'est le cas dans l'ensemble de la population étudiante de l'Université.

Source : Données du registraire de l'Université Laval transmises par le directeur par intérim du Bureau de la formation à distance.

2.2.5 DES ACTIVITÉS À DISTANCE TRANSFRONTIÈRES DONT L'AMPLEUR EST DIFFICILE À ÉVALUER

Les universités québécoises ne sont pas tenues de déclarer au MEESR les étudiants qui sont en formation à partir de leur pays d'origine, de sorte qu'en la matière, les données issues du système GDEU sont forcément conservatrices⁵⁴. Elles fournissent toutefois un indice de l'existence d'activités de formation à distance transfrontières au sein des universités québécoises : environ 100 inscriptions concernent des étudiants étrangers qui suivent la formation à partir de leur pays d'origine, c'est-à-dire des étudiants sans statut légal au Canada (tableau 9)⁵⁵.

Selon certains représentants d'universités québécoises, de telles activités pourraient être appelées à se multiplier à mesure que s'élargit l'offre de formation à distance. Les cours à distance pourraient notamment servir à préparer les étudiants étrangers avant leur arrivée sur les campus québécois (voir l'encadré ci-contre). Il reste que certaines personnes rapportent des difficultés administratives à l'admission d'étudiants qui souhaitent suivre, à l'extérieur du Québec, une formation à distance dans une université québécoise. En fait, pour que l'université bénéficie de la subvention gouvernementale, l'étudiant hors Québec doit fournir les documents qui attestent son séjour (ex. : visa et assurances), même s'il suit sa formation à distance. En l'absence d'une subvention gouvernementale, l'université exige de l'étudiant des frais supplémentaires qui peuvent le décourager dans sa démarche.

Depuis peu, l'Université Laval propose à des Marocains de réaliser, à distance, une formation préparatoire au baccalauréat en administration des affaires, de manière à initier aux études universitaires et au système d'éducation québécois (Université Laval, 2014).

53. Bien que la TELUQ rejoigne des étudiants de partout au Québec et d'ailleurs dans le monde (TELUQ, 2013).

54. Dans un avis sur l'internationalisation des universités, le Conseil (CSE, 2005) avait d'ailleurs recommandé de mettre sur pied un mécanisme de veille des activités de formation transfrontières offertes par les universités québécoises..

55. La grande majorité des inscriptions à au moins un cours à distance sont plutôt le fait d'étudiants canadiens (91 %), bien que 4 % se rapportent à des étudiants internationaux (c'est-à-dire ceux qui ont le statut de visiteur au Canada).

TABLEAU 9 Inscriptions* à au moins un cours asynchrone** selon le pays de citoyenneté de l'étudiant et son statut légal au Canada, universités québécoises, automne 2012

	Inscriptions à au moins un cours asynchrone		Part des inscriptions à au moins un cours asynchrone dans l'ensemble des inscriptions
	N	%	
Canada	33 645	90,6 %	13,2 %
Hors Canada	3 509	9,4 %	5,5 %
Résident permanent ou réfugié	1 903	5,1 %	6,1 %
Visiteur	1 505	4,1 %	4,6 %
Sans statut légal au Canada	101	0,3 %	12,6 %
Total	37 154	100,0 %	11,6 %

* Inscriptions : le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription.

** Cours à distance asynchrone : cours à distance entièrement basé sur des activités diffusées sur des documents divers, ce qui exclut les activités de formation synchrones données au moyen, par exemple, de la visioconférence.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Par ailleurs, vu l'ampleur et la complexité de la tâche, il n'a pas été possible, dans le cadre de la préparation du présent avis, de dénombrer, même sommairement, les étudiants qui suivent du Québec une formation à distance offerte par un établissement sis hors du Québec. Interrogés à ce sujet, les représentants d'universités québécoises soutiennent que la « menace » que peuvent représenter les formations à distance offertes à l'étranger s'apparente davantage à un mythe qu'à une réalité. Concrètement, ils n'observent pas de désenchantement ou de désaffiliation des Québécois à l'égard des universités québécoises au profit d'établissements étrangers. Comme le souligne Sir John Daniel⁵⁶, les premières jouissent d'une bonne réputation, à l'échelle du Québec et sur la scène internationale, et la population québécoise serait donc portée, dans l'ensemble, à privilégier les formations qui y sont dispensées.

2.2.6 DES INITIATIVES EN MATIÈRE DE MOOC

Par-delà le recours à la formation à distance dans la programmation régulière, des universités québécoises ont récemment créé quelques MOOC ou sont en voie de le faire (voir l'encadré ci-après). Certains de ces MOOC sont affichés sur le portail OCEAN (présenté à la section 1.3.5), dont trois de HEC Montréal et un de l'Université Laval. En revanche, selon les renseignements colligés, au moins deux universités québécoises ne semblent pas, du moins pour l'heure, intéressées à offrir des MOOC : l'ETS (Harvey, 2013) et l'Université Bishop's (Pion, 2014b).

56. Dans le cadre de la consultation menée par le Conseil pour la préparation du présent avis.

LES MOOC REPÉRÉS DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

- HEC Montréal est la première université québécoise à avoir créé des MOOC, grâce à un budget dédié à l'innovation pédagogique et à un autre destiné à l'usage de l'audiovisuel. Sa plateforme EDUlib a été lancée en octobre 2012 et cinq MOOC y ont été offerts depuis. Quatre d'entre eux résultent d'un réaménagement de cours réguliers offerts en présentiel; il s'agit de cours de base pouvant s'adresser à un large public. Les MOOC sont offerts gratuitement et sans condition d'admission. Les personnes inscrites peuvent participer à un forum de discussion, recourir à un assistant d'enseignement⁵⁷ et vérifier leurs apprentissages au moyen de tests en ligne (par exemple sous forme de quiz). Celles qui terminent un MOOC avec succès n'obtiennent pas de crédits universitaires, mais une attestation de réussite. Pour l'avenir, il est envisagé d'offrir davantage de MOOC et de rendre payants certains services associés, par exemple, à l'encadrement ou à l'évaluation⁵⁸.
- En avril 2013, l'Université McGill a joint le consortium edX (McDonagh, 2013) et s'est, depuis, engagée dans la création de quatre MOOC, dont un GROOC⁵⁹ (Sweet, 2014). Cette initiative est financée non pas à partir du budget de fonctionnement de l'Université, mais par un fonds constitué de dons (McDonagh, 2013; Sweet, 2014). Offert gratuitement, chaque MOOC se déroule sur treize semaines, comme les cours réguliers, et est présenté comme devant satisfaire aux mêmes critères de qualité que ces derniers (McDonagh, 2013). Les MOOC ne sont pas crédités : une attestation est délivrée aux étudiants qui les terminent avec une note minimale de 60 %, laquelle est établie sur la base de quiz, de discussions en ligne, etc. (Sweet, 2014).
- À l'automne 2014, la TELUQ offre gratuitement deux premiers MOOC sur sa plateforme Ulibre (Alibert, 2014). Pour une « expérience entière », les participants peuvent prévoir « environ une heure par semaine pour suivre le cours, et d'une à deux heures pour les autres activités (lectures complémentaires, participation au forum, etc.) » (TELUQ, 2014, p. 8). Ces MOOC ne donnent pas droit à des crédits universitaires, mais il est envisagé qu'un étudiant voulant s'inscrire à la TELUQ puisse bénéficier d'une évaluation aux fins d'une reconnaissance des acquis (Alibert, 2014). La TELUQ entend tester ses deux MOOC avant d'en créer d'autres (Dion-Viens, 2014b; Desmeules, 2014).
- Au moyen de sa propre plateforme, l'Université Laval a lancé son premier MOOC, qui porte sur le développement durable, en novembre 2014 et quatre autres doivent être offerts d'ici deux ans (Dion-Viens, 2014a). Selon l'information qui se trouve sur le site Web de l'Université, les MOOC conduisent à une attestation de réussite et non à des crédits, mais celle-ci « pourrait, à titre de preuve de réussite d'une formation non formelle, faire partie d'un dossier personnel présenté dans le cadre d'une demande de reconnaissance des acquis extrascolaires à l'Université Laval ». Il est en outre fait état de la contribution d'un enseignant et d'une équipe responsable de l'encadrement des participants, notamment pour prendre connaissance des messages transmis sur le forum de discussion.
- En mars 2015, l'UQTR a lancé un premier MOOC lié au domaine des finances et d'une durée de cinq semaines, alors qu'un autre du domaine de l'éducation est annoncé pour l'automne (UQTR, 2015). Le site Web de l'UQTR consacre une page aux MOOC (appelés « CLOM »). Y est notamment mentionnée la possibilité pour les participants de recourir par courriel à un service de soutien technique et d'obtenir une attestation de réussite.

57. Le rôle de cet assistant est plus ou moins important d'un MOOC à l'autre.

58. Les renseignements relatifs au MOOC offerts à HEC Montréal s'appuient sur les conférences qui ont eu lieu à l'occasion d'un atelier sur les MOOC (MATI Montréal, 2013) et sur une consultation menée auprès de représentants d'universités.

59. « A Group MOOC or GROOC involves people working and collaborating in groups in order to share their knowledge and experience with others. This results in a more integrated approach to learning and problem solving » (Sweet, 2014).

LES MOOC REPÉRÉS DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES *(suite)*

- Sur la base essentiellement des renseignements recueillis dans le cadre de la consultation menée auprès de représentants d'universités québécoises, des MOOC seraient prévus dans d'autres lieux, notamment à :
 - l'Université de Sherbrooke, où quelques MOOC sont actuellement en préparation;
 - l'Université de Montréal, où trois MOOC francophones doivent être lancés au cours de l'année 2014-2015, sur la base d'une recherche-action;
 - Polytechnique Montréal, où trois MOOC sont en préparation, dont deux auraient été acceptés par le portail OCEAN;
 - l'UQO, où un MOOC en préparation sera offert sur la plateforme de l'établissement.

Vu le caractère très récent de l'offre de MOOC dans les universités québécoises, il n'est pas possible d'en dresser un bilan d'ensemble. Néanmoins, les consultations auprès de représentants d'universités et les écrits repérés sur le sujet permettent de dégager quelques constats relatifs aux expériences menées à HEC Montréal et à l'Université McGill.

D'abord, les motivations qui ont conduit à la création de MOOC sont semblables dans les deux établissements. Il s'agit principalement :

- de gagner de la notoriété (*branding*);
- d'assumer une responsabilité sociale en rendant accessibles les ressources universitaires et en contribuant à la démocratisation de l'éducation;
- de favoriser l'innovation pédagogique, y compris dans les cours réguliers, en donnant une impulsion à la formation à distance et à l'utilisation des TIC dans l'enseignement, en testant des approches pédagogiques et en tirant des apprentissages de l'offre de cours à des milliers de personnes.

Dans les deux cas, des données ont été recueillies. Pour ce qui est de HEC Montréal (Poellhuber et autres, 2014; Poellhuber, 2013), les constats suivants en découlent :

- Les personnes inscrites, au nombre d'environ 5 000 par MOOC, viennent majoritairement du Canada (plus précisément de Montréal ou de régions situées en dehors du Québec), mais aussi de l'étranger, notamment de France, de l'Afrique francophone et d'Haïti. Il s'agit principalement d'hommes, plus âgés que la population étudiante régulière, actifs sur le marché du travail (ou parfois à la recherche d'un emploi), dont moins de 1 % sont inscrits à une université.
- Le choix de s'inscrire à un MOOC est principalement motivé par la volonté d'approfondir ses connaissances, la gratuité du cours et le souhait d'obtenir une attestation, celle-ci paraissant davantage attrayante pour les personnes issues de pays en développement.
- Environ 10 % des personnes inscrites obtiennent une attestation de réussite. Ce faible pourcentage serait lié au niveau des exigences : le temps à investir et le niveau de difficulté des évaluations auraient été sous-estimés par les participants.
- L'expérience des MOOC a permis d'améliorer le matériel pédagogique de la formation régulière et de démystifier la formation à distance en démontrant qu'elle peut être une façon efficace d'apprendre et même de socialiser grâce aux forums de discussion.

Pour ce qui est de l'expérience des MOOC à l'Université McGill, Sweet (2014) fait les observations suivantes :

- Plus de 32 000 personnes se sont inscrites au premier MOOC offert dans cet établissement; elles venaient de 173 pays et avaient en moyenne 35 ans.
- Près de 1 800 personnes ont terminé toutes les composantes du MOOC, alors que 7 000 autres en ont terminé au moins un segment, ce qui tend à appuyer l'idée selon laquelle les participants poursuivent différents objectifs en s'inscrivant à ces cours.
- Dans l'ensemble, les commentaires recueillis auprès des participants sont très positifs, tout comme ceux émis par les professeurs concernés.
- Le cours régulier offert sur le campus a été amélioré grâce à l'expérience du MOOC et au matériel préparé pour celui-ci.

De l'ensemble des connaissances actuellement disponibles sur les MOOC offerts par les universités québécoises, les caractéristiques communes suivantes ressortent :

- Il s'agit généralement de cours et non uniquement de ressources ou de matériel éducatif. D'ailleurs, le MOOC constitue souvent une version réaménagée d'un cours régulier de l'établissement.
- La notion d'ouverture désigne l'absence de conditions d'admission et la gratuité.
- La totalité des activités se déroule en ligne.
- Le nombre d'inscrits dépasse largement celui pouvant être accueilli dans une salle de classe.
- Les MOOC ne mènent pas, du moins pour l'heure, à l'obtention de crédits universitaires et tendent à rejoindre des individus qui n'appartiennent pas aux populations étudiantes régulières des universités.

Pour des universités québécoises peu familières avec la formation à distance, les MOOC représentent une occasion de découvrir son potentiel, de développer une certaine expertise en la matière et d'en tirer des apprentissages éventuellement transférables dans les activités régulières. C'est du moins cette idée qui ressort des propos de bon nombre de représentants d'universités québécoises consultés, qui affirment souhaiter que le matériel pédagogique créé pour les MOOC soit réinvesti dans les cours réguliers, ce qui permettrait de les rendre accessibles en ligne ou en mode hybride.

2.3 DES POINTS DE VUE ET DES PRÉOCCUPATIONS

En leur nom ou au nom du groupe qu'ils représentent, plusieurs acteurs universitaires québécois se sont récemment exprimés au sujet de la formation à distance. Cela a été le cas lors du Sommet sur l'enseignement supérieur, qui s'est tenu en février 2013, de ses rencontres préparatoires (notamment celle portant sur l'accessibilité et la participation aux études supérieures) ainsi que des chantiers qui l'ont suivi (dont celui sur le financement des universités). Par surcroît, différents lieux d'expression ont été employés, au cours des dernières années, pour rendre compte des points de vue et des préoccupations d'individus ou de groupes sur la formation à distance, notamment des revues syndicales et des sondages. Enfin – rappelons-le –, aux fins de la préparation du présent avis, une consultation a été menée auprès de représentants d'universités québécoises.

L'analyse de l'ensemble des points de vue recueillis permet de dégager des convergences de même que des préoccupations propres à certaines catégories d'acteurs, qu'il s'agisse d'administrateurs d'universités, de professeurs, d'autres membres du corps enseignant, d'étudiants, de groupes dédiés à la promotion de la formation à distance ou d'autres groupes de la société civile. La présente section met en relief ces convergences et préoccupations relatives à la formation à distance.

2.3.1 UN MOYEN UNANIMEMENT RECONNU POUR FAVORISER L'ACCESSIBILITÉ DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

D'emblée, l'apport de la formation à distance à l'accessibilité des études est reconnu par les administrateurs (CREPUQ, 2012b, 2013), qui lui attribuent un rôle en matière d'accessibilité géographique et « organisationnelle », et par les professeurs (FQPPU, 2013), pour qui la formation à distance représente « un des plus formidables outils d'accessibilité universitaire aux points de vue économique, culturel et social ». Une telle vision de la formation à distance est aussi partagée par les autres membres du corps enseignant (FNEEQ, 2012) et les étudiants (FEUQ, 2009, 2012; FAEUQEP, 2012; AELIES, 2014). Le rapport final du Chantier sur la politique de financement des universités souligne d'ailleurs que la « croissance indéniable de l'enseignement à distance » est un des facteurs qui expliquent le « bond spectaculaire de l'accès aux études universitaires » (Tremblay et Roy, 2014, p. 12-13).

La dimension géographique de l'accessibilité soutenue par la formation à distance est souvent signalée (CREPUQ, 2012b; FQPPU, 2013; FNEEQ, 2012; FEUQ, 2009; FAEUQEP, 2012). Par exemple, pour la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP, 2012, p. 5), « le recours à la visioconférence et au Web facilite la constitution de cohortes viables » au sein d'universités sises à l'extérieur des grands centres, comme l'UQAT ou l'UQAR. Cette idée rejoint celle de la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (FQPPU, 2013, p. 29) pour qui la formation à distance « permet de limiter les investissements en immobilisation, tout en favorisant l'accès à l'enseignement supérieur en région ».

Mais c'est aussi grâce à la souplesse de l'organisation du temps que la formation à distance est reconnue comme favorisant l'accessibilité des études (FNEEQ, 2012; FEUQ, 2012; FAEUQEP, 2012), notamment pour les adultes en formation continue (ACDEAULF, 2012) et les étudiants-parents (AELIES, 2014), comme l'illustrent les quelques extraits de l'encadré ci-après.

DES POINTS DE VUE SUR LA FORMATION À DISTANCE COMME RÉPONSE À DES BESOINS LIÉS À L'ORGANISATION DU TEMPS

Pour l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF, 2012, p. 13), la formation à distance est « un facteur d'accessibilité important » pour les adultes, y compris « dans les villes puisque les distances [...] deviennent aujourd'hui de plus en plus « temporelles » ».

Selon la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ, 2012, p. 19), ce mode de formation « offre indéniablement des pistes de solution pour favoriser l'accessibilité aux études supérieures », et pas seulement dans une perspective de développement régional puisque bon nombre d'étudiants inscrits à un cours à distance viennent des grands centres : la formation à distance « répond à la flexibilité dont ont besoin certains étudiants ».

La FEUQ affirme non seulement que la formation à distance réduit les « obstacles géographiques » (FEUQ, 2009, p. 1), mais aussi qu'elle peut « être bénéfique pour plusieurs étudiants », dont ceux qui ne pourraient avoir accès à des cours « pour des raisons liées à la localisation géographique, [à] un conflit d'horaire ou pour terminer leur formation académique dans des délais particuliers » (FEUQ, 2012, p. 32).

La FAEUQEP (2012, p. 9) reconnaît que « l'éloignement géographique ne semble pas le facteur le plus important [du choix de la formation à distance] puisqu'environ 75 % des étudiants de la TELUQ habitent dans les régions urbaines de Montréal et de Québec » : « la souplesse des horaires d'études » serait « davantage en cause ».

Quant à l'AELIES (2014, p. 7), elle fait valoir que la formation à distance joue un « rôle-clé pour les étudiants-parents ».

2.3.2 UN MODE DE FORMATION QUI EST INCONTOURNABLE SANS ÊTRE UNE PANACÉE

La presque totalité des points de vue recensés témoignent d'une attitude généralement positive à l'égard du rôle de la formation à distance, y compris parmi les membres du corps enseignant. Par exemple, la FQPPU (2013, p. 29) a pris position sur la formation à distance dans un mémoire déposé au Chantier sur la politique de financement des universités : à ses yeux, la formation à distance «répon[d] aux besoins des universités en lien avec les croissances d'étudiants, et ce, sans affecter la qualité de l'enseignement offert, ni le service à l'étudiant». La plupart des représentants syndicaux du corps enseignant de différentes universités québécoises, qui se sont exprimés dans le numéro spécial de *SCCUQ@ctualités* de février 2014, font aussi preuve d'une ouverture à l'égard de la formation à distance. De plus, parmi les chargés de cours de l'Université de Montréal sondés, rares sont ceux qui s'y opposent totalement (Miquet, 2014b).

Bien plus, bon nombre d'acteurs universitaires souhaitent que le potentiel de la formation à distance soit mieux exploité. C'est d'abord le cas de groupes voués à la formation à distance (TELUQ, 2013; CLIFAD, 2013) ou à la formation continue (ACDEAULF, 2012; FAEUQEP, 2012) ainsi que d'autres catégories d'acteurs, comme le montrent les extraits qui figurent dans l'encadré ci-après.

DES GROUPES QUI CROIENT AU POTENTIEL DE LA FORMATION À DISTANCE À L'UNIVERSITÉ

Le CLIFAD (2013) soutient que «le Québec n'a pas mis à profit tout le potentiel de la FAD» (p. 7), un potentiel qui paraît d'autant plus plausible que «la FAD a acquis une crédibilité qui n'était pas nécessairement existante dans le passé» (p. 6). Ce potentiel est envisagé sous l'angle de l'accroissement de l'accès aux études universitaires et du développement régional.

«Dans un contexte où les ressources sont limitées, le recours à la FAD, en complémentarité avec la formation en établissement, devient un enjeu stratégique pour augmenter l'accessibilité aux études supérieures. La FAD peut contribuer à la viabilité et à la vitalité des établissements d'enseignement de toutes les régions et donner accès à des programmes d'études de qualité dans l'ensemble du territoire, participant ainsi à l'essor économique du Québec» (p. 6).

La FAD peut «devenir un levier du développement de toutes les régions du Québec» (p. 7).

La TELUQ (2013) énumère divers éléments de contexte qui justifient un recours accru à la formation à distance : croissance des besoins de formation au Québec, brouillage des frontières entre le temps des études et celui de la vie professionnelle, puissance des moyens technologiques. Parmi les pistes ciblées pour «favoriser la fréquentation et le succès scolaires des Québécois», elle propose notamment qu'on lui permette «d'enrichir sa programmation propre» (p. 8) et qu'on offre davantage de «programmes qui combinent l'enseignement en classe et le télé-enseignement et qui permettent aux étudiants d'accélérer ou de diversifier leur cheminement» (p. 9).

Étant donné que la formation à distance est «un facteur d'accessibilité important» pour les adultes, l'ACDEAULF (2012, p. 28) recommande de «faciliter l'établissement par les universités des infrastructures technologiques d'enseignement en ligne et à distance pour que les institutions universitaires élargissent leurs offres de programmes à distance».

La FAEUQEP (2012, p. 10) soutient, pour sa part, que «le Québec doit donc continuer à développer de nouveaux programmes en utilisant diverses plateformes».

DES GROUPES QUI CROIENT AU POTENTIEL DE LA FORMATION À DISTANCE À L'UNIVERSITÉ *(suite)*

De plus, les administrateurs d'universités québécoises s'entendent sur l'idée que « [l']université québécoise doit continuer de mettre à profit les possibilités offertes par les environnements numériques, les visioconférences, les cours en ligne ouverts et massifs (*massive open online courses*), et autres moyens novateurs afin de poursuivre l'élargissement de l'offre de formation et de renforcer ainsi l'accessibilité aux études universitaires » (CREPUQ, 2013, p. 14).

Enfin, dans leur rapport final du Chantier sur la politique de financement des universités, Tremblay et Roy (2014, p. 77) signalent que la formation à distance revêt un « potentiel international, notamment au sein de la Francophonie », qui est à la fois « immense et carrément sous-exploité ».

L'accès à Internet dans l'ensemble des régions du Québec pourrait notamment contribuer à réaliser le potentiel de la formation à distance, comme le revendiquent le CLIFAD, la Conférence régionale des élus de la Côte-Nord et la Table de concertation des forums jeunesse régionaux du Québec (voir l'encadré ci-après).

DES POINTS DE VUE SUR L'IMPORTANCE DE L'ACCÈS À INTERNET SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE QUÉBÉCOIS

Le CLIFAD (2013, p. 5) estime qu'on pourrait avoir davantage recours à la formation à distance pour « joindre une clientèle éloignée géographiquement », ce qui implique notamment « [d'] obtenir un développement numérique des régions ».

La Conférence régionale des élus de la Côte-Nord déplore que « certaines municipalités ne [soient] toujours pas desservies par un réseau d'accès Internet haute vitesse sans fil, ce qui freine l'accessibilité à l'enseignement supérieur » (2012, p. 9). À ses yeux, « la formation à distance peut devenir une voie d'avenir dans le développement de programmes de formation accessibles et diversifiés » et « l'accès à Internet haute vitesse est désormais un incontournable, voire un service minimal » (p. 21). Elle demande donc au gouvernement « [d']agir pour parachever les infrastructures de communication partout sur la Côte-Nord afin de favoriser la formation à distance et la rendre accessible aux localités non encore desservies » (p. iv).

La Table de concertation des forums jeunesse régionaux du Québec (2013, p. 22) signale, pour sa part, l'existence de « barrières techniques qui freinent l'expansion des solutions 2.0 ». Elle se montre favorable au recours à la formation à distance, qui lui semble porteuse d'avenir en ce qu'elle permet « [d']offrir des points d'accès pour de la formation à distance de qualité », étant donné que « les jeunes qui désirent demeurer dans leur communauté, pour reprendre l'entreprise familiale par exemple, doivent pouvoir avoir accès à de la formation de pointe afin de pouvoir développer leur plein potentiel et en faire bénéficier leur communauté » (p. 6).

En même temps, plusieurs insistent sur le fait que la formation à distance n'est pas une panacée, notamment parce qu'elle ne conviendrait pas à tous les cours et à tous les étudiants (FNEEQ, 2012). Selon des représentants d'universités consultés, ce serait moins la discipline que le contenu et les objectifs d'un cours qui font qu'il peut être donné à distance. À ce sujet, la FEUQ (2009, p. 28) remet en question la pertinence de la formation à distance dans le cadre de cours « possédant un contenu affectif ou empathique », comme ceux liés à des « professions de type relationnel » ou « comprenant des ateliers, des laboratoires ou des stages, tels que les programmes de génie ». Selon Bouchard (citée par Martin, 2014b, p. 8), la formation à distance conviendrait mieux à des « cours de type descriptif pré-formatés, qui ne requièrent qu'une participation minimale des étudiants ». Soutenant aussi que « la formule de cours à distance apparaît peu appropriée pour certaines matières, parfois parce que le contenu s'y prête mal », l'AELIES (2014, p. 38) suggère que les étudiants puissent, dans le cadre de l'évaluation du cours, se prononcer sur la pertinence de son offre à distance.

En outre, relevant les difficultés de certains étudiants à suivre un cours à distance, plusieurs insistent sur l'importance de mieux soutenir ces derniers. C'est dans cet esprit que l'ENAP a produit un guide des études en ligne qui a pour objectif d'éclairer les étudiants sur les avantages et inconvénients de la formation à distance. Il y est mentionné, entre autres choses, «[qu']un cours en ligne exige une discipline personnelle ainsi qu'un investissement élevé et autonome dans l'utilisation du matériel didactique» de même qu'une «aisance minimale avec les outils de communication», sans compter la nécessité de disposer d'une connexion à Internet, de préférence haute vitesse» (ENAP, 2011, p. 2). Par ailleurs, préoccupée par les difficultés propres aux étudiants internationaux, l'AELIES (2014) recommande d'offrir des formations préalables sur le fonctionnement de la formation à distance et l'environnement numérique de l'établissement. Une telle approche s'inscrit dans la vision du CLIFAD (2014a, s. p.), pour qui «la FAD est à la portée de tout le monde».

il reste que, des groupes d'étudiants défendent l'idée que le mode de formation doit relever du choix de chaque personne, ce qui implique que les cours offerts à distance le soient aussi en présentiel (CADEUL, 2006; FEUQ, 2009, 2012; AELIES, 2014) (voir l'encadré ci-contre). À cet égard, l'AELIES (2014) recommande non seulement de continuer d'offrir les cours selon les deux formules, mais aussi de préciser explicitement la formule retenue (par exemple, la proportion d'activités à distance) dans les répertoires et les plans de cours, de manière à éclairer le choix des étudiants.

«Nous devons [...] nous assurer que le recours à [la formation à distance] reste une option d'accommodement et ne devienne pas un parcours académique obligatoire. Les universités offrant ce genre de cours doivent, par conséquent, s'assurer qu'il sera possible pour un étudiant le désirant d'avoir accès à une offre de cours traditionnels, et ce, dans un parcours académique dit régulier. La formation à distance doit donc absolument demeurer une offre palliative à celle traditionnelle» (FEUQ, 2012, p. 32).

La formation à distance a aussi des limites en raison des bénéfices associés à la présence physique d'une université. Ces bénéfices se rapportent au développement régional (CREPUQ, 2012b; Table de concertation des forums jeunesse régionaux du Québec, 2013) ainsi qu'à la socialisation des étudiants (CREPUQ, 2013). La CREPUQ (2012b, p. 4) soutient notamment que la formation à distance «ne suffit pas», «les établissements [devant] aussi sortir de leurs campus principaux pour aller là où sont les bassins d'étudiants». Du reste, la CREPUQ (2013, p. 14) met en doute le fait que «la technologie permettra de réduire l'importance des campus» puisque ceux-ci «demeureront des lieux essentiels à la vie académique». Dans une perspective similaire, les étudiants interrogés par l'AELIES (2014, p. 36) ont émis des réserves à l'égard des programmes offerts entièrement à distance, dans la mesure où «les outils techniques de sociabilité ne parviennent pas à équivaloir aux relations sociales qu'il est possible de créer en présentiel».

2.3.3 DES CRITIQUES SUR LES MOTIVATIONS ET LE MANQUE DE RÉFLEXION PRÉALABLE

Des membres du corps enseignant et des étudiants mettent en doute les motivations à l'origine du recours à la formation à distance au sein des universités, déplorant la mise à l'avant-plan des intérêts financiers au détriment de la qualité de la formation. C'est le cas notamment de la FNEEQ (2012, p. 19-20), qui insiste sur le fait que la formation à distance «ne doit pas être mise en place dans le but de faire des économies», «au détriment de la qualité du cours et de la qualité de l'encadrement», comme ce serait le cas, selon elle, dans certains cours hybrides à l'Université Laval «où le choix d'une baisse de la qualité de l'encadrement a clairement été fait pour des raisons purement budgétaires». De nombreux points de vue individuels ciblent aussi cette dimension, par exemple ceux cités dans l'encadré qui suit.

DES CRAINTES AU SUJET DES MOTIVATIONS À LA SOURCE DE L'ESSOR DE LA FORMATION À DISTANCE

Louise Bouchard, professeure retraitée de la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal, déplore les motivations des universités qui promeuvent de nouveaux modes de formation. À ses yeux, «le processus par lequel la FAD s'impose de plus en plus [...] est mené publiquement au nom d'une diffusion plus large de la connaissance, qui relève d'une perception humaniste à laquelle nous pourrions difficilement nous opposer. Après analyse, ce processus semble cependant propulsé par une logique managériale où la nécessité d'attirer de futurs étudiants, couplée aux économies promises par la FAD, m'apparaît beaucoup plus vraisemblable comme finalité poursuivie par les universités» (Bouchard, citée par Martin, 2014b, p. 9).

Bouffard (2014, p. 23) déplore qu'à l'UQAT «la médiatisation des cours et l'utilisation des technologies en général [soient] devenues une manière de faire augmenter nos effectifs étudiants et hausser la moyenne du nombre d'étudiants par groupes-cours».

Du syndicat des chargés de cours de l'Université de Sherbrooke, Paquin (2014, p.26) entrevoit les avantages, pour les étudiants, de choisir un cours à distance et l'occasion, pour les universités, «d'augmenter [leur] clientèle pour répondre à des enjeux de survie». Il invite néanmoins «à demeurer prudent et à ne pas verser dans un engouement servile».

Enfin, à l'UQTR, les chargés de cours se «méfi[ent] beaucoup de cet engouement de la part des représentants de l'université qui voient dans ce mode d'enseignement un autre moyen de remplir les coffres de l'université» (Neill, 2014, p. 28).

En outre, plusieurs chargés de cours déplorent la faiblesse de la réflexion qui entoure les décisions prises dans leur université en matière de formation à distance (voir l'encadré ci-après).

DES CRAINTES AU SUJET D'UN ESSOR DE LA FORMATION À DISTANCE QUI SERAIT TROP PEU PLANIFIÉ

Selon Blais (2014, p. 4), les «finalités» des universités qui «désirent emprunter le virage de la formation à distance [...] restent floues».

Boisvert et Freytag (2014, p. 16) font le constat que «les cours à distance à l'Université [Laval] se sont développés très vite et souvent sans tenir compte sérieusement de la faisabilité pédagogique pour un cours donné» et qualifient la démarche de «course effrénée à la recherche de nouvelles "clientèles", en particulier à l'international».

De l'avis de Fauteux (2014, p. 4), «le développement parfois anarchique de la culture "numérique" dans l'enseignement exige un encadrement». Il déplore notamment «la diversité des situations et l'absence d'un "modèle" imposé par l'Université [de Montréal]».

2.3.4 DES DOUTES QUANT AUX ÉCONOMIES POSSIBLES ET DES DEMANDES POUR UN FINANCEMENT ADÉQUAT

Les représentants d'universités consultés insistent sur l'ampleur des coûts nécessaires à la conception, à l'offre et à la mise à jour de cours à distance : selon eux, il est erroné de croire qu'il faut recourir à la formation à distance pour faire des économies. Ce point de vue est partagé par le CLIFAD (2013), des administrateurs universitaires (Université Laval, 2013; TELUQ, 2013; UQAT, 2013), des membres du corps enseignant (FQPPU, 2013; FNEEQ, 2012; CSQ, 2012) de même que des groupes d'étudiants (FEUQ, 2009; FAEUQEP, 2013; AELIES, 2014), dont certains s'inquiètent même d'une éventuelle augmentation des frais de scolarité exigés en formation à distance, déplorant ceux qui leur incombent déjà en ce qui a trait aux technologies (voir l'encadré ci-après).

DES ÉTUDIANTS INQUIETS DE DEVOIR ASSUMER DES FRAIS PLUS ÉLEVÉS

Dans son avis sur la formation à distance, la FEUQ (2009) demande aux universités de ne pas exiger des frais supplémentaires aux étudiants en formation à distance, sauf si une entente en ce sens a été conclue avec l'association étudiante.

L'AELIES (2014, p. 10) met en doute la possibilité que la formation à distance génère des économies d'échelle, vu que « les frais de démarrage et de mise à jour d'un cours à distance dépassent [probablement] ceux d'un cours en présentiel ». Elle met d'ailleurs en garde l'Université Laval contre une éventuelle augmentation de la facture étudiante pour la prise en charge des frais technologiques, déplorant déjà que la formation à distance fasse « reposer sur l'étudiant la responsabilité d'avoir du matériel informatique et une connexion Internet suffisamment performants pour pouvoir accéder au contenu des cours en ligne ».

Les questions entourant les coûts de la formation à distance ressortent avec force des mémoires déposés au Chantier sur la politique de financement des universités. Actuellement, les règles de financement des universités québécoises reposent en majeure partie sur l'effectif étudiant en équivalence au temps plein (EEETP), quel que soit le mode de formation. Autrement dit, la plus grande part de la subvention que le gouvernement verse à chaque université ne tient pas compte, le cas échéant, de la variation des coûts selon le mode de formation⁶⁰. Compte tenu des coûts inhérents aux activités de formation à distance, particulièrement en mode asynchrone, certains (Université Laval, 2013; FAEUQEP, 2013) militent en faveur du *statu quo* : à leurs yeux, le financement des universités ne doit pas être modulé en fonction du mode de formation (voir l'encadré ci-contre). D'autres (TELUQ, 2014; UQAT, 2013) revendiquent une hausse du financement pour les activités de formation à distance. Par exemple, la TELUQ souhaite que les règles de financement prennent mieux en compte les particularités de la formation à distance, notamment en ce qui a trait à la persévérance aux études, à la reconnaissance des acquis et aux environnements numériques (voir l'encadré ci-après). Ce sont précisément ces coûts liés aux environnements numériques que soulève l'UQAT (2013, p. 34), qui réclame de « supporter le réinvestissement dans les infrastructures de formation à distance », du fait qu'elle « utilise les TIC pour déployer à un coût raisonnable son offre de formation sur un vaste territoire et que la capacité de son système actuel est insuffisante pour répondre à la croissance de la demande de formation ».

« La formation à distance est un mode d'enseignement porteur et répondant aux besoins des étudiants. Afin d'assurer une formation à distance structurée avec des programmes complets (non uniquement des cours à grands volumes), le financement de la formation à distance doit être suffisant dans le but de préserver les mêmes standards de qualité. [Dans cet esprit, l'Université Laval propose de] financer la formation à distance au même niveau que la formation en classe » (Université Laval, 2013, p. 7).

60. Une seule enveloppe, celle qui se rapporte aux terrains et aux bâtiments, prend en considération le mode de formation : la formation asynchrone est associée à un coefficient de pondération plus faible que la formation synchrone (en présentiel ou à distance) en ce qui a trait à l'espace occupé par l'étudiant, mais plus élevé en ce qui concerne le personnel administratif mobilisé (voir, entre autres choses, AELIES, 2014, p. 8).

DES PARTICULARITÉS DE LA FORMATION À DISTANCE À MIEUX PRENDRE EN COMPTE DANS LES RÈGLES DE FINANCEMENT, SELON LA TELUQ (2014)

- **La persévérance aux études** : « la persévérance aux études, laquelle représentant un défi particulier en formation à distance, devient un enjeu majeur qui n'est pas considéré dans l'actuelle formule de financement » (p. 2).
- **La reconnaissance des acquis** : « les coûts reliés à la reconnaissance des acquis, notamment pour l'étude des dossiers, ainsi que la création et la mise à jour de tables de correspondance de cours, devraient être reconnus dans la formule de financement des universités » (p. 4).
- **Les environnements numériques** : « les environnements numériques d'apprentissage représentent un enjeu majeur dans la qualité de [l']offre [de la TELUQ] » (p. 4). Cet enjeu est présenté sous trois angles particuliers.
 - D'abord, lorsqu'il est question du financement du parc immobilier, la TELUQ réclame la prise en compte de la particularité de son campus, « qui se compose de réseaux de communication, d'équipements technologiques et de logiciels plutôt que de briques et de béton » (p. 13). À ses yeux, « le statut de seul établissement québécois offrant exclusivement de la formation à distance doit placer la TELUQ au premier plan pour l'établissement d'une norme applicable à l'enseignement à distance ».
 - Ensuite, la TELUQ relève que les enveloppes prévues en matière de TIC « sont demeurées fixes [...] et n'ont pas fait l'objet d'aucune indexation », alors que « les besoins toujours grandissants liés au renouvellement et à la mise à niveau de l'infrastructure technologique sur laquelle repose le campus virtuel requièrent des investissements importants » (p. 13). Aussi réclame-t-elle de « réactualiser ce besoin particulier de la TELUQ ».
 - Enfin, rappelant que « le télé-enseignement exige des investissements importants sur le plan technologique », la TELUQ « souhaite que la reconnaissance de sa mission particulière soit associée à une subvention appropriée » (p. 14).

En outre, la TELUQ (2014, p.14) souligne que la formule de financement basée sur le nombre d'étudiants inscrits est mal adaptée à la réalité du télé-enseignement», qui « nécessite [...] des investissements majeurs pour la conception et le développement d'un cours, et ce, avant même que le premier étudiant ne soit inscrit ». Cette réalité mérite, aux yeux de la TELUQ, d'être reconnue dans une subvention pour mission particulière. Une telle approche rejoint le point de vue de représentants d'universités consultés, qui font valoir le fait que, par rapport à la formation en présentiel, la formation à distance implique non pas tant une augmentation des coûts qu'un « déplacement des coûts », ce qui signifie de repenser le modèle de financement⁶¹.

61. Ces points de vue font écho à des idées exprimées en Ontario. En effet, Contact Nord (2012c) de même que Carey et Trick (2013) signalent l'obsolescence du financement attribué en fonction des heures d'enseignement. Contact Nord (2012c) soutient même que la méthode de financement selon l'unité Carnegie, qui repose sur les heures d'enseignement, inhibe l'innovation et le changement.

Dans leur rapport final du Chantier sur la politique de financement des universités, Tremblay et Roy (2014, p. 41) conviennent également que les besoins de financement se répartissent différemment selon le mode de formation : «la formation à distance génère des déboursés qui s'étalent dans le temps d'une manière différente de celle en présentiel». Toutefois, ajoutent-ils, «les données disponibles ne permettent pas d'affirmer que le total est différent». Ils recommandent donc de maintenir un mode de financement commun aux différents modes de formation, estimant qu'il permettra de poursuivre «la progression observée au cours de la dernière décennie» en matière de formation à distance. En vertu de l'ensemble de leurs recommandations (voir l'encadré ci-contre)⁶², les auteurs se veulent rassurants relativement aux craintes exprimées à l'égard d'un éventuel «définancement» de la formation à distance.

Tremblay et Roy (2014) se disent soucieux de prendre en compte les particularités de la formation à distance en :

- accordant un statut particulier à la TELUQ, laquelle n'est pas assujettie à la grille de pondération;
- revoyant le financement associé aux étudiants à temps partiel, ce qui «devrait profiter» au financement de la TELUQ (p. 49);
- axant un des huit volets du Fonds de soutien à l'innovation sur la formation à distance offerte en collaboration (il en est question à la section 2.3.9).

2.3.5 DES DÉFIS PÉDAGOGIQUES NON NÉGLIGEABLES

Plusieurs représentants d'universités consultés affirment que les taux de réussite des étudiants sont les mêmes, quel que soit le mode de formation. À leurs yeux, aucun défi lié à la persévérance n'est propre à la formation à distance. En revanche, comme déjà signalé, la TELUQ (2014, p. 2) relève que la persévérance aux études représente «un défi particulier en formation à distance». Il reste qu'il y a un consensus sur le fait que la formation à distance génère des défis pédagogiques non négligeables, comme en témoignent les quelques points de vue rapportés dans l'encadré ci-après.

DES POINTS DE VUE SUR LES DÉFIS PÉDAGOGIQUES DE LA FORMATION À DISTANCE

La CREPUQ (2013, p. 14) signale le défi que pose l'enseignement à distance pour les pédagogues : «il faut apprivoiser ces technologies et apprendre comment les conjuguer avec les ingrédients classiques de l'apprentissage».

La FQPPU (2013, p. 29) souligne que «les aspects pédagogiques [en formation à distance] ne sont pas les mêmes qu'en enseignement dit traditionnel».

La Centrale des syndicats du Québec (CSQ, 2012, p. 15) associe la formation en ligne à des enjeux de nature pédagogique, insistant sur l'importance de «la transformation des pratiques pédagogiques» et du «soutien technique et pédagogique».

La FNEEQ (2012) relève les exigences que pose la formation à distance sur le plan des ressources pour l'encadrement des étudiants et la qualification des enseignants.

Puisque certains cours initialement offerts en présentiel paraissent insuffisamment adaptés à la formation à distance, l'AELIES (2014, p. 38) insiste sur l'importance d'accorder «une attention particulière [...] à la formule pédagogique» lors de «la mise en œuvre d'un cours à distance», une formule qui mérite d'être «revue et spécifiquement adaptée».

62. Un comité ministériel a été créé à la fin de 2014 pour veiller à la mise en œuvre de certaines recommandations de Tremblay et Roy (2014), en vue de l'adoption d'une nouvelle politique de financement des universités pour l'année 2016-2017 (MESRS, 2014).

Les pistes suivantes sont proposées pour tenter de relever ces défis.

- **Le soutien des membres du corps enseignant par du personnel spécialisé**, bien que ce travail d'équipe puisse générer des tensions (Loisier, 2013). Par exemple, étant donné que l'expertise disciplinaire ne suffit pas, le CLIFAD (2013) affirme que les membres du corps enseignant doivent être accompagnés de spécialistes en technopédagogie pour choisir les stratégies, le matériel, les technologies et les médias.
- **La formation des membres du corps enseignant.** Des représentants d'universités consultés ainsi que des étudiants (FEUQ, 2009) font valoir l'importance du perfectionnement des membres du corps enseignant intéressés à offrir des cours à distance. Si des activités en ce sens existent déjà dans plusieurs milieux, des demandes sont tout de même formulées à cet égard. Par exemple, le Comité paritaire de représentants de l'Université de Sherbrooke et de son syndicat de professeurs suggère de permettre le perfectionnement en la matière dans les règlements facultaires relatifs aux congés de formation continue.
- **Le soutien aux étudiants.** Selon l'AELIES (2014, p. 38), les divers services aux étudiants offerts par l'établissement sont difficilement accessibles pour ceux qui étudient à distance ou «ont peu d'équivalents virtuels». Il serait donc souhaitable de mettre sur pied un «service de ressources intégrées» destiné à ces étudiants. Pour sa part, la FEUQ (2009) se préoccupe plus largement du suivi des étudiants en formation à distance : elle encourage les universités à prévoir «des structures d'encadrement, incluant des rencontres physiques, téléphoniques ou autres» (p. 21), et suggère d'adapter en conséquence «l'organisation des services administratifs» (p. 22) et celle «des services de soutien académique (bibliothèque, services de tutorat, etc.» (p. 23), tout en rendant accessible un «soutien technologique accessible par téléphone ou autre [...], et ce, sans frais supplémentaire» (p. 23).

Les membres du corps enseignant et les étudiants qui ont vécu une expérience en formation à distance se montrent souvent satisfaits de celle-ci (voir l'encadré ci-contre et la section 1.3.2). Des craintes sont néanmoins exprimées quant à la qualité de la formation offerte à distance, notamment parmi les chargés de cours (voir l'encadré ci-après). Ces craintes sont aussi présentes

dans la société civile, par exemple à la Table de concertation des forums jeunesse régionaux du Québec (2013, p. 22), qui plaide en faveur d'une «réflexion approfondie» au sujet de «la qualité de la formation virtuelle par rapport à la méthode traditionnelle», suggérant que «des ressources supplémentaires pourraient être prévues pour assurer un encadrement et un contact de qualité».

La majorité des chargés de cours interrogés à la suite de leur expérience des cours hybrides donnés à HEC Montréal font un bilan positif. Ils estiment que ce mode de formation satisfait les étudiants, qui y participent d'ailleurs de façon positive, et ils se disent surpris d'avoir pu concentrer la matière plus efficacement (Bédard et Pelletier, 2013).

DES CRAINTES AU SUJET DE LA QUALITÉ DES ACTIVITÉS DE FORMATION À DISTANCE

Plusieurs chargés de cours remettent en question la qualité de la formation à distance. Par exemple, Perreault (2014, p. 24-25) s'interroge au sujet de «la qualité de l'enseignement offert [en visioconférence et en ligne]», des «critères sur la base desquels ces cours doivent être mis en place», de «leur effet réel sur l'apprentissage», du «suivi pédagogique» et de «la dynamique relationnelle entre l'enseignant et l'étudiant», des questions jugées «fondamentales afin de fonder une politique appropriée à l'égard de ce phénomène en plein développement».

Étant donné que «[b]eaucoup d'étudiants [...] prennent [les cours à distance] parce qu'ils ont la réputation d'être "faciles", exigeant moins de travail à faire», Tremblay (2014, p. 19) se demande, pour sa part, comment assurer la qualité de la formation alors que les assistants auxquels on recourt «ne sont pas expérimentés dans le domaine enseigné en ligne» et que la validité des résultats à des examens en ligne peut être mise en doute.

Cette posture critique de la part de chargés de cours à l'égard de la formation à distance cible parfois son caractère trop peu interactif. Ainsi, certains déplorent la perte de «tout le côté personnel des échanges entre les étudiants, ou entre les étudiants et leur enseignant» (Cooper, 2014, p.20), ou encore la ««dématisation» de l'université comme lieu de rencontre et d'échanges ancrés dans la physicalité» (Miquet, 2014a, p. 5).

En outre, la qualité de la formation serait pour les étudiants liée à la clarté de l'information qui leur est fournie en matière d'exigences. Ainsi, observant une ambiguïté persistante quant au rôle du forum de discussion dans plusieurs cours, l'AELIES (2014) propose que celui-ci soit clarifié dans les plans de cours. Dans cette veine, elle constate que les cours à distance permettent difficilement l'engagement mutuel des membres du groupe sur la base du plan de cours. Elle suggère à cet effet d'harmoniser et de systématiser la procédure d'approbation du plan de cours en formation à distance, par exemple en fixant une période de modification équivalente à la première séance de cours en présentiel.

Enfin, les défis que posent la création et l'offre de cours à distance se transposent dans leur évaluation. Certains représentants d'universités consultés soulignent, que les processus d'évaluation des cours prennent, pour l'heure, peu en considération les particularités de la formation à distance et que l'expertise en matière d'évaluation des cours à distance reste à développer dans plusieurs milieux. Ce constat, qui interpelle aussi la FEUQ (2009), a déjà fait l'objet d'une recommandation du Conseil (CSE, 2012).

2.3.6 DES SITUATIONS LITIGIEUSES SUR LE PLAN DE LA RECONNAISSANCE ET DE LA PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

Les changements induits par la formation à distance dans la tâche d'enseignement remettent en question le mode de rémunération des différents corps d'emploi. Plusieurs dénoncent le fait que certaines catégories d'acteurs seraient injustement reconnues pour leur contribution à la formation à distance, notamment les technopédagogues et les chargés de cours (voir l'encadré ci-après).

DES POINTS DE VUE SUR LES DÉFIS D'UNE JUSTE RECONNAISSANCE DES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE PERSONNEL

Le CLIFAD (2013, p. 3) déplore que « l'expertise technopédagogique [...] [ne soit] pas reconnue à sa pleine valeur ».

Fournier et Lebus (2013) soulignent l'importance de reconnaître adéquatement les tâches des différents acteurs et de soutenir les services informatiques et audiovisuels, vu le rôle des technopédagogues.

Il importe à la FNEEQ (2012, p.21) de « tenir compte du travail supplémentaire pour un enseignant lorsqu'il a des étudiants à distance ».

Enfin, Blais (2014, p. 4) signale qu'à « l'exception de la TELUQ, le travail de conception et d'encadrement des cours à distance est mal rémunéré et non reconnu », de sorte que « chaque syndicat doit baliser les conditions de travail de ses membres et surtout les tâches liées à la conception des cours, à leur diffusion et à l'encadrement des étudiants ». Des insatisfactions sont notamment exprimées par des chargés de cours de HEC Montréal (Bédard et Pelletier, 2013) et de l'Université de Montréal (Fauteux, 2014).

Il en va de même aussi des tuteurs ou autres personnes qui encadrent les étudiants à distance⁶³, dont la tâche s'est alourdie (Audet, 2012; Loisier, 2013; AELIES, 2014). Bien qu'ils doivent désormais être disponibles sur une plage horaire étendue, ils agissent encore, dans plusieurs cas, à titre de « pigistes souvent peu intégrés à l'organisation » (Audet, 2012, p.43). À l'Université Laval, où le statut de tuteur n'existe pas, la tâche d'encadrement étant assumée par les membres du corps enseignant, parfois assistés par des auxiliaires d'enseignement, l'AELIES (2014, p.13) fait valoir l'importance de bien définir « le rôle de chacun des acteurs » et d'encadrer la reconnaissance de chacun « soit par la convention collective du corps d'emploi concerné, soit par la politique de formation à distance » qui est en vigueur.

Qui plus est, certains chargés de cours s'inquiètent de l'impact que pourrait avoir la formation à distance sur leur fonction, sinon sur leur existence même (voir l'encadré ci-après). Comme l'observe Audet (2012, p. 54) au Canada francophone, « [d]ans les milieux de l'enseignement, on craint parfois que la formation à distance n'entraîne l'abolition massive de postes d'enseignants et leur remplacement par des tuteurs moins qualifiés et surtout moins rémunérés », de sorte que « les syndicats sont encore généralement perçus comme peu ouverts à la FAD et à l'utilisation des technologies en formation ».

63. Ces personnes ont différents statuts et leurs conditions varient d'une université à l'autre.

DES INQUIÉTUDES QUANT À L'AVENIR DE LA FONCTION DE CHARGÉS DE COURS

Les dix chargés de cours de HEC Montréal interrogés à la suite de leur expérience de cours hybrides expriment leur crainte quant à une éventuelle perte d'emplois d'enseignants (Bédard et Pelletier, 2013).

Devant la fragmentation de la tâche d'enseignement que peut impliquer la formation à distance, Miquet (2014a) s'interroge sur la place qui sera dévolue aux chargés de cours.

Selon Fauteux (2014, p. 4), les chargés de cours de l'Université de Montréal «demeur[ent] vigilants quant à l'apparition possible de formules hybrides qui intégreraient de l'enseignement à la fois en classe et à distance et qui, par conséquent, modifieraient la nature de la prestation d'enseignement».

Selon Cooper (2014, p. 21), «la principale question est de connaître le rôle que leur réserve l'université» à l'égard des MOOC : «à cause du caractère prestigieux de ces cours, il est fort improbable que les chargées, chargés de cours enseignent des MOOC», tandis que les tâches relatives à l'encadrement des étudiants et à la gestion de ces cours risquent d'être confiées à des auxiliaires d'enseignement.

Paquin (2014, p. 26) craint que «la possibilité de grossir les groupes [ait] [...] pour effet de diluer la présence des enseignants». Il suggère en outre aux syndicats des chargés de cours «de constituer des comités d'études sur la FAD [...] pour former, éventuellement et si nécessaire, un front solidaire visant la promotion tout autant que la protection et la sauvegarde de [la] profession [de chargé de cours]» (p. 27).

Par ailleurs, le recours à la formation à distance génère certaines zones d'ombre eu égard à la propriété intellectuelle. Bon nombre de représentants d'universités consultés affirment que des réflexions sont en cours à ce sujet dans leurs milieux. Pour l'heure, des inquiétudes sont exprimées à cet égard, notamment dans les rangs des chargés de cours (Fauteux, 2014; Blais, 2014; Cooper, 2014; Boisvert et Freytag, 2014; Tremblay, 2014), mais aussi des étudiants, notamment à la FEUQ (2009), qui craint d'éventuels partenariats avec l'entreprise privée pour le développement d'outils technologiques.

2.3.7 DES DEMANDES POUR DES BALISES INSTITUTIONNELLES

C'est notamment en matière de reconnaissance des fonctions et de propriété intellectuelle que plusieurs revendiquent l'adoption de balises institutionnelles, que ce soit à l'intérieur des conventions collectives ou au moyen d'une politique sur la formation à distance. C'est ce qu'illustrent les exemples présentés dans l'encadré ci-après.

DES DEMANDES POUR DES BALISES RELATIVES NOTAMMENT À LA RECONNAISSANCE ET À LA PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

Pour faire «reconnaître l'impact des ENA [environnements numériques d'apprentissage] sur la tâche professorale», Fournier et Lebuis (2013, p.6) souhaitent que soient affirmés «un certain nombre de principes et d'orientations qui reconnaissent et garantissent entre autres la liberté universitaire, la responsabilité professorale et la protection de la liberté intellectuelle», et que soient «détermin[ées] des conditions précises liées à la conception, à la production, à la prestation, à la coordination et à la révision d'un cours dispensé à distance ou dans une formule hybride». Ce qu'implique la formation partiellement ou entièrement à distance mérite, à leurs yeux, d'être «inscrit[t] au plan annuel de travail, pri[s] en compte dans l'aménagement des activités d'enseignement créditées et considér[é] au moment de l'évaluation» (p. 6-7).

Boivert et Freytag (2014, p. 16) souhaitent «trouver collectivement des solutions pour civiliser ces nouvelles pratiques dont les objectifs sont trop souvent d'ordre financier» et «répondre adéquatement à plusieurs problèmes rencontrés», ce à quoi ils s'emploieront dans les prochaines négociations à l'Université Laval. C'est dans ce contexte qu'ils insistent sur l'importance de clarifier la question de la propriété intellectuelle «dans un règlement actualisé» à l'échelle de l'Université Laval.

Des démarches en ce sens sont déjà entreprises dans certains milieux, par exemple à l'Université de Sherbrooke, qui, à la suite d'une négociation collective avec le syndicat des professeurs, a convenu de mettre sur pied un comité paritaire ayant essentiellement pour mandat d'examiner les pratiques relatives à la rémunération, à la reconnaissance et à la propriété intellectuelle de ces derniers.

Par surcroît, plusieurs souhaitent que les universités adoptent des principes qui puissent guider le déploiement de la formation à distance, ce dont témoignent les exemples de l'encadré ci-après. Dans cette optique, des représentants d'universités consultés expriment d'ailleurs leur volonté de privilégier pour l'avenir un développement stratégique de la formation à distance.

DES DEMANDES POUR DES BALISES RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION À DISTANCE

Pour le CLIFAD (2013, p. 3) «une planification globale» fait partie des exigences d'une formation à distance de qualité. À ce sujet, il déplore que, «dans les établissements qui ne sont pas voués exclusivement à ce mode de formation, les dimensions spécifiques à la FAD ne so[ie]nt pas toujours prises en compte dans les politiques institutionnelles».

Le Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke (2013, p.3) propose de se doter d'une «politique-cadre établissant les balises appropriées et les conditions entourant le travail ainsi que celles favorisant l'engagement du corps enseignant en matière de formation à distance».

Le comité Plan et priorités académiques de l'Université Concordia a, pour sa part, recommandé l'adoption de principes en matière de formation à distance (ex. : complémentarité des modes de formation, équivalence de la qualité) (Tremblay, 2014).

Enfin, Fournier et Lebuis (2013, p.6) soulignent l'importance d'assurer une «certaine cohérence institutionnelle» dans les approches et les modèles de fonctionnement. Sur ce dernier point, ces auteurs critiquent l'UQAM parce qu'elle ne s'est pas «engag[ée] dans l'élaboration d'un projet plus formel de politique sur la formation en ligne et les ENA» de manière à «développer une vision d'ensemble dans un cadre intégrateur structuré autour de principes et d'orientations académiques définis par la collectivité, dont au premier chef le corps professoral».

2.3.8 DES DEMANDES POUR DES ORIENTATIONS NATIONALES

Dans leur rapport final du Chantier sur la politique de financement des universités, Tremblay et Roy (2014) recommandent de mettre à jour la politique à l'égard des universités, qui date de 2000. Cette actualisation serait l'occasion, à leurs yeux, d'examiner des thèmes qui n'ont pu être approfondis dans le cadre de leurs travaux, tels que la formation à distance (voir l'encadré ci-contre). En particulier, ils souhaitent que la nouvelle politique contribue à « desservir toutes les régions sans chevauchement inutile [et] sans négliger les populations plus éloignées des campus » (p. 77).

La « question » de la formation à distance « est devenue un réel enjeu à l'échelle internationale et a des répercussions de plus en plus visibles au Québec. D'une part, les Québécois qui suivent des formations étrangères ne sont déjà plus l'exception et, d'autre part, [...] le potentiel international, notamment au sein de la Francophonie, est immense et carrément sous-exploité. Il est urgent de se doter d'une politique qui soulèverait l'essentiel des enjeux en la matière » (Tremblay et Roy, 2014, p. 77).

L'énonciation d'orientations ministérielles relativement au développement de la formation à distance paraît aussi pertinente :

- pour le CLIFAD (2013, p. 6), qui déplore que « les instances responsables de l'enseignement supérieur au Québec n'[aie]nt jamais adopté de politique ni élaboré d'orientations spécifiques à l'endroit de la FAD, en dehors des mandats confiés à la TELUQ et au Cégep à distance ». Une telle politique serait l'occasion « [d']affirmer la valeur de la FAD comme mode de formation pouvant contribuer à l'accessibilité à l'enseignement supérieur en formation initiale et en formation continue » et de « mieux définir les frontières et les formes de ce mode de formation ainsi que les financements qui devraient en découler »;
- pour la FQPPU (2013), qui propose la mise en place d'un chantier en vue de doter le système universitaire québécois d'une politique de développement de la formation à distance;
- pour la FEUQ (2009), qui exhorte le gouvernement du Québec à adopter une politique en matière de formation à distance qui puisse baliser les normes et standards attendus de la part des établissements d'enseignement supérieur, la présence d'universités virtuelles et celle d'entreprises privées.

La FEUQ souhaite, en outre, que des orientations à l'échelle nationale puissent aussi servir à baliser la place de formations à distance offertes par des établissements sis hors du Québec. De fait, elle exhorte le gouvernement du Québec à préserver « l'exclusivité du droit de dispenser de la formation universitaire (incluant les activités de formation à distance) prévue dans le cadre de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire » (FEUQ, 2009, p. 11).

Signalons que des orientations nationales en matière de formation à distance sont aussi promues au sein du réseau collégial (voir l'encadré ci-après).

LES RÉFLEXIONS EN COURS SUR LA FORMATION À DISTANCE DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL AU QUÉBEC

Depuis déjà quelques années, des travaux ministériels sont menés en vue d'élaborer une stratégie nationale de déploiement de la formation à distance à l'enseignement collégial.

Très récemment, le thème de la formation à distance a été examiné dans le cadre du Chantier sur l'offre de formation collégiale, mis sur pied à l'issue du Sommet sur l'enseignement supérieur, tenu en 2013. Dès son rapport d'étape de janvier 2014, le président du Chantier se prononce en faveur de la formation à distance, laquelle constitue, à ses yeux, «un outil essentiel pour favoriser l'accessibilité aux études collégiales dans toutes les régions du Québec, pour des étudiants présentant des besoins diversifiés» (Demers, 2014a, p. 63). À cet effet, il recommande essentiellement :

- 1) «d'adopter une stratégie ministérielle de déploiement de la formation à distance dans l'ensemble du réseau collégial [...] et d'attribuer les ressources nécessaires à sa mise en œuvre»;
- 2) «d'élaborer et de mettre rapidement en place des projets expérimentaux de conception de programmes ou de parties de programme de DEC techniques à distance, en réponse à des besoins du marché du travail», en accordant une priorité aux collèges des régions «plus particulièrement touchées par la baisse de l'effectif étudiant» et aux «projets engageant la collaboration entre plusieurs établissements»;
- 3) de «mettre en place un consortium consacré à l'élaboration et au déploiement de la formation collégiale à distance, auquel les collèges et le Cégep à distance pourront adhérer», en vue essentiellement de partager et de consolider les ressources et les expertises en matière de formation à distance.

Dans son rapport final de juin 2014, Demers (2014b, p. 105) recommande ainsi au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science de «soutenir le développement de telles activités de formation, notamment au moyen de modules autoportants, utilisant les technologies de la formation à distance, accessibles à tous les collèges du réseau». Il insiste, en outre, sur «[l']urgence d'agir au Québec pour intégrer véritablement ce dispositif à l'offre de formation collégiale» et sur l'importance que «le développement et le déploiement de la formation à distance [se fassent] de façon structurée et efficiente, en fonction de priorités», d'où la «nécessité d'adopter une stratégie ministérielle à l'intention du réseau collégial (ce qui n'a jamais été fait) et d'attribuer à sa mise en œuvre les ressources nécessaires» (p. 126).

Dans la foulée du rapport Demers, le Cégep à distance a déposé, en décembre 2014, un avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science dans lequel il fait notamment valoir le manque de concertation en ce qui touche les compétences et les expertises en matière de formation à distance. Plaidant en faveur d'un «développement rationnel et organisé de la formation collégiale à distance», il recommande principalement que celui-ci soit soutenu par :

- 1) une stratégie ministérielle;
- 2) une coordination qui serait assumée par «un organisme fédérateur existant», soit le «Comité-conseil du Cégep à distance, élargi de quelques membres» (Cégep à distance, 2014b, p. 1).

2.3.9 DES APPELS À UNE MEILLEURE COORDINATION À L'ÉCHELLE DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE

En brouillant les frontières territoriales, la formation à distance (comme la délocalisation des formations d'ailleurs) exacerbe la concurrence entre les universités québécoises⁶⁴. Les extraits de l'encadré ci-après illustrent ce point de vue largement répandu.

DES PRÉOCCUPATIONS AU SUJET DES EFFETS POSSIBLES DE LA FORMATION À DISTANCE SUR LA CONCURRENCE ENTRE LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Dans leur rapport final, les coprésidents du Chantier sur la politique de financement des universités signalent que «la présence simultanée de plusieurs établissements dans certains territoires, sans réelle concertation», est «une des principales lacunes soulevées» relativement à la formation à distance, ce qui conduit à des «dédouplements» (Tremblay et Roy, 2014, p. 66).

Plusieurs représentants d'universités consultés par le Conseil admettent que la formation à distance peut exacerber la concurrence entre les universités québécoises. Peu de solutions sont suggérées à cet égard, si ce n'est de miser sur les expertises disciplinaires de chaque établissement.

L'offre de formation à distance est citée par la FQPPU (2013) comme une des «pratiques de concurrence coûteuses» qui sont induites par les règles de financement actuelles des universités.

«La compétition qu'elles [les universités] se livrent les amène à investir des sommes considérables dans la délocalisation de leurs campus afin de rivaliser d'attrait pour les clientèles des grands centres, à multiplier les types de programmes pour les thèmes en demande ou encore à offrir une formation à distance sans en détenir l'expertise préalable» (FQPPU, 2013, p. 18).

La FAEUQEP (2013, p. 5) se questionne sur d'éventuels chevauchements dans l'offre de formation à distance : «Créer un cours à distance et le mettre à jour régulièrement coûte cher. Compte tenu de ce facteur et de sa population restreinte, le Québec peut-il se permettre que deux universités offrent des cours à distance similaires, au risque qu'aucun des deux établissements n'atteigne un nombre suffisant d'étudiants pour justifier l'investissement initial?»

Quant à l'AELIES (2014, p. 28), elle se montre préoccupée de la «concurrence universitaire intraprovinciale pour l'effectif étudiant [qui] s'intensifie [...] avec la formation à distance et [...] risque de porter atteinte aux plus petites universités».

C'est dans ce contexte que se font entendre des appels à une meilleure cohérence de l'offre de formation à distance à l'échelle du système universitaire québécois. Les pistes diffèrent toutefois. Certains souhaitent une révision des règles de financement des universités pour qu'elles favorisent une offre commune de formation (voir l'encadré ci-après).

64. Cette concurrence semble néanmoins considérée, notamment par des administrateurs universitaires, comme un état de fait en même temps qu'une problématique qui dépasse largement la formation à distance.

DES DEMANDES POUR UN FINANCEMENT QUI ENCOURAGE L'OFFRE COMMUNE DE FORMATION

Soulevant l'enjeu de la « multiplication de l'offre de formation à distance », la FQPPU (2013, p. 29) suggère de réviser les règles de financement des universités pour qu'elles « encourage[nt] le plus possible les universités à collaborer ensemble au développement d'une offre de cours et de programmes à distance la plus complète possible ». De fait, il lui apparaît « économiquement plus viable d'investir dans un seul campus numérique et d'encourager l'ensemble du réseau universitaire à y participer ».

La TELUQ (2014, p. 3) propose que les partenariats qu'elle entretient avec les autres universités soient « encouragés par l'État, notamment par un programme d'incitatifs financiers ». En particulier, elle suggère de « soutenir l'établissement qui permet à ses étudiants d'étudier dans un autre établissement pour une partie de leur formation, tout en continuant de financer pleinement l'établissement qui reçoit l'étudiant et qui doit assumer les coûts de formation » (p. 5), de même que de « reconnaître les coûts de coordination de l'offre de programmes conjoints ».

Tremblay et Roy (2014) recommandent, pour leur part, que la nouvelle politique de financement des universités comporte un fonds de soutien à l'innovation ayant pour objectif de favoriser la collaboration entre les établissements. Le troisième de ses huit volets concerne précisément « la formation sur l'ensemble du territoire québécois, notamment grâce à la formation à distance » (p. 66). Il vise à « corriger une des principales lacunes soulevées [...] à savoir la présence simultanée de plusieurs établissements dans certains territoires, sans réelle concertation en vue d'éviter les doublons, ajoutée au fait que des régions excentriques demeurent encore mal desservies ». Il mise tout particulièrement sur la formation à distance pour « des adultes en quête de perfectionnement, en vue d'améliorer et de diversifier la banque de programmes disponibles », mais aussi sur « le partage d'équipements et d'infrastructures ».

D'autres proposent de faire le suivi de l'offre de cours et de programmes à distance pour mieux identifier les besoins et guider la prise de décisions.

DES DEMANDES POUR UN SUIVI DE L'OFFRE DE FORMATION

Dans leur rapport préliminaire, les coprésidents du Chantier sur la politique de financement des universités proposent de « dresser un état de situation » eu égard aux activités de formation à distance (Tremblay et Roy, 2013, p. 48). Cette idée n'est toutefois pas reprise dans leur rapport final.

Selon le CLIFAD (2013, p. 5), il faut « assurer une cohérence dans le développement de la FAD en formation universitaire pour qu'elle réponde de façon plus complète aux besoins des individus et de la société québécoise », ce qui implique « [d']identifier les secteurs qui pourraient bénéficier davantage de la FAD, notamment en région » (p. 6).

Souhaitant « un juste équilibre entre la formation traditionnelle et celle à distance », la FEUQ (2012, p. 33) recommande au gouvernement du Québec de « porte[r] une attention soutenue à l'égard de l'offre de cours à distance, notamment en s'assurant qu'elle ne défavorise pas le maintien de l'offre de « cours traditionnels », en particulier dans les universités situées hors des grands centres urbains ».

L'ÆLIES (2014, p. 29) milite en faveur d'un suivi régulier pour rendre compte de « la conversion de cours présentiels en cours à distance et de la création de cours à distance ».

2.3.10 ENTRE MÉFIANCE ET PERSPECTIVES D'AVENIR AU SUJET DES MOOC

Peu de points de vue ont été repérés au sujet des MOOC, dont la présence dans les universités est d'ailleurs à la fois très récente et passablement limitée. Ils sont le plus souvent le fait d'individus, principalement des administrateurs et des membres du corps enseignant. Ces points de vue n'en méritent pas moins d'être relevés, dans la mesure où ils représentent les premiers éléments d'une réflexion sur les MOOC en contexte québécois.

D'abord, les MOOC font l'objet d'une certaine méfiance. Des voix se font ainsi entendre pour mettre en garde la communauté universitaire contre ce type de cours (voir l'encadré ci-après). D'ailleurs, les représentants d'universités consultés tendent à envisager les MOOC avec beaucoup de prudence et à les considérer dans une perspective exploratoire.

DES POINTS DE VUE QUI APPELLENT À LA PRUDENCE EN MATIÈRE DE MOOC

Interrogé par Gazaille (2014, p. 7-8), le directeur général de l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU), David Robinson, soutient que les MOOC «servent surtout à consolider [l']image de marque [des universités canadiennes]» et représentent «une mode passagère», mais aussi «un outil didactique complémentaire, qui peut donner le goût d'apprendre et, qui sait, de s'inscrire formellement à l'université».

Membre du syndicat des chargés de cours de l'Université McGill, Cooper (2014, p. 20) estime que les MOOC «doivent encore faire leur preuve». Tout en admettant qu'ils «constituent un excellent moyen pour offrir des cours donnés par les meilleurs boursiers (*sic*) du monde à un public presque universel», il juge que «se servir des MOOC pour faire rayonner les universités de prestige risque d'avoir un impact négatif sur la qualité de la formation».

Pour Perreault (2014, p. 25), chargé de cours à l'UQAC, les MOOC constituent ni plus ni moins qu'une «tragédie drapée dans le prétexte de l'accessibilité et de la démocratisation de l'enseignement».

Le président de l'Association des étudiants des cycles supérieurs de l'Université McGill se montre préoccupé au sujet de la pédagogie qui se cache derrière les MOOC, en particulier si les universités en viennent à leur attribuer des crédits (Seidman, 2013).

En même temps, les personnes qui ont une expérience directe des MOOC leur reconnaissent généralement une valeur appréciable. Ainsi, pour des universités peu engagées en formation à distance, les MOOC constituent un laboratoire permettant d'expérimenter ce mode de formation. Dans cette perspective, des témoignages – *grosso modo* positifs – de professeurs ayant participé à l'offre de MOOC sont portés à l'attention des membres de la communauté universitaire (voir l'encadré ci-après).

DES POINTS DE VUE DE PROFESSEURS SUR LES BÉNÉFICES DES MOOC

Des professeurs de l'Université McGill qui ont contribué à l'offre de MOOC témoignent d'un enthousiasme certain dans *The Gazette* et le *McGill News* :

« We're extremely pleased with the result » (David Harpp, cité dans Sweet, 2014).

« I would have been disappointed not to have tried to develop a MOOC version of this course. I would have seen it as missed opportunity » (John Stix, cité dans McDonagh, 2014, p. 6).

« MOOCs are very interesting pedagogical experiment. They could provide a way of sharing knowledge and expertise with others who can use it » (John Gyakum, cité dans McDonagh, 2014, p. 7).

Dans le cadre de l'atelier sur le sujet tenu à HEC Montréal (MATI Montréal, 2013), des professeurs ayant participé à l'offre de MOOC font les constats suivants :

- Les personnes inscrites à un MOOC ont fait preuve de motivation et d'implication.
- Le MOOC a l'avantage de permettre d'entrer en relation avec des individus de partout dans le monde.
- Le MOOC permet d'entrevoir différemment la matière en vue d'améliorer le cours en présentiel.
- Le MOOC comporte certains inconvénients inhérents à la formation à distance asynchrone, soit l'importance du temps de la préparation du matériel et l'impossibilité d'adapter le contenu au fil des réactions des étudiants.
- Il faudra éviter qu'en tentant de plaire à tout le monde avec les MOOC, ceux-ci ne plaisent plus à personne, d'où l'intérêt de « gérer » les attentes à leur égard.

L'idée que les MOOC puissent permettre de mieux comprendre la manière de concevoir des cours en ligne et de réinvestir ses apprentissages dans la formation régulière est soutenue par des représentants de l'Université McGill (Sweet, 2014; McDonagh, 2014; Masi, 2013). Par exemple, dans un essai paru en septembre 2013, Anthony C. Masi, *provost* à l'Université McGill, adoptait une attitude positive à l'égard des MOOC en raison de leur potentiel d'information sur la manière dont les étudiants apprennent et de leur contribution pour ce qui est de « revigorer » l'enseignement et l'apprentissage en enseignement supérieur. Il a repris ce point de vue en janvier 2014 en précisant que les MOOC permettront de faire d'utiles apprentissages, y compris pour les cours réguliers : « With the right data and analysis, we will be able to learn how information technologies are affecting the face-to-face education that takes place in our bricks-and-mortar environment » (Masi, cité dans McDonagh, 2014, p. 5-6).

Déjà convaincus de la valeur de la formation à distance, d'autres entrevoient le potentiel des MOOC pour ce qui est de rendre visible leur savoir-faire en ce domaine (voir l'encadré ci-contre). Dans certains cas, les MOOC servent à faire connaître la renommée d'une université dans une discipline donnée, comme en témoigne le choix des sujets sur lesquels ils portent.

Mettant en relief l'expertise particulière de la TELUQ en formation en ligne et le fait qu'elle dispose déjà de plateformes technologiques, la présidente du syndicat des tuteurs et tutrices de la TELUQ (Pelletier, 2014, p. 9) considère que son université « pourrait détenir un avantage concurrentiel » par rapport aux autres universités pour l'offre de MOOC. Ceux-ci représentent, selon elle, « une formidable vitrine sur le savoir-faire que détient l'université ».

Qui plus est, certains entrevoient le potentiel des MOOC pour la constitution, sur la scène internationale, d'un éventail de cours francophones en accès libre. C'est précisément cet objectif qui est à l'origine de la création du portail OCEAN (présenté à la section 1.3.5), auquel est notamment associée l'Université de Montréal. Cette perspective rejoint les préoccupations de la TELUQ et de l'organisme FACIL.

- Dans une entrevue accordée récemment, la directrice de la TELUQ révèle que son université «entend être plus active dans les prochaines années [...] à l'international», notamment avec des MOOC, «un créneau pour lequel [elle] croit beaucoup au potentiel des universités québécoises pour le monde francophone et particulièrement [...] à celui de la TELUQ» (Desmeules, 2014).
- L'organisme FACIL milite en faveur des ressources éducatives libres, dans l'esprit des encadrements supranationaux (dont les lignes directrices de l'UNESCO de 2011, abordées à la section 1.2.4 et résumées à l'annexe 3). Dans un mémoire déposé au Sommet sur l'enseignement supérieur, FACIL (2013) exprime clairement sa position au sujet des cours en accès libre, estimant que «le Québec doit jouer un rôle important dans l'augmentation de l'offre de cours en accès libre en langue française» (p. 11). C'est dans cet esprit qu'il convie le gouvernement à «encourage[r] les établissements d'enseignement supérieur du Québec à mutualiser leurs ressources dans leurs efforts de déploiement de cours en accès libre», lesquels «devraient être offerts via des plateformes pédagogiques en logiciel libre» (p. 13).

Enfin, certains évoquent des scénarios quant à la place que pourraient occuper les MOOC dans l'offre de formation des universités québécoises.

- Alimentée par un groupe de réflexion qui s'est tenu à l'été 2013, la présidente du syndicat des tuteurs et tutrices de la TELUQ (Pelletier, 2014, p. 10) entrevoit concrètement que chaque cours de la TELUQ puisse être fragmenté en trois unités, selon le niveau d'approfondissement de la matière : «une première [unité] propose un survol du contenu», tandis «[qu']une deuxième et une troisième proposent un approfondissement des contenus et des compétences». Le choix d'un niveau reviendrait à l'apprenant et serait associé à des frais différenciés.
- Consulté par le Conseil, le directeur de l'innovation pédagogique et de la qualité des apprentissages à HEC Montréal, Jean Talbot, envisage le potentiel d'économies d'échelle que représentent les MOOC par rapport à la formation en présentiel, y compris dans le cas où celle-ci est donnée par des chargés de cours. À ses yeux, le système universitaire québécois n'a peut-être plus les moyens d'offrir autant de cours en présentiel qu'il en offre aujourd'hui. Sans être une panacée, la formule des MOOC pourrait être opportune pour les cours de base : elle permettrait aux étudiants d'accéder aux «professeurs-vedettes» par l'entremise de cours en ligne plutôt que d'assister en présentiel à l'exposé d'un chargé de cours. Dans ce scénario, cependant, il s'agit moins de MOOC au sens généralement entendu que de cours réguliers offerts en ligne et menant à des crédits universitaires.

CHAPITRE

3

DES COUPS D'ŒIL HORS QUÉBEC

La formation à distance connaît une évolution significative, rapide et continue dans plusieurs régions du monde, sous l'effet d'influences communes (voir la section 1.2). Toutefois, l'essor de nouveaux modes de formation est aussi coloré par les caractéristiques du système d'enseignement supérieur concerné, notamment son histoire et le contexte socioéconomique dans lequel il s'inscrit.

Brosser un portrait de l'essor de nouveaux modes de formation pour différents systèmes nationaux de formation autres que québécois exigerait d'avoir une vision nette des variables historiques, culturelles, organisationnelles et socioéconomiques qui façonnent chacun d'eux⁶⁵. De façon plus modeste et réaliste, le chapitre qui s'amorce présente plutôt des illustrations de la manière dont prend forme cet essor dans quelques régions du monde avec lesquelles le système universitaire québécois possède des affinités culturelles, géographiques, linguistiques ou politiques, soit le Royaume-Uni, la France, les États-Unis ainsi que la Colombie-Britannique et l'Ontario. Ce tour d'horizon débouche sur la mise en relief de points de convergence et de particularités relatives à la situation québécoise, de façon à enrichir la lecture des enjeux qui se rapporte à cette dernière.

3.1 LA OPEN UNIVERSITY DU ROYAUME-UNI

Les établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni jouissent d'une grande autonomie, bien qu'ils soient soumis à des encadrements gouvernementaux, par exemple sur le plan des droits de scolarité. Ils exercent un attrait indéniable auprès des étudiants du monde entier (Worton, 2012) et ils sont réputés pour être sélectifs et onéreux. Ces établissements font tout de même face à des défis financiers importants, comme l'illustre l'abandon par le gouvernement de leur financement (par l'intermédiaire des *Funding Councils*), en échange d'une hausse des droits de scolarité soutenue par un système de prêts (Worton, 2012). C'est ce même contexte qui a conduit le *Higher Education Funding Council of England* à publier un rapport intitulé *Collaborate to Compete* qui promeut la collaboration entre les universités et différentes organisations publiques ou privées en vue de constituer une offre de formation en ligne qui permette, entre autres, de réaliser des économies d'échelle.

Le Royaume-Uni est le lieu d'une expertise reconnue dans le domaine de la formation à distance grâce à la *Open University* (OU) (voir l'encadré ci-contre), dont la mise en place, en 1969, a bénéficié d'un fort appui politique (Daniel et Uvalic-Trumbic, 2014). Cet établissement propose des formations à distance aux trois cycles universitaires, et ce, dans une grande variété de domaines. Il dispose d'un campus en Angleterre et de centres dans différentes régions du Royaume-Uni et ailleurs en Europe (QAA, 2009). En 2012-2013, près de 190 000 étudiants y étaient inscrits, ce qui représentait environ 74 000 EETP (OU, 2014), dont la grande majorité résidaient au Royaume-Uni (Daniel, 2014). Des frais de scolarité leur sont exigés, mais ils restent moindres que ceux des autres universités britanniques (Apply to Uni, 2015). Contrairement aux établissements traditionnels qui exercent un contrôle sur le nombre et les qualifications des étudiants à leur entrée, l'OU admet des candidats ayant peu ou n'ayant pas de qualifications officielles (Latchem, 2014). Ses dirigeants se targuent, depuis ses débuts, d'accorder une importance centrale à l'encadrement des étudiants, si bien qu'elle se classe au cinquième rang parmi une centaine d'établissements britanniques pour la qualité de son enseignement (Grove, 2014).

L'expression *open university* est généralement employée pour désigner une université qui n'a pas d'exigences particulières pour l'admission des étudiants (Guri-Rosenblit, 2012). La mission d'ouverture de cette université s'incarne aussi parfois dans l'absence de – ou les faibles montants rattachés aux – frais de scolarité (Peter et Deimann, 2013). De plus, elle s'appuie souvent sur un recours exclusif à la formation à distance, en vue de permettre l'inscription d'un nombre très élevé d'étudiants, ce qui fait d'elle une « méga-université », en ce qu'elle accueille plus de 100 000 étudiants (Daniel, 1996). Tait (2008, p. 85) définit les *open universities* comme suit : « innovative distance-teaching higher education institutions that have used distance in radical ways to improve openness ».

65. À titre d'exemple de la spécificité de chaque système national, notons la part variable du financement d'établissements publics d'enseignement supérieur qui est issue des gouvernements : alors que cette part se situe à 69 % au Québec, elle se chiffre à 25 % en Angleterre, à 54 % en Ontario, à 67 % en moyenne pour les provinces de l'Ouest canadien et à 82 % en France (UQ, 2013).

À l'heure des grandes transformations induites notamment par l'évolution des technologies, l'OU dispose d'atouts pour participer au mouvement de ressources éducatives libres (REL) (Daniel, 2014), notamment parce qu'elle possède déjà du matériel pédagogique sous forme numérique. C'est dans cette optique que s'inscrivent deux initiatives récentes de l'OU, lesquelles sont vues comme pouvant servir non seulement à combler des besoins de formation informelle et continue, mais aussi à enrichir les formations régulières, voire à y conduire (Law et autres, 2013) :

- *OpenLearn*, une plateforme de REL créée en 2006 (Law et autres, 2013);
- *FutureLearn*, une plateforme créée à l'automne 2013 qui offre une centaine de MOOC en partenariat avec 27 universités britanniques et 10 d'autres pays (OU, 2014). Appuyée par le gouvernement du Royaume-Uni, cette initiative regroupe l'OU, qui, de par sa mission, est sensible aux besoins des « apprenants hors-normes », et des universités prestigieuses qui sont particulièrement préoccupées par leur réputation et leur visibilité auprès d'étudiants potentiels (Carey et Trick, 2013, p. 52).

3.2 L'AGENDA NUMÉRIQUE DU GOUVERNEMENT FRANÇAIS

En France, le système d'éducation est fortement centralisé. En matière de formation à distance, le Centre national d'enseignement à distance (CNED) offre, sous la tutelle des ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, des cursus à différents ordres d'enseignement, y compris à l'enseignement supérieur, où il propose des licences, des diplômes et quelques *masters*, sans toutefois être autorisé à décerner des diplômes, une fonction réservée aux universités partenaires. S'ajoutent sept universités numériques thématiques (UNT)⁶⁶ qui « ne sont pas des opérateurs de formation, ne délivrent pas elles-mêmes des diplômes et n'inscrivent pas d'étudiants » (UNT, 2015), mais qui ont plutôt comme mission de diffuser des ressources pédagogiques numériques.

Nonobstant les activités du CNED et des UNT ainsi que des initiatives locales ou sectorielles, notamment dans le cas de la médecine (voir l'encadré suivant), le recours à la formation à distance à l'enseignement supérieur est demeuré jusqu'ici modeste en France. Selon la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, seulement 3 % des universités françaises recouraient à ce mode de formation en 2013, alors que cette proportion atteignait 80 % aux États-Unis (Demoustier, 2013).

LA FORMATION À DISTANCE DANS LE DOMAINE DE LA MÉDECINE EN FRANCE

En France, les portes sont bien ouvertes à une première année de médecine, de sorte que les étudiants peuvent s'y retrouver par milliers (Bertereau, 2013). De ces admis, bien peu peuvent poursuivre l'année suivante, les taux de réussite à la fin de la première année allant, pour 2012-2013, de 9 à 18 % selon l'établissement (Blanc, 2014). Le taux de réussite dépend en effet du nombre de places ouvertes par région, tel qu'il est établi par les ministres de l'Enseignement et de la Santé.

Le recours à la formation à distance est fréquent pour la première année de médecine, comme en témoignent Pomerol et ses collaborateurs (2013) :

- La Première année commune des études de santé (PACES) à la faculté de médecine Pierre et Marie Curie peut être suivie à distance, sur la base de cours filmés, « ce qui soulage les amphithéâtres » (p. 10).
- L'Université de Grenoble « a supprimé le cours magistral en études de médecine en première année dès 2006 » : « l'enseignement a été filmé et des DVD ont été distribués aux étudiants » (p. 11), donnant lieu à un enseignement inversé.

66. Université médicale virtuelle francophone (UMVF), Université numérique juridique francophone (UNJF), Université virtuelle environnement et développement durable (UVED), Association des universités pour l'enseignement numérique en économie-gestion (AUNEGE), Université ouverte des humanités (UOH), Université des sciences en ligne (UNISCIEL), Université numérique ingénierie et technologie (UNIT).

Or, le gouvernement français souhaite donner une impulsion au numérique en éducation, ce pour quoi il s'est doté d'une feuille de route sur le numérique pour l'ensemble des ordres d'enseignement. À l'enseignement supérieur, cette visée s'incarne dans un agenda numérique qui s'étale de 2013 à 2018 et qui comporte dix-huit actions (voir l'encadré ci-contre). Au cœur de cet agenda, France Université Numérique (FUN) a pour objet «le développement de nouveaux services numériques pour les étudiants et la rénovation des pratiques pédagogiques» (FUN, 2013a, p.6). Bien que sa facette la plus médiatisée soit celle d'une plateforme nationale de MOOC (dont il est fait état plus loin), FUN désigne aussi une «fondation de coopération scientifique» responsable de plusieurs missions, dont les suivantes :

QUELQUES ACTIONS DE L'AGENDA NUMÉRIQUE FRANÇAIS

- Favoriser la réussite des étudiants grâce à une pédagogie renouvelée par le numérique.
- Intégrer des indicateurs numériques dans le suivi des contrats établis entre le Ministère et les regroupements universitaires.
- Proposer une offre innovante de formations en ligne pour répondre aux besoins croissants de formation continue.
- Accompagner les établissements dans la mise en place d'une stratégie numérique, en y consacrant 10 % des 1 000 postes par an attribués par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR).

Source : FUN, 2013a.

- «déployer un portail agréant les informations sur les formations numériques des établissements français, afin d'offrir une meilleure visibilité nationale et internationale à l'offre française»;
- «piloter une première plateforme nationale pour héberger les formations numériques des établissements, qu'ils s'agissent de MOOCs certifiants, de formations en ligne diplômantes ou qualifiantes»;
- «être un facilitateur pour aider à concevoir, améliorer, labelliser des formations numériques conçues et dispensées par un établissement ou par un ensemble d'établissements et coordonner la veille stratégique dans le domaine du numérique» (FUN, 2013a, p. 10).

Selon la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, FUN a notamment pour objectif que «chaque étudiant puisse bénéficier, à chaque étape de son cursus, d'un accès à des cours en ligne de qualité» (Demoustier, 2013, s. p.), ce qui devrait se solder en 2017 par l'offre en ligne de 20 % des cours des universités.

Deux principales motivations sous-tendent la mise en œuvre de l'agenda numérique :

- 1) Rattraper un retard en matière de formation en ligne. Une des raisons de l'intérêt des Français pour la formation en ligne découlerait du rôle de modèle ou d'exemple qu'exercent à leurs yeux les États-Unis. L'idée que la France accuse un retard en la matière par rapport aux États-Unis est souvent évoquée (Boullier, 2014; Cisel, 2014a), voire «la crainte d'être encore plus distancé par [eux]» sur ce plan (Mangenot, 2014, p. 7).
- 2) Attirer des étudiants internationaux. Pour la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (citée dans Demoustier, 2013, s. p.), FUN «renforcera l'attractivité de l'Université française dans le monde», en prenant en compte les besoins de formation dans certains pays francophones, notamment de ceux d'Afrique.

Pour ce qui est de la mise en place d'une offre globale de MOOC français, aussi sous l'appellation «FUN», elle est présentée comme une «première⁶⁷ plateforme française d'enseignement supérieur en ligne mutualisée, hébergeant, diffusant et valorisant, en France et à l'international, les MOOCs (cours en ligne et services associés⁶⁸) réalisés par les établissements de l'enseignement supérieur» (FUN, 2013a, p. 8). Le gouvernement soutient ce développement par un financement et un encouragement explicite à des partenariats avec le secteur privé : «12 millions d'euros du programme des investissements d'avenir seront mobilisables, sous forme d'appels à projets successifs, pour soutenir le développement des MOOCs, en encourageant les établissements à recourir aux innovations des start-ups, éditeurs et entreprises françaises de la filière, dans une logique de partenariat public-privé» (FUN, 2013b). À terme, la gestion de la plateforme FUN doit être confiée à un consortium d'universités.

Les premiers MOOC ont été offerts sur la plateforme FUN dès janvier 2014 et une soixantaine étaient répertoriés à l'automne 2014. Ces MOOC sont tous «conçus par des professeurs d'universités et écoles françaises⁶⁹ et leurs partenaires académiques internationaux»; ils peuvent être suivis «de manière interactive et collaborative» et au rythme de l'étudiant (FUN, 2014). Or, ces MOOC ne semblent pas forcément afficher des caractéristiques communes : dans certains cas, on parle de «MOOC tutorés», de «SPOC» (*small private online courses*), voire de MOOC menant à une reconnaissance universitaire (voir l'encadré ci-contre), lesquels s'apparentent à des cours en ligne réguliers. La ministre prévoit que certains MOOC «pourront être intégrés dans des formations universitaires et seront des composantes à part entière de cursus de formation» (Demoustier, 2013, s. p.). Pour leur part, Pomerol et ses collaborateurs (2013, p. 70) estiment que les MOOC devraient «à terme faire baisser le coût de l'enseignement dans les premiers cycles, car l'utilisation répétitive d'un MOOC coûte moins cher que les professeurs».

Par exemple, COURLIS (*COURs en Ligne de Statistique*) de l'Université de Lorraine repose sur une combinaison des approches «xMOOC» et «cMOOC», et offre la possibilité de passer un examen dont la réussite sera sanctionnée par un diplôme interuniversitaire.

Source : COURLIS, 2015.

67. Des plateformes de MOOC existent déjà en France, notamment celle d'*Openclassrooms*, une entreprise qui offre plus de mille cours «libres, ouverts et accessibles à tous» dans différentes disciplines et à des millions d'apprenants (*Openclassrooms*, 2015).

68. Tels que le tutorat.

69. Il s'agit en fait de seize écoles ou universités françaises.

3.3 LA FORMATION EN LIGNE À LA RESCOUSSE DES ÉTABLISSEMENTS ÉTATSUNIENS

Aux États-Unis, le système d'enseignement supérieur est fragmenté : fort différents sur le plan du statut (public ou privé), de la visée (à but lucratif ou non) et de la mission, les établissements jouissent d'une grande autonomie, tout en étant soumis à des conditions sociopolitiques variables d'un État à l'autre. Depuis quelques années déjà, ce système est confronté à de graves problèmes de financement et d'endettement étudiant (Boullier, 2014; Rapp, 2014; Lucas, 2013). *Grosso modo*, la part du financement public s'amenuise, alors qu'augmentent les coûts de système, les frais de scolarité et l'endettement étudiant. C'est dans ce contexte d'« essoufflement », voire de crise (*The Economist*, 2014), que la formation en ligne⁷⁰ apparaît comme une avenue prometteuse pour plusieurs établissements. Bien que son développement demeure d'une ampleur variable d'un milieu à l'autre, ce mode de formation est répandu. De fait, selon une enquête nationale⁷¹ effectuée annuellement depuis 2002 (Allen et Seaman, 2014), une forte majorité d'établissements d'enseignement postsecondaire étatsuniens offrent des cours en ligne. C'est notamment le cas de tous les établissements publics. Seuls des établissements privés (à but lucratif ou non) n'en offrent pas, lesquels sont parmi les moins peuplés. En même temps, une proportion non négligeable d'étudiants s'inscrivent à de tels cours. Selon les données du *National Center for Education Statistics* (NCES)⁷² (tableau 10), environ un étudiant sur quatre au premier cycle (*undergraduate*) et près d'un sur trois aux cycles supérieurs (*postbaccalaureate*) suivait, à l'automne 2012, au moins un cours à distance (asynchrone ou synchrone). Qui plus est, la proportion d'étudiants dont tous les cours étaient à distance s'évalue, pour ce même trimestre, à 11 % au premier cycle et à 22 % aux cycles supérieurs.

Cette importance accordée à la formation à distance n'est pas étrangère à l'abrogation d'un règlement qui, de 1992 à 2006, freinait le recours à ce mode de formation. En vertu de ce règlement, les étudiants qui fréquentaient un établissement dont plus de 50 % des formations étaient offertes à distance ne pouvaient être admissibles à une forme significative d'aide financière publique.

«The growth of distance education was potentially limited by the 50 percent rule of the Higher Education Act (HEA) of 1992, under which schools offering more than 50 percent of their courses through distance education were not eligible to distribute Title IV student financial aid⁷³. [...] The 1998 HEA created the Distance Education Demonstration Program (DEDP), granting waivers from the 50 percent rule to selected institutions including large for-profits such as the University of Phoenix. In 2006 the U.S. Department of Education discontinued the 50 percent rule thereby allowing "online only" postsecondary institutions to flourish (Deming, Goldin and Katz 2012 provide more details). The share of bachelor's degrees awarded by "online only" institutions grew from 0.5 percent in 2000 to over 6 percent in 2012» (Deming et autres, 2014).

70. Les documents recensés sur la situation étatsunienne renvoient principalement à la notion de *online education*.

71. Les données de 2013 s'appuient sur un échantillon de 4 726 établissements d'enseignement supérieur, pour lesquels ont été obtenues 2 831 réponses, ce qui représente un taux de réponse de 60 %. Les réponses recueillies concernent toutefois 81 % du total des inscriptions, puisque les établissements qui n'ont pas participé à l'enquête sont le plus souvent ceux de petite taille.

72. Le NCES est une entité fédérale qui collige et analyse les données en éducation des États-Unis et d'autres pays.

73. Il s'agit d'un programme d'aide financière du gouvernement fédéral qui prend notamment la forme de prêts et de bourses.

S'observe également une attitude de plus en plus positive à l'égard de la formation en ligne. Les enquêtes menées par Allen et Seaman (2014) auprès d'administrateurs des affaires académiques⁷⁴ révèlent, par exemple, les faits suivants :

- Les deux tiers des administrateurs sondés déclaraient en 2013 que l'enseignement en ligne était crucial dans leur stratégie de développement à long terme, alors qu'en 2002 la proportion se situait en deçà de la moitié.
- En 2013, 74 % des administrateurs considéraient que l'enseignement en ligne est aussi bon ou meilleur que l'enseignement face à face, alors qu'en 2003 la proportion se chiffrait à 57 %⁷⁵.

TABLEAU 10 Données sur les populations étudiantes des établissements postsecondaires étatsuniens, automne 2012

	Étudiants <i>undergraduate</i> ¹	Étudiants <i>postbaccalaureate</i> ²
	17,7 millions	2,9 millions
Nombre total d'étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Respectivement 10,0 millions et 7,7 millions de femmes et d'hommes (soit 56 % et 44 % des inscriptions totales) • Prévisions pour 2023 : augmentation de 18 % du nombre de femmes et de 8 % du nombre d'hommes, pour des totaux respectifs de 11,8 millions de femmes et de 8,4 millions d'hommes 	<ul style="list-style-type: none"> • 1,7 million de femmes et 1,2 million d'hommes (soit 59 % et 41 % des inscriptions totales) • Prévisions pour 2023 : augmentation de 28 % du nombre de femmes et de 21 % du nombre d'hommes, pour des totaux respectifs de 2,2 millions de femmes et de 1,5 million d'hommes
	<ul style="list-style-type: none"> • 11,1 millions à temps plein et 6,6 millions à temps partiel • Prévisions pour 2023 : croissance de 12 % des étudiants à temps plein et de 17 % de ceux à temps partiel 	<ul style="list-style-type: none"> • 1,6 million à temps plein et 1,3 million à temps partiel • Prévisions pour 2023 : croissance de 26 % des étudiants à temps plein et de 24 % de ceux à temps partiel
Nombre d'étudiants à distance³	4,6 millions, soit 26 % des étudiants <i>undergraduate</i> <ul style="list-style-type: none"> • dont 2,0 millions exclusivement à des cours à distance (soit 11 % des étudiants <i>undergraduate</i>) 	Environ 867 000 étudiants, soit 29 % des étudiants <i>postbaccalaureate</i> <ul style="list-style-type: none"> • dont 639 000 exclusivement à des cours à distance (soit 22 % des étudiants <i>postbaccalaureate</i>)

1. Les *undergraduate students* fréquentent des établissements postsecondaires dans lesquels ils suivent des programmes de baccalauréat ou d'autres programmes de niveau inférieur au baccalauréat, soit le *associate's degree, vocational, or technical program*.
2. Les *postbaccalaureate students* sont inscrits à la maîtrise (*master*) et au doctorat, mais aussi à des programmes de droit, de médecine et de médecine dentaire.
3. La formation à distance est définie comme celle qui « uses one or more technologies to deliver instruction to students who are separated from the instructor as well as to support regular and substantive interaction between the students and the instructor synchronously or asynchronously. Technologies used for instruction may include the following: Internet; one-way and two-way transmissions through open broadcasts, closed circuit, cable, microwave, broadband lines, fiber optics, satellite or wireless communication devices; audio conferencing; and videocassettes, DVDs, and CD-ROMs, if the videocassettes, DVDs, and CD-ROMs are used in a course in conjunction with the technologies listed above ».

Sources : NCES, 2013 et 2014, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

74. Dans leurs enquêtes, Allen et Seaman s'adressent aux *chief academic officers ou academic leaders*, des expressions traduites ici par « administrateurs des affaires académiques ».

75. Ces deux taux étaient légèrement supérieurs en 2012, mais la légère diminution observable en 2013 est essentiellement due aux représentants d'établissements n'offrant pas de formation en ligne.

Bien que les premières organisations dédiées aux MOOC soient nées aux États-Unis, telles que Coursera, Udacity et edX, peu d'établissements d'enseignement supérieur offrent ou prévoient offrir de tels cours. Selon les données recueillies par Allen et Seaman (2014) :

- Seulement 3 % et 5 % des établissements offraient au moins un MOOC respectivement en 2012 et en 2013.
- Pour ces deux années, seulement 9 % des établissements prévoyaient offrir au moins un MOOC. Dans la majorité des cas, les représentants ont plutôt exprimé une indécision (55 %) ou le choix de ne pas offrir de MOOC (33 %).

Les administrateurs des affaires académiques tendaient à exprimer davantage de réserves à l'égard des MOOC en 2013 qu'en 2012 (Allen et Seaman, 2014).

- La proportion de ceux qui estimaient que les MOOC représentent un mode viable de formation en ligne a connu une baisse : elle est passée de 28 à 23 % entre 2012 et 2013.
- L'idée que les MOOC puissent représenter un outil permettant d'en apprendre sur la pédagogie en ligne n'était pas partagée par 18 % des administrateurs des affaires académiques en 2012, une proportion qui avait grimpé à 27 % un an plus tard.
- Des préoccupations selon lesquelles l'octroi de crédits pour la réussite de MOOC puisse créer de la confusion quant aux diplômes étaient exprimées par 55 % des administrateurs des affaires académiques en 2012 et par 64 % d'entre eux en 2013.

En outre, la place à accorder au MOOC dans le système d'éducation étatsunien demeure un objet de questionnement, comme en témoignent, par exemple :

- le changement de mission de Udacity, une entreprise de MOOC, créée en 2012 par des professeurs de l'Université Stanford, qui a choisi, dès 2013, de se consacrer essentiellement à la formation en entreprise;
- la recommandation favorable de l'*American Council of Education* à l'effet de reconnaître des crédits universitaires pour la réussite de cinq MOOC offerts par Coursera, bien que la décision en revienne ultimement à chaque établissement (Masterson, 2013);
- les fortes résistances qui ont été opposées à la volonté des gouvernements de la Californie et de la Floride d'intégrer les MOOC au cursus universitaire (voir l'encadré ci-après).

LES CAS DE LA CALIFORNIE ET DE LA FLORIDE

Porté par un sénateur et soutenu par l'entreprise Coursera, un projet de loi de l'État de la Californie avait pour objectif d'exiger des collèges et universités de cet État d'octroyer des crédits universitaires pour des cours en ligne offerts par Coursera, essentiellement des cours d'introduction ou de base. Les défenseurs de ce projet de loi ont fait valoir leur volonté de « résoudre le problème des classes surbookées (*sic*) que connaissent les universités publiques » en « donnant la possibilité aux étudiants d'universités d'État de suivre des cours en ligne, dans le cas où le cours de leur choix n'est plus disponible » (Gillet, 2013, p. 2). En 2013, l'État de la Californie a reporté en 2014 l'adoption de ce projet de loi, sous la force de l'opposition des syndicats et des associations de professeurs, qui s'inquiètent notamment de la qualité des cours. Depuis, aucune information n'a été repérée sur une éventuelle adoption du projet de loi.

Source : Education News, 2014.

En Floride, un projet de loi sur la reconnaissance de crédits universitaires pour l'offre de MOOC a été adopté en juillet 2013, mais après avoir été édulcoré, compte tenu de la vive opposition du principal syndicat de professeurs de l'État (*United Faculty of Florida*). Ainsi, la loi a une portée nettement moindre que ce que prévoyait la version originale : elle prescrit l'établissement de conditions qui permettraient à des étudiants du secondaire de se voir reconnaître des crédits pour des MOOC dans certains domaines, et ce, aux fins d'admission dans des établissements d'enseignement postsecondaire. En 2014, les discussions semblaient se poursuivre en vue de convenir de telles conditions (Straumsheim, 2014).

3.4 DES EFFORTS DE COLLABORATION AILLEURS AU CANADA

Au Canada, l'enseignement supérieur demeure sous la responsabilité des gouvernements provinciaux, même si, eu égard à la formation à distance, s'observent quelques initiatives de collaboration entre des établissements ou groupes de différentes provinces telles que le REFAD et l'UVC (voir la section 2.1.3). L'évolution de la formation à distance est en pleine effervescence au Canada (Contact Nord, 2012c). C'est dans ce contexte que les gouvernements de certaines provinces déploient des efforts pour optimiser, au moyen d'une instance, le rôle de ce mode de formation à l'enseignement supérieur. Les cas de *BCcampus* en Colombie-Britannique et de *Ontario Online* en Ontario sont des exemples probants de tels efforts.

3.4.1 *BCcampus*

Le ministère de l'Enseignement supérieur de la Colombie-Britannique a mis sur pied, en 2002, *BCcampus*, une organisation de soutien aux établissements et aux étudiants en vue de favoriser la formation en ligne et l'usage des technologies en éducation. Le financement de cette instance par le gouvernement tient à la capacité de cette dernière à favoriser la collaboration et la mutualisation des ressources pour réduire les duplications de cours à l'échelle du système national d'enseignement supérieur et, *ipso facto*, à générer des économies d'échelle. Concrètement, *BCcampus* coordonne des projets collaboratifs entre établissements, soutient les innovations pédagogiques et fournit de l'aide aux établissements relativement à l'utilisation des technologies (*BCcampus*, 2014a). En d'autres termes, comme le soutient Porter (2013), *BCcampus* a pour objectifs :

- d'accroître le réseautage des établissements d'enseignement postsecondaire de façon à multiplier leurs capacités de recherche, d'enseignement et de services aux étudiants en matière de formation à distance;
- d'aider les étudiants non seulement à choisir des cours à distance, à s'y inscrire et à les suivre, mais aussi à obtenir, pour ceux-ci, une reconnaissance de crédits par leur établissement d'origine.

Les activités de *BCcampus* se rapportent à l'un ou l'autre des trois secteurs suivants (*BCcampus*, 2014a; Contact Nord, 2012a).

- **Les services aux étudiants et l'échange de données.** *BCcampus* propose aux établissements des outils liés aux demandes d'admission, à l'annuaire de cours, aux dossiers des étudiants et, enfin, au transfert et à l'échange de relevés de notes. De plus, il collabore avec l'organisation responsable des admissions et des transferts de crédits de la Colombie-Britannique, la *Council of Admissions & Transfer*, pour que les étudiants puissent aisément avoir accès à leurs relevés de notes et établir, cours par cours, les possibilités de transfert de crédits entre établissements, et ce, sur la base d'ententes en matière de reconnaissance de crédits.
- **Les programmes collaboratifs et le partage des services.** Les programmes collaboratifs permettent aux étudiants de suivre des programmes et des cours en ligne offerts par d'autres établissements que celui dans lequel ils sont inscrits. De plus, *BCcampus* fournit une infrastructure qui permet aux étudiants d'avoir accès en ligne aux répertoires de cours, à une bibliothèque virtuelle, à des informations sur le transfert de crédits, etc.; les établissements utilisent cette infrastructure pour accéder à des données sur les étudiants (demandes d'admission, inscriptions, etc.) et sur les ressources d'apprentissage.
- **Le développement du curriculum et la croissance de l'offre de formation à distance.** *BCcampus* finance la production de cours, d'ateliers et de composantes de cours en ligne accessibles au personnel enseignant, ainsi que l'usage de manuels de cours libres d'accès pour les étudiants (voir l'encadré ci-après). De plus, *BCcampus* offre des activités de perfectionnement au personnel, enseignant et autre, pour développer ses compétences en matière de pédagogie en ligne et d'utilisation des technologies éducatives.

LE FINANCEMENT GOUVERNEMENTAL DES REL

De 2003 à 2012, le gouvernement de la Colombie-Britannique a octroyé, par l'entremise du *Online Program Development Fund* (OPDF), 153 subventions totalisant 9,5 millions de dollars et dédiées à la création de REL. Ces subventions ont notamment donné lieu à des centaines de composantes de cours accessibles sur un répertoire en ligne : *Shareable Online Learning Resources* (SOL*R). La majorité (84 %) des projets financés à cette fin ont été réalisés en partenariat (le plus souvent entre les établissements d'enseignement supérieur, mais aussi avec des établissements d'enseignement secondaire, des instances du domaine de la santé, des organisations sans but lucratif, des compagnies du domaine de l'enseignement à distance, etc.).

À partir de 2012, le financement gouvernemental des REL a été axé sur l'usage de manuels libres d'accès, c'est-à-dire les *Open Textbook*. À l'automne 2014, après 2 ans, plus de 70 manuels libres étaient ainsi offerts dans les champs d'études où se trouvent de grands nombres d'étudiants. Évalués au préalable par des professeurs des différents établissements de la province, ces manuels sont actuellement utilisés par 8 établissements, permettant une économie de quelque 350 000 \$ à plus de 2 200 étudiants.

Source : *BCcampus*, 2014a.

Comptant une trentaine d'employés, *BCcampus* est sous la gouverne d'un conseil stratégique composé d'administrateurs d'établissements d'enseignement postsecondaire et du ministre de l'Enseignement supérieur de la Colombie-Britannique. Cette instance est indépendante du gouvernement, mais fonctionne sur la base d'un financement annuel de l'État qui fait valoir ses attentes à la lumière des orientations définies par le conseil stratégique.

Bref, l'initiative de *BCcampus* table sur la collaboration et le partage de services entre les établissements d'enseignement supérieur (Porter, 2013). Son rapport annuel 2012-2013 montre l'ampleur de tels bénéfices :

« We have built a federated data infrastructure, educational shared services and open resource models designed to streamline services, lower operational costs and promote collaborative program development opportunities among post-secondary institutions » (*BCcampus*, 2013, p. 2).

Selon Contact Nord (2012a), *BCcampus* a l'avantage : 1) d'être de petite taille et de mener des activités ciblées; 2) d'offrir plusieurs services; 3) de stimuler la collaboration et le partenariat; 4) de générer des économies grâce au partage de l'infrastructure et des plateformes. En revanche, toujours selon Contact Nord (2012a), cette instance présente les faiblesses suivantes : 1) un financement déterminé annuellement et donc imprévisible; 2) le « défi de garder le cap » dans un contexte où elle est financée par le gouvernement et où elle doit composer avec des pressions de nature politique liées à des objectifs immédiats ou à court terme; 3) sa dépendance aux collaborations et au partenariat, ce qui entraîne des coûts de transaction et nécessite de disposer de compétences pour établir des alliances et favoriser le réseautage.

3.4.2 ONTARIO ONLINE

Depuis une trentaine d'années, plusieurs initiatives ont été mises en place en Ontario en vue de soutenir la formation à distance à l'enseignement postsecondaire. Certaines relèvent des établissements, comme *Ontario Learn*, un consortium créé en 1995 et réunissant 24 collèges publics qui ont mis en commun leur offre de formation en ligne. Le gouvernement ontarien est aussi partie prenante du développement de la formation à distance à l'enseignement postsecondaire⁷⁶. Cet engagement prend la forme d'investissements dans une infrastructure incluant, entre autres choses, Contact Nord et *Knowledge Ontario* (voir l'encadré ci-après).

76. Cet engagement se manifeste aussi à l'enseignement obligatoire, notamment par une stratégie qui a pour objectif de soutenir la participation des jeunes de la maternelle à la douzième année à des activités de formation hybride (MEO, 2013).

**DES EXEMPLES D'ENGAGEMENT DU GOUVERNEMENT ONTARIEN
EN MATIÈRE DE FORMATION À DISTANCE**

Créé en 1986 par le gouvernement de l'Ontario, Contact Nord est une organisation sans but lucratif qui dispose d'une centaine de centres d'apprentissage sur le territoire, en plus de fournir de l'information sur l'apprentissage à distance aux étudiants ainsi qu'au personnel enseignant des collèges, des universités et d'autres entités dédiées à la formation (Contact Nord, 2015).

Knowledge Ontario est une organisation sans but lucratif qui, de 2006 à 2012, a soutenu, au moyen d'un financement public, plusieurs initiatives, notamment en matière de ressources en ligne.

Récemment, la volonté gouvernementale de favoriser la formation en ligne s'est traduite dans les orientations du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) à l'égard de l'enseignement postsecondaire. Ainsi, dans la Stratégie de productivité et de transformation de l'éducation postsecondaire, orientée « vers une réduction des dépenses et une augmentation de productivité grâce à l'innovation » (MFCU, 2012, p.8), et dans le Cadre stratégique pour la différenciation du système d'éducation postsecondaire (MFCU, 2013a), l'usage des technologies est envisagé comme une façon de favoriser l'accès aux études postsecondaires et d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage à un coût abordable grâce à la mise en commun de certains cours et services. L'apprentissage en ligne figure au nombre des actions expressément ciblées, le nombre d'étudiants inscrits à un cours en ligne étant même l'un des indicateurs retenus pour évaluer les établissements d'enseignement postsecondaire. Dans leur entente stratégique signée avec le MFCU en 2012-2013, une forte majorité d'universités ont ainsi manifesté leur intention d'augmenter le nombre de cours offerts partiellement ou entièrement en ligne (Contact Nord, 2013c).

Sur la base des infrastructures et expertises existantes, le gouvernement ontarien entend stimuler le développement de la formation en ligne en implantant *Ontario Online*, une instance qui a pour principaux objectifs de centraliser une offre de cours en ligne à l'enseignement postsecondaire et de renforcer l'expertise en la matière (voir l'encadré ci-après). Dès 2010, à l'occasion du discours du Trône et du budget, le gouvernement avait exprimé son intention de créer un « institut ontarien d'enseignement en ligne » (CUO, 2010). L'annonce officielle a été faite en janvier 2014, après une série de consultations menées auprès des représentants des principaux groupes d'acteurs de l'enseignement postsecondaire. Plusieurs millions de dollars ont été engagés pour financer le développement et la conversion de cours. Les établissements étaient invités à soumettre leurs propositions de cours en ligne à offrir en commun, étant donné que le MFCU (2013c) entendait ne pas financer deux cours similaires. Administré par le Conseil des universités de l'Ontario pour ce qui est des cours universitaires, le processus d'évaluation et de sélection devait privilégier des cours d'introduction pouvant être offerts à de grands nombres d'étudiants, de manière à maximiser l'offre de cours à grande échelle et à réduire les duplications. Il est prévu que les cours retenus soient offerts sur *Ontario Online* dès l'année universitaire 2015-2016.

DES PRÉCISIONS SUR ONTARIO ONLINE

Ainsi que le prévoyait le MFCU en décembre 2013, *Ontario Online* doit avoir pour principal mandat la constitution d'une offre commune de cours en ligne, permettant aux étudiants de différents établissements de s'inscrire aux mêmes cours, mais d'obtenir leurs crédits au sein de leurs établissements respectifs.

Dans la vision du MFCU, *Ontario Online* devrait :

- permettre aux établissements de faire connaître leurs cours en ligne sur un même site et de faciliter l'accès des étudiants à ces cours, tout en minimisant la duplication dans l'offre de formation et en facilitant la reconnaissance des cours entre les établissements participants;
- contribuer à la qualité de l'apprentissage en ligne, dans la mesure où serait rendue disponible de l'information sur la pédagogie en ligne.

Ontario Online est conçu comme une corporation à but non lucratif gouvernée par les collèges et les universités, lesquels pourront y participer sur une base facultative. Sa gouvernance doit être assurée par un conseil d'administration formé d'administrateurs seniors de collèges et d'universités, d'experts en apprentissage en ligne et d'étudiants. Concrètement, *Ontario Online* devrait comporter trois unités :

- le *Course Hub*, qui aura le mandat de coordonner une offre commune de cours au sein des universités et des collèges;
- le *Knowledge Hub*, qui aura pour fonction de produire et de diffuser les résultats de la recherche sur l'apprentissage en ligne de manière à soutenir les communautés de pratique;
- le *Support Hub*, chargé de mettre en commun divers outils, services et technologies.

Source : MFCU, 2013b.

Selon Jean-Louis (2011), l'annonce de 2010 relative au développement de l'apprentissage en ligne sur la base d'un centre d'excellence a été accueillie positivement au sein de la communauté universitaire (voir l'encadré ci-contre). Des documents de divers groupes,

produits notamment en réponse aux consultations du MFCU, témoignent d'ailleurs d'une large adhésion à ce projet, mais aussi de certaines inquiétudes, essentiellement au regard des objets mentionnés dans l'encadré ci-après. Depuis leur expression, ces inquiétudes ont toutefois pu être dissipées en raison des choix qui guident la mise en œuvre de *Ontario Online*.

En 2013, sept universités ontariennes avaient même annoncé leur intention de mettre en commun leurs ressources relatives à l'apprentissage en ligne (CUO, 2013).

DES PRÉOCCUPATIONS EXPRIMÉES AU SUJET DE L'IMPLANTATION DE ONTARIO ONLINE

- Les objectifs poursuivis : les professeurs déplorent que l'apprentissage en ligne soit vu comme un moyen d'accroître l'efficacité du système d'enseignement postsecondaire, compte tenu des coûts rattachés à ce mode de formation (OCUFA, 2013a).
- La nature de l'entité à créer : les administrateurs universitaires souhaitent que l'entité soit non pas un nouvel établissement, mais une instance ayant un rôle de coordination et de diffusion (CUO, 2011).
- Le financement : les administrateurs s'inquiètent d'un éventuel financement gouvernemental moindre pour les étudiants inscrits à des cours en ligne (CUO, 2011), alors qu'il importe aux étudiants d'être assujettis à des frais de scolarité équivalents, quel que soit le mode de formation, et d'être adéquatement soutenus pour accéder aux technologies nécessaires (OUSA, 2014).
- Le respect de l'autonomie universitaire : selon des administrateurs universitaires, les établissements doivent participer à l'instance sur une base facultative et rester libres de reconnaître ou non les cours qui y sont offerts (CUO, 2011).
- Le respect de la liberté académique : les professeurs souhaitent conserver le plein contrôle de leurs cours (OCUFA, 2013b).
- Le respect du choix des étudiants : les étudiants ne veulent pas être contraints de suivre des cours en ligne (REFO, 2012).

Tout compte fait, les instances qui, en Colombie-Britannique et en Ontario, ont pour objectif de consolider les activités de formation en ligne à l'enseignement supérieur présentent à la fois des similitudes et des particularités.

- Dans les deux cas, la mise en place est portée par le gouvernement, bien que le projet puisse avoir mûri au fil d'échanges avec les établissements. En Ontario, par exemple, quelques établissements s'étaient déjà engagés à créer un consortium et le projet gouvernemental a fait l'objet d'une consultation sur quelques années.
- Les actions des gouvernements des deux provinces s'inscrivent dans une perspective incrémentale, dans la mesure où elles s'appuient sur les acquis et les expertises en place.
- Les motivations des gouvernements à créer une instance dédiée à la formation en ligne incluent la recherche d'économies. C'est explicitement le cas en Ontario avec la Stratégie de productivité et la volonté de rationaliser l'offre de cours en ligne.
- Les fonctions exercées prennent une couleur particulière d'une instance à l'autre. Les activités de *Ontario Online* semblent axées sur l'offre de cours en ligne aux étudiants, alors que celles de *BCCampus* comprennent un ensemble de services aux étudiants, aux établissements et à leur personnel de même que le soutien à la création et à l'usage de REL.

3.5 DES POINTS DE CONVERGENCE ET DES PARTICULARITÉS DE LA SITUATION QUÉBÉCOISE

L'exploration de l'essor de nouveaux modes de formation au Royaume-Uni, en France, aux États-Unis, en Colombie-Britannique et en Ontario se résume forcément à des «arrêts sur image» sur une fraction de ce qui se passe dans un milieu donné à un moment donné. Elle met en scène les particularités socioéconomiques, culturelles et historiques de chaque milieu en même temps qu'elle fait écho aux forces qui, quoiqu'avec une intensité variable, traversent l'ensemble du paysage mondial de l'enseignement supérieur (abordées dans la section 1.2). L'exercice offre ainsi une image fragmentée, mais néanmoins riche, dans laquelle il est possible de puiser des éléments pour jeter un éclairage sur la situation québécoise.

D'emblée, force est de constater des similitudes entre le Québec et les quelques autres régions examinées. Dans ces différents lieux s'observent :

- un recours accru à la formation à distance, sous un mode ou un autre;
- des efforts de collaboration en matière de formation à distance;
- l'expression, par plusieurs acteurs concernés par la formation à distance, de préoccupations relatives à l'accessibilité des études, à la qualité de la formation, de même qu'au respect de l'autonomie universitaire et de la liberté académique.

Ces coups d'œil sur quelques régions du monde permettent aussi de dégager des particularités de la situation québécoise. Celles qui ressortent avec le plus d'acuité se rapportent aux thèmes suivants.

Les pressions financières sur le système universitaire

Devant les défis que pose le financement des universités, plusieurs administrateurs d'établissements et décideurs politiques plaident en faveur d'un recours accru à la formation en ligne. C'est précisément le cas aux États-Unis, en France, au Royaume-Uni, en Colombie-Britannique et en Ontario. Le défi du financement des universités est aussi présent au Québec : les universités, toutes publiques, bénéficient d'un soutien financier gouvernemental qui a décru ces dernières années.

Mais contrairement à ce qui ressort des coups d'œil sur d'autres régions du monde, cette idée que la formation à distance puisse contribuer à relever les défis du financement des universités trouve peu d'écho en territoire québécois. Les représentants des universités québécoises sont plutôt enclins à faire valoir que la formation à distance est onéreuse, autant sinon plus que la formation en présentiel, et à insister auprès du gouvernement pour qu'il prenne en compte les particularités de la formation à distance dans ses règles de financement.

La présence de nouveaux joueurs

En France, le financement public pour la constitution d'une offre nationale de MOOC et le développement de la formation en ligne prévoit que les universités agissent en partenariat avec des entreprises. Au Royaume-Uni, cette vision est aussi mise en avant, par exemple par le *Higher Education Funding Council for England*. Aux États-Unis, non seulement le secteur privé occupe une place significative dans le système d'enseignement supérieur, mais des organisations au statut varié offrent des formations en ligne et des MOOC, sur la base de relations – de nature et d'ampleur variables – avec des universités.

Au Québec, la présence du secteur privé dans le système national d'enseignement supérieur est particulièrement discrète, y compris en matière de création et d'offre de cours en ligne. La seule trace repérée en la matière concerne *KnowledgeOne*, la bannière sous laquelle *eConcordia* offre depuis peu, et de façon très réduite, ses services à l'extérieur de l'université.

La place des MOOC

Le secteur des MOOC se développe avec dynamisme au Royaume-Uni, notamment avec l'OU, qui dispose déjà d'une grande quantité de ressources offertes en ligne et d'une culture qui valorise les REL depuis quelques années. Les actions sont portées par l'idée que les MOOC peuvent non seulement contribuer à l'éducation informelle ou continue, mais aussi soutenir l'enseignement formel, en y étant intégrés ou en y conduisant. Aux États-Unis, les MOOC sont largement pris en charge par le secteur privé. Bien qu'ils servent une variété de visées, des volontés s'expriment dans quelques lieux pour qu'ils soient reconnus officiellement dans les programmes réguliers. En France, les MOOC occupent une place notable dans l'agenda numérique du gouvernement et semblent être appelés à jouer un rôle dans les cursus réguliers.

Au Québec, pour l'heure, l'approche en matière de MOOC se veut plutôt prudente et l'idée qu'ils puissent faire l'objet de crédits universitaires semble absente. Il reste que la qualité des MOOC y est mise en valeur et que des hypothèses de reconnaissance des acquis sont envisagées par certains de leurs promoteurs.

L'engagement gouvernemental

Dans plusieurs régions du monde, les autorités gouvernementales posent des actions concrètes pour donner une impulsion à la formation à distance. Ces actions empruntent des formes diverses et sont d'ampleur variable, comme l'illustrent les exemples suivants :

- la tentative de certains États aux États-Unis d'amener les universités à reconnaître les MOOC dans les formations régulières;
- l'agenda numérique du gouvernement français, qui a pour objectif de stimuler la création de MOOC et de cours en ligne réguliers à l'enseignement supérieur;
- l'initiative des gouvernements de la Colombie-Britannique et de l'Ontario de créer une instance dédiée à la formation à distance pour l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur de leur territoire.

Au Québec, outre son soutien à la TELUQ, le gouvernement n'exprime pas de volonté explicite de favoriser le déploiement de la formation à distance à l'enseignement universitaire. Des travaux en cours pourraient toutefois y conduire, notamment ceux relatifs au financement des universités (Tremblay et Roy, 2014) et d'autres qui concernent le réseau collégial (voir l'encadré figurant à la section 2.3.8).

La collaboration

Au Royaume-Uni, le partage de formations à distance (y compris de MOOC et de REL) entre les universités est favorisé, notamment par l'entremise de l'OU. En France, le gouvernement souhaite regrouper l'offre de MOOC au moyen d'une plateforme nationale dont la gestion doit être confiée à un consortium d'universités. Les gouvernements de la Colombie-Britannique et de l'Ontario comptent sur la mise en place d'instances pour assurer la mise en commun d'une offre de cours à distance ainsi que des services et infrastructures qui l'entourent. De telles actions se fondent sur l'idée que le recours à la formation à distance peut générer des gains d'efficacité à l'échelle d'un système national de formation.

Au Québec, l'idée que la collaboration entre les universités puisse optimiser leurs activités en matière de formation à distance est relativement peu présente. Tout en admettant que la formation à distance exacerbe la concurrence interuniversitaire, plusieurs représentants d'universités se montrent surtout préoccupés de la qualité de leur propre offre de formation. Force est toutefois d'admettre qu'une approche de collaboration en matière de formation à distance à l'enseignement supérieur n'est pas complètement absente. En plus d'être au cœur de réflexions en cours à l'enseignement collégial (voir l'encadré figurant à la section 2.3.8), elle se trouve dans la vision du rôle que la TELUQ aurait pu jouer dans le passé et voudrait pouvoir jouer dans l'avenir, en plus d'occuper une certaine place dans le rapport sur le financement des universités (Tremblay et Roy, 2014) et dans le mémoire que la FQPPU a adressé aux coprésidents de ce chantier.

CHAPITRE

4

LES PRINCIPES ET LES RECOMMANDATIONS DU CONSEIL

À la lumière des résultats de l'ensemble des travaux de recherche et de consultation réalisés, le Conseil adopte une position favorable à l'égard du recours à la formation à distance au sein des universités québécoises, c'est-à-dire à l'insertion d'activités de formation à distance dans les cours et les programmes d'études. À ses yeux, de telles activités représentent autant de moyens de soutenir la mission de formation des universités, en complément des activités de formation en présentiel. Cette posture s'inscrit dans la même veine que celle privilégiée dans son avis de 1988 (voir l'encadré ci-contre), bien que le Conseil prenne aujourd'hui acte de la multiplication sensible des manières de concevoir et de suivre des cours partiellement ou entièrement à distance.

Dans son avis de 1988 sur la formation à distance, le Conseil «souligne la pertinence et l'opportunité [...] de développer la formation à distance», concevant celle-ci comme «un modèle complémentaire des modes conventionnels de formation» (CSE, 1988, p. 41).

Toutefois, cette position favorable est conditionnelle : elle exige que le recours à la formation à distance permette de concilier accessibilité, qualité et viabilité. La convergence de ces trois principes sert d'assise aux recommandations du Conseil en vue de faire de l'essor de nouveaux modes de formation un véritable levier pour le système universitaire québécois.

4.1 LA RENCONTRE DE TROIS PRINCIPES COMME IDÉE-FORCE

Le Conseil associe trois principales finalités à la formation à distance : l'accessibilité, la qualité et la viabilité. Plus que chacune, c'est la convergence de ces trois finalités qui lui importe. Ainsi, le Conseil met en garde les décideurs et les acteurs universitaires contre une recherche d'économies au détriment de la qualité de la formation. De la même manière, il promeut une accessibilité qui touche non seulement l'accès aux études, mais aussi l'accès à une expérience étudiante de qualité. Cette idée-force lui paraît particulièrement opportune dans le contexte des compressions budgétaires auxquelles font face les universités québécoises.

4.1.1 L'ACCESSIBILITÉ DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

La formation à distance n'est pas une fin en soi : elle est un moyen de rendre les études universitaires davantage accessibles à la population québécoise. Cette idée fait l'objet d'un large consensus dans les milieux universitaires québécois. D'abord, la formation à distance contribue à l'accessibilité des études sur le plan géographique, une dimension cruciale au Québec compte tenu de la grandeur du territoire, de la faible densité de la population dans certaines régions et de l'importance des régions pour le développement socioéconomique de la société québécoise. Elle apparaît particulièrement déterminante dans un contexte où les objectifs de scolarisation de la population québécoise sont constamment rehaussés (CSE, 2008; Tremblay et Roy, 2014) et où la formation tout au long de la vie est de plus en plus valorisée (Bernier, 2011; UNESCO, 2005). Convenant que la formation à distance contribue à rendre les études universitaires davantage accessibles partout sur le territoire québécois, le Conseil souhaite optimiser ce potentiel. Cette visée n'est pas sans soulever des défis sur le plan de l'accès à des services Internet de qualité dans toutes les régions du Québec.

Quoique bien présente, la dimension géographique de l'accessibilité des études n'est pas la seule à prendre en compte. En effet, dans la mesure où la formation à distance permet une plus grande souplesse dans l'organisation des études, elle peut particulièrement convenir aux – ou être carrément déterminante pour les – nombreuses personnes qui, aujourd'hui, adoptent un rapport aux études non traditionnel, de par leur emploi, leurs responsabilités familiales, leurs études à temps partiel ou leur parcours irrégulier (CSE, 2013). Cette facette de l'accessibilité est bien mise en évidence, par exemple, dans les données relatives à la provenance des étudiants inscrits à un cours à distance à la TELUQ ou à l'Université Laval. En outre, le rapport aux études non traditionnel peut caractériser tant les jeunes en formation initiale que les personnes plus âgées qui entreprennent un retour aux études (CSE, 2013), de sorte que les avancées de la formation à distance en matière d'accessibilité des études concernent tant les uns que les autres (Loisier, 2013; CLIFAD, 2013; Audet, 2012; Bertrand, 2010).

La formation à distance peut aussi contribuer à l'accessibilité financière, dans la mesure où les étudiants qui y recourent peuvent conserver leur emploi ou éviter certaines dépenses liées, par exemple, aux déplacements, aux déménagements ou aux frais de garde d'enfants. Il reste que les activités de formation à distance exigent des étudiants des débours liés à l'achat, à la mise à jour et à l'usage d'équipements et de services technologiques (ex. : ordinateur, caméra Web, casque d'écoute, logiciels, modem, réseau Internet), qui peuvent être parfois supérieurs à ceux exigés par les activités de formation en présentiel.

Enfin, l'apport de la formation à distance à l'accessibilité des études universitaires peut concerner non seulement la population québécoise, mais aussi celle d'autres régions du monde. En offrant des formations à distance sur la scène internationale, les universités québécoises peuvent en effet répondre à des besoins de formation de certains pays en émergence, en plus de recruter des étudiants étrangers et de les préparer avant leur arrivée sur les campus québécois.

4.1.2 LA QUALITÉ DE L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE OFFERTE AU SEIN DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

On ne peut certes pas clamer « hors de la formation en présentiel, point de salut ». Comme le montre l'ensemble des écrits et points de vue recensés sur le sujet, ce mode de formation n'est pas garant, à lui seul, de la qualité d'une formation universitaire. Des cours de grande qualité peuvent exister en formation à distance comme en formation en présentiel. En témoignent éloquentement des recherches (voir la section 1.3.2) qui démontrent que les nouveaux modes de formation peuvent assurer une formation de qualité et la réussite des étudiants, et que, plus que le choix d'un mode de formation ou d'un outil technologique en particulier, c'est l'approche pédagogique et la flexibilité offerte qui contribuent à la réussite des étudiants (Means et autres, 2010).

Aux démonstrations de nature scientifique s'ajoutent par ailleurs diverses données sur la satisfaction des étudiants à l'égard de la formation à distance, notamment celles de la *National Student Survey*, qui classe la *UK Open University* parmi les meilleurs établissements britanniques. Des appréciations positives s'observent aussi dans le paysage des universités québécoises de la part d'étudiants, de membres du corps enseignant et de différentes catégories d'acteurs selon lesquels « la FAD a acquis une crédibilité qui n'était pas nécessairement existante dans le passé » (CLIFAD, 2013, p. 6).

Le Conseil souhaite que son avis puisse servir à faire tomber certains mythes, même s'il s'agit là de reconduire les efforts entrepris dès 1988, alors qu'il soulevait le problème des « préjugés et doutes [qui persistent] sur la valeur même de la formation à distance » (CSE, 1988, p. 34).

En même temps, la création et l'offre d'un cours à distance de qualité comportent des exigences certaines. Au Québec, plusieurs groupes font valoir l'importance de la dimension pédagogique propre à chaque mode de formation et la nécessité que les membres du personnel enseignant qui expérimentent la formation à distance soient soutenus par du personnel spécialisé et bénéficient d'activités de perfectionnement. Le Conseil souscrit pleinement à ces idées, d'ailleurs promues par des experts (Bates, 2015; Liu, 2012; Contact Nord, 2012a) et mises en œuvre dans des instances hors Québec dédiées à la formation à distance (ex. : *BCcampus*).

De plus, certains étudiants éprouveraient, de façon générale ou épisodique, des difficultés particulières en formation à distance. Ce serait notamment le cas de ceux qui ont davantage besoin d'accompagnement, par exemple les nouveaux étudiants à l'enseignement universitaire, y compris ceux qui effectuent un retour aux études (Loisier, 2013), et les étudiants internationaux nouvellement arrivés au Québec (AELIES, 2014). Si certains suggèrent que ces étudiants devraient éviter la formation à distance, d'autres recommandent plutôt qu'un soutien particulier puisse leur être offert. Milite en faveur de la seconde option la renommée de la *UK Open University*, qui s'est précisément construite sur sa capacité à offrir un accompagnement de grande qualité à des étudiants ayant certains handicaps ou dont les caractéristiques et parcours comportent des défis particuliers. Des expertises et expériences québécoises conduisent au même constat, à savoir que la formation à distance «est à la portée de tout le monde» (CLIFAD, 2014a, s. p.).

Si les activités de formation à distance paraissent actuellement plus fréquentes dans certains domaines (administration, éducation, sciences humaines et sociales), c'est moins la discipline en soi que les objectifs et le contenu de chaque cours qui peuvent plus ou moins convenir à de telles activités. C'est ce qui ressort des écrits et des points de vue recensés. En conséquence, le Conseil souhaite que les unités d'enseignement des universités ne se ferment pas d'emblée à la formation à distance, sous prétexte qu'elle serait forcément inappropriée pour leur discipline. Le choix d'un mode de formation relève en effet de chaque cours et de chaque programme : il doit découler d'une réflexion sur les approches pédagogiques les plus appropriées pour atteindre les objectifs d'apprentissage poursuivis. Il implique, au surplus, de considérer le recours à un large éventail de modalités et de formules.

Néanmoins, par-delà chaque cours, dans l'optique où une formation est plus que la somme de ses composantes, le Conseil se montre préoccupé de la qualité de l'expérience étudiante dans le cas où l'entièreté d'un programme est suivie à distance en mode asynchrone. Plusieurs experts et acteurs font valoir l'importance de la socialisation, des interactions et des apprentissages qui découlent non seulement de l'engagement dans les cours, mais aussi de l'engagement dans la vie de l'établissement. Même la TELUQ reconnaît les bénéfices d'allier des activités à distance avec des activités en présentiel : elle soutient en effet que les «programmes qui combinent l'enseignement en classe et le télé-enseignement [sont] un levier puissant pour la formation des compétences» (TELUQ, 2013, p.9). Sans renoncer aux programmes offerts entièrement à distance et prenant en compte la possibilité de tenir des activités synchrones grâce aux technologies, le Conseil estime que des efforts doivent être déployés pour que ces programmes, lorsque leur contenu le permet, favorisent les interactions entre étudiants de même qu'entre étudiants et professeurs. Il entrevoit aussi que les étudiants inscrits à des programmes offerts entièrement à distance puissent participer à la vie universitaire, par l'entremise d'activités scientifiques ou sociales.

4.1.3 LA VIABILITÉ DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS

Peu de données et d'études sont disponibles sur les coûts associés aux différents modes de formation, tant à distance qu'en présentiel. Cette situation interpelle d'autant plus le Conseil qu'il a formulé une recommandation en ce sens dès 1988 : il signalait alors l'importance de « démontrer que [la formation à distance] parvient à rentabiliser les services en réalisant des économies d'échelle » (CSE, 1988, p. 40). De telles collectes et analyses s'avèrent essentielles pour guider les décisions tant à l'échelle des universités qu'à l'échelle du système universitaire québécois.

Tout particulièrement lorsqu'elle est offerte de façon asynchrone, la formation à distance « génère des déboursés qui s'étalent dans le temps d'une manière différente de celle en présentiel », sans qu'on puisse présumer que le total de ces débours est automatiquement différent de celui de la formation en présentiel (Tremblay et Roy, 2014, p. 41). Mais, de façon générale, le Conseil se montre préoccupé des frais inhérents à la conversion d'un cours en présentiel en cours à distance, de même que des investissements qu'implique la formation à distance sur le plan des infrastructures, bien que ceux-ci puissent servir à l'ensemble des activités universitaires. Ces investissements peuvent être considérables à court terme, et génèrent des frais récurrents liés au maintien et à la mise à jour des infrastructures.

En même temps, plus que les frais engagés pour l'offre d'un cours donné, c'est la viabilité du système universitaire québécois qui préoccupe le Conseil. À ses yeux, la formation à distance peut contribuer à cette viabilité, à moyen et à long terme, dans la mesure où elle :

- mise sur la mutualisation des ressources entre les universités (comme c'est le cas en Colombie-Britannique et en Ontario notamment), et entre elles et d'autres établissements (comme c'est le cas dans certaines régions du Québec avec des établissements d'autres ordres d'enseignement);
- donne lieu à des collaborations dans l'offre de formation entre universités (comme celles qui sont promues en Colombie-Britannique et en Ontario par la mise en place de nouvelles instances), voire entre facultés;
- est privilégiée à l'érection de nouveaux bâtiments, ce qui, entre autres, « permet de limiter les investissements en immobilisation, tout en favorisant l'accès à l'enseignement supérieur en région » (FQPPU, 2013, p. 29);
- pourrait permettre de constituer des cohortes viables dans certains cours (FAEUQEP, 2012), y compris en recrutant des étudiants en dehors des frontières québécoises.

Ainsi, le recours à la formation à distance revêt une pertinence sociale non seulement eu égard à son apport à l'accessibilité des études, mais aussi grâce à son potentiel pour ce qui est de contribuer à la viabilité d'une offre de formation universitaire de qualité.

4.2 TREIZE RECOMMANDATIONS

À la lumière de l'ensemble des écrits, des données et des points de vue recueillis, le Conseil formule treize recommandations en vue de faire de l'essor de nouveaux modes de formation un levier pour le développement du système universitaire québécois. Ancrées dans la rencontre des trois principes que sont l'accessibilité, la qualité et la viabilité, ces recommandations ont pour objectifs de :

- 1) s'assurer de la clarté de l'information sur les modes de formation;
- 2) tenir compte des particularités de la formation à distance;
- 3) soutenir les décisions et les actions à l'échelle des universités.

4.2.1 S'ASSURER DE LA CLARTÉ DE L'INFORMATION SUR LES MODES DE FORMATION

Les écrits et les discours recensés en vue de la préparation du présent avis s'appuient sur des conceptions différentes des notions de « formation à distance », de « formation en ligne », de « MOOC », etc. Ces conceptions sont façonnées par des expériences très variables sur le plan de la nature des activités à distance, de l'organisation des différentes composantes de l'enseignement, du type d'encadrement, etc. En particulier, la notion de « MOOC » revêt une ambiguïté du fait que certains cours ainsi désignés sont accompagnés d'un encadrement, d'une évaluation, d'une certification, voire de possibilités d'obtention de crédits, en particulier aux États-Unis et en France. Pour ce qui est des universités québécoises, le Conseil constate que les MOOC sont envisagés principalement comme des moyens de poursuivre les visées suivantes :

- participer à la mission de services aux collectivités des universités;
- acquérir une expertise en formation à distance, susceptible d'être mise à profit dans les cours et les programmes réguliers;
- permettre aux étudiants de tester leur intérêt et leur motivation avant de s'inscrire à une formation régulière;
- participer au rayonnement des professeurs et des universités du Québec sur la scène internationale.

Considérant les différentes significations du terme « MOOC »;

Considérant le nombre croissant d'initiatives des universités québécoises en matière de MOOC;

Considérant le caractère récent et encore mouvant du phénomène des MOOC,

RECOMMANDATION 1

Le Conseil encourage les universités québécoises à clarifier, si ce n'est déjà fait, la spécificité des cours qu'elles désignent comme des « MOOC » par rapport aux cours réguliers qu'elles offrent en ligne, en vue d'éviter les méprises et les confusions, en particulier chez les participants et les employeurs.

Il lui importe notamment que soient précisés :

- si des conditions d'admission président à l'inscription à un MOOC;
- à quelles conditions, le cas échéant, un MOOC peut mener à une reconnaissance des acquis, à l'obtention d'unités de formation continue ou à l'obtention de crédits universitaires.

Par ailleurs, les universités québécoises ne rendent pas toujours explicites les modalités de formation privilégiées dans les cours. Or, l'intérêt des étudiants pour un cours peut varier selon le mode de formation dans lequel il est offert. Les recherches tendent d'ailleurs à montrer que la formation à distance conviendrait moins à certains étudiants, notamment ceux qui sont moins autonomes dans leurs apprentissages (Carey et Trick, 2013; Loisier, 2010) ainsi que des étudiants internationaux nouvellement arrivés (AELIES, 2014). Inversement, pour des personnes qui occupent un emploi ou ont des responsabilités parentales, le fait qu'un cours soit offert en partie ou totalement à distance peut en représenter une condition d'accès. De plus, la possibilité de suivre certains cours à distance demeure conditionnelle à l'accès à un équipement technologique comportant certaines caractéristiques (ex. : ordinateur, logiciel, caméra Web, casque d'écoute). Dans le contexte du foisonnement des modes de formation, le Conseil souhaite que les étudiants aient accès à des renseignements clairs et précis sur les modalités des cours offerts.

Considérant le recours à une grande diversité de modalités de formation;

Considérant le fait que la formation à distance conviendrait moins à certains étudiants;

Considérant le fait que des activités à distance peuvent représenter des conditions d'accès aux études, par exemple pour les personnes qui concilient les études avec le travail ou la famille;

Considérant le fait que certaines modalités de formation exigent l'utilisation d'un équipement technologique particulier,

RECOMMANDATION 2

Le Conseil recommande aux universités québécoises de fournir une information claire aux étudiants sur les modalités de formation de chaque cours (par exemple, la proportion d'activités effectuées à distance de façon asynchrone ou synchrone) et sur l'équipement technologique requis.

4.2.2 TENIR COMPTE DES PARTICULARITÉS DE LA FORMATION À DISTANCE

La reconnaissance et le soutien du personnel

Selon les experts et les acteurs universitaires, les professeurs et chargés de cours des universités québécoises ne sont pas toujours reconnus pour le temps investi dans la conversion d'un cours à distance, bien que cet investissement soit nécessaire à la qualité de ce dernier. De plus, la reconnaissance obtenue à cet égard paraît variable d'un cas à l'autre. La situation se reproduirait à l'étape de l'offre du cours : le rôle exercé par les personnes qui assurent l'encadrement des étudiants à distance (les tuteurs, par exemple) ne semble pas pleinement reconnu. Si plusieurs milieux sont engagés dans une révision des balises relatives à la reconnaissance des tâches liées à l'enseignement, peu d'universités semblent, pour l'heure, avoir clarifié les modes de reconnaissance de la contribution des différentes catégories de personnel associées aux nouveaux modes de formation. À la lumière de l'ensemble des écrits et points de vue recensés, différents enjeux sont à prendre en compte, notamment ceux liés à la reconnaissance des diverses catégories de personnel et des différentes tâches relatives à l'élaboration du cours (conception, production) et à sa prestation (diffusion, encadrement et évaluation), ainsi que ceux qui concernent la prise en considération des activités de formation à distance dans l'avancement de carrière.

Considérant les transformations que l'essor de nouveaux modes de formation induit dans la nature et l'organisation du travail;

Considérant le fait que le recours à la formation à distance génère, dans certains milieux, des situations litigieuses sur le plan de la reconnaissance de la contribution des différents corps d'emploi;

Considérant les actions déjà engagées dans certains milieux universitaires pour actualiser les ententes relatives aux conditions de travail de manière à prendre en compte les particularités de la formation à distance,

RECOMMANDATION 3

Le Conseil encourage les universités québécoises à veiller à la mise à jour des règles relatives aux conditions de travail des différents corps d'emploi, de façon à prendre en compte les particularités des différents modes de formation.

Par ailleurs, le recours à la formation à distance et l'usage des technologies ont des impacts majeurs sur l'acte d'enseigner. Le soutien et le perfectionnement des membres du corps enseignant qui s'engagent dans des activités de formation à distance paraissent ainsi incontournables (CLIFAD, 2013; Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke, 2013; FEUQ, 2009). De plus, la recherche dans le domaine de la technopédagogie est riche en apprentissages pour les artisans de la formation à distance.

Considérant les transformations de la tâche d'enseignement induites par la formation à distance, y compris en ce qui a trait à la contribution de différentes catégories de personnel;

Considérant les besoins exprimés en matière de soutien des membres du corps enseignant engagés dans des activités de formation à distance;

Considérant l'expertise acquise dans le domaine de la technopédagogie notamment;

Considérant les activités de perfectionnement et les lieux d'échange qui existent déjà dans les universités québécoises,

RECOMMANDATION 4

Le Conseil recommande aux universités québécoises de profiter des activités de perfectionnement de même que des lieux d'échange et de partage dont disposent les membres du corps enseignant et autres catégories de personnel concernées pour aborder les particularités de la formation à distance.

Les droits d'auteur et la propriété intellectuelle

Des questions relatives aux droits d'auteur et à la propriété intellectuelle des cours à distance sont soulevées dans les milieux universitaires d'ici ou d'ailleurs. Elles se rapportent essentiellement à deux moments-clés.

- 1) Lors de la création d'un cours, la personne qui enseigne doit «s'assurer de posséder les autorisations nécessaires pour insérer les différents contenus» (Fournier et Lebus, 2013, p. 7). Des membres du corps enseignant peuvent hésiter à créer du matériel de cours en ligne par crainte que celui-ci soit repris par des tiers qui n'auraient pas les autorisations requises (CCA, 2009). Cette crainte peut être exacerbée dans le contexte de la popularité grandissante des REL et des modifications apportées en 2012 à la Loi sur le droit d'auteur⁷⁷.
- 2) Une fois le cours créé, la notion de «propriété intellectuelle» est employée pour désigner le «régime juridique qui vise à reconnaître le mérite d'une réalisation en accordant à son [ou à ses auteurs] le droit exclusif de diffusion et d'exploitation de celle-ci» (TELUQ, 2007, p. 5), ce qui inclut le droit d'actualiser le cours. En formation à distance, l'enjeu se complexifie du fait que :
 - plusieurs personnes sont susceptibles de contribuer, de façon et avec une intensité variables, à la conception du matériel (Couture, 2010);
 - la personne qui crée le cours n'est pas forcément celle qui le donne;
 - la création du cours peut reposer sur un financement spécial de l'établissement, auquel cas le cours est souvent présumé lui appartenir (TELUQ, 2007).

77. Adoptée au Canada en 2012, la Loi sur la modernisation du droit d'auteur a pour objectif d'élargir la portée des exceptions de la Loi sur le droit d'auteur en y ajoutant, entre autres choses, l'enseignement (article 29) (Audet, 2014). L'éducation est ainsi reconnue comme étant d'intérêt public aux fins du droit d'auteur et comme méritant un traitement particulier. Parce qu'elle est «orientée fortement vers les intérêts des utilisatrices et utilisateurs» (Audet, 2014, p. 24), la loi de 2012 représente, pour Contact Nord (2012b), une «tempête titanique».

Il est impératif que les universités se dotent, en matière de droits d'auteur et de propriété intellectuelle, de balises qui traitent particulièrement des cours à distance, et ce, non seulement pour les membres du corps enseignant, mais pour toutes les personnes qui contribuent à la conception et à la création des différents matériels. Plusieurs voix s'expriment d'ailleurs en ce sens au sein des communautés universitaires québécoises. Aux yeux du Conseil, il serait efficace de développer l'expertise en la matière à l'échelle nationale plutôt que de laisser à chaque université la responsabilité de construire sa compréhension des enjeux en cause, vu leur grande complexité et leur inscription dans un contexte national (voir l'encadré ci-contre).

Audet (2014, p. 65) appelle à la cohérence des politiques institutionnelles relatives aux droits d'auteur, faisant valoir qu'il «serait utile que les établissements d'enseignement [...] mettent en commun certaines ressources pour obtenir les avis juridiques nécessaires, les intégrer dans leurs politiques internes et réévaluer en conséquence leurs façons de faire».

Considérant la présence de certaines zones d'ombre en matière de droits d'auteur et de propriété intellectuelle dans le contexte de la formation à distance;

Considérant la complexité des enjeux que pose la formation à distance en matière de droits d'auteur et de propriété intellectuelle;

Considérant le fait que ces enjeux peuvent être un frein à l'engagement de certains membres du corps enseignant dans des activités de formation à distance,

RECOMMANDATION 5

Le Conseil recommande aux universités québécoises d'examiner conjointement les enjeux propres à la formation à distance en matière de droits d'auteur et de propriété intellectuelle, en vue de guider leurs pratiques en la matière.

Les processus d'évaluation des programmes et de l'enseignement

Convertir un cours en présentiel en un cours partiellement ou entièrement à distance ne requiert pas l'approbation des instances universitaires ou nationales, à moins qu'il s'agisse d'un cours qui s'insère dans un programme entièrement nouveau. De fait, tout projet de programme doit faire l'objet d'une évaluation par les instances de l'université et, dans le cas des programmes menant à un grade, par des instances nationales (voir l'encadré ci-contre). Or, l'offre de cours à distance est fréquente dans les programmes ne menant pas à un grade (AELIES, 2014; voir la section 2.2), pour lesquels l'approbation et l'évaluation périodique⁷⁸ relèvent des établissements universitaires, en vertu de leurs règles internes et de leurs processus décisionnels respectifs. Le Conseil a déjà déploré le fait que les programmes ne menant pas à un grade ne fassent pas systématiquement l'objet d'une évaluation extérieure à l'établissement, comme c'est le cas de ceux qui conduisent à un grade (voir l'encadré ci-après).

L'évaluation des projets de programme relève des établissements universitaires. Dans le cas des programmes menant à un grade y participent aussi :

- la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP), qui, sous l'égide de la CREPUQ d'abord et actuellement du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) (voir la note 79), examine la qualité du projet de programme;
- le Comité des programmes universitaires (CPU), qui, sous l'égide du MEESR, évalue l'opportunité du projet de programme et détermine s'il est pertinent de lui accorder un financement.

78. La Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants concerne les programmes de grade. Les universités peuvent néanmoins l'appliquer, avec les ajustements appropriés, aux programmes menant à des certificats et à des diplômes.

RECOMMANDATION DE 2012 DU CONSEIL SUR L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES NE MENANT PAS À UN GRADE

« Le Conseil recommande aux universités de se doter, si ce n'est déjà fait, de procédures d'évaluation des projets de programme ne menant pas à un grade de même que de procédures d'évaluation périodique des programmes ne menant pas à un grade et de rendre celles-ci publiques. » Le Conseil recommande également la mise en place d'un mécanisme d'évaluation propre aux programmes ne menant pas à un grade (CSE, 2012, p. 82).

Par ailleurs, diverses pratiques d'évaluation des enseignements et des programmes, relevant d'instances institutionnelles ou nationales (voir l'encadré ci-après), ont cours au sein des universités, et ce, quel que soit le mode de livraison des activités de formation. Or, dans son avis de 2012 sur l'assurance qualité, le Conseil met en relief le fait que ces pratiques ne tiennent pas toujours compte du mode de livraison des formations. Le même constat est émis par des représentants d'universités consultés de même que le CLIFAD (2013).

DES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS ET DES PROGRAMMES

- L'évaluation des enseignements par les étudiants à la fin de chaque trimestre, pouvant être plus ou moins encadrée par des politiques internes des universités.
- L'évaluation périodique des programmes, qui est encadrée par des politiques institutionnelles et qui doit suivre certaines normes établies par la Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants, laquelle a été établie dès 1991 au sein de la CREPUQ et révisée par la suite.
- Une vérification des processus d'évaluation périodique des programmes effectuée par la Commission de vérification de l'évaluation des programmes (CVEP) de la CREPUQ, un mandat qui demeure actuellement sous la responsabilité du BCI⁷⁹.
- L'agrément, par les ordres professionnels ou un comité d'agrément, de certains programmes menant à l'exercice d'une profession.
- L'évaluation de l'offre de formation par secteur, menée au sein de la CREPUQ en vue d'examiner la pertinence et la complémentarité des programmes : une évaluation transversale de l'offre de formation universitaire a été effectuée à la fin des années 1990 par la Commission des universités sur les programmes (CUP), tandis que le Comité de suivi sur les programmes (CSP) a supervisé, de 2001 à 2008, les travaux des groupes chargés de mettre à jour les données de la CUP. La mise en œuvre des recommandations issues de cette démarche relevait des universités.

79. À l'issue d'une réflexion menée à l'été 2013, les dix-neuf chefs d'établissements universitaires ont convenu de restructurer la CREPUQ, de sorte que le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) a pris le relais de la CREPUQ en janvier 2014. Le BCI se veut « un lieu de coopération entre les établissements universitaires et un dispensateur de services communs. Il appuie, notamment, des travaux dans les secteurs des affaires académiques, de la recherche, des affaires médicales, des affaires administratives et financières, de l'évaluation des projets de programmes ainsi que des tables regroupant les registraires et les directeurs des bibliothèques universitaires » (BCI, 2015).

Considérant le nombre élevé de cours et de programmes offerts, en partie ou en totalité, à distance;

Considérant le fait que les évaluations des cours et des programmes ne tiennent pas toujours compte du mode de formation;

Considérant la nécessité de recourir à des évaluations significatives, quel que soit le mode de formation,

RECOMMANDATION 6

Le Conseil :

- **réitère sa recommandation de 2012 pour que les unités d'enseignement tiennent compte des particularités du mode de formation dans le cadre de l'évaluation continue des cours et des programmes;**
- **recommande aux universités québécoises de veiller au développement et au partage de l'expertise en matière d'évaluation des cours et des programmes offerts selon les différents modes de formation.**

Les services aux étudiants

Le Conseil se préoccupe de la qualité de l'expérience des étudiants en formation à distance. D'une part, ces étudiants doivent être adéquatement soutenus sur le plan technologique. D'autre part, ils doivent aussi pouvoir recourir aux différents services offerts par les universités, par exemple pour des besoins de nature pédagogique ou psychologique. Or, selon l'AELIES (2014, p. 38), les services offerts aux étudiants sont difficilement accessibles à ceux qui suivent leurs cours à distance ou « ont peu d'équivalents virtuels ».

Considérant les exigences que pose la formation à distance en matière d'utilisation des TIC;

Considérant le degré variable de littératie numérique des populations étudiantes;

Considérant les difficultés rapportées en ce qui a trait à l'accès aux services aux étudiants en formation à distance;

Considérant le fait que les étudiants en formation à distance risquent davantage de ne pas connaître les services offerts par l'université que les étudiants qui fréquentent le campus,

RECOMMANDATION 7

Le Conseil recommande aux administrateurs des universités québécoises de veiller à ce que les étudiants en formation à distance :

- **accèdent aisément au soutien technologique nécessaire pour suivre des activités de formation à distance;**
- **bénéficient d'un soutien pédagogique adapté;**
- **soient informés des différents services qui leur sont offerts à distance (en matière, par exemple, d'aide psychologique).**

4.2.3 SOUTENIR LES DÉCISIONS ET LES ACTIONS À L'ÉCHELLE DES UNIVERSITÉS

La recherche

Il importe au Conseil que le recours à la formation à distance puisse s'appuyer sur de plus amples études qui évaluent les effets du mode de formation sur l'accessibilité des études, la qualité de l'expérience étudiante et la viabilité du système universitaire. Actuellement, de telles études se font rares au sein des universités québécoises et, lorsqu'elles existent, elles concernent généralement un seul cours ou programme et ne sont pas systématiquement rendues publiques. En particulier, la formation en ligne est susceptible de générer des données sur l'expérience étudiante (*learning data*), lesquelles mériteraient d'être exploitées à des fins de recherche et d'amélioration continue, notamment pour mieux cerner les difficultés des étudiants et les pratiques prometteuses permettant d'y remédier.

Considérant la nécessité de fonder le recours à de nouveaux modes de formation sur des données et des résultats de recherche;

Considérant le besoin de mieux cerner les effets de la formation à distance sur l'accessibilité des études, la qualité de l'expérience étudiante et la viabilité du système universitaire;

Considérant les données sur l'apprentissage générées par les activités de formation en ligne et les améliorations qui peuvent en découler pour l'enseignement et l'apprentissage (Contact Nord, 2013a; Carey et Trick, 2013; Christensen et Eyring, 2012),

RECOMMANDATION 8

Le Conseil :

- **recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de financer des projets de recherche ayant pour objectif d'évaluer l'effet de la formation à distance sur l'accessibilité des études, sur la qualité de l'expérience étudiante et sur la viabilité du système universitaire québécois;**
- **encourage les universités québécoises à mener des recherches institutionnelles sur leurs activités de formation à distance et à diffuser les résultats qui en découlent au bénéfice de l'ensemble de la communauté universitaire.**

En même temps, le Conseil se montre préoccupé de la conservation des données concernant les étudiants qui sont générées par la formation en ligne. Conscient des questions éthiques qui se posent en matière de protection des renseignements personnels, il souhaite que les réflexions et les travaux qui ont cours, par exemple au sein du GTN-Québec (voir l'encadré ci-contre), puissent inspirer les pratiques au sein des universités québécoises.

«Le Groupe de travail québécois sur les normes et standards pour l'apprentissage, l'éducation et la formation (GTN-Québec) soutient l'adoption de normes et standards par tous les acteurs de l'éducation et de la formation au Québec pour leur permettre de tirer avantage du plein potentiel des outils et des contenus numériques. [...] Lieu de partage d'expériences et d'expertise visant à optimiser les choix technologiques en éducation et en formation, le groupe est composé d'organismes de tous les ordres d'enseignement et d'acteurs de l'industrie de la formation» (GTN-Québec, 2014).

Les principes des universités et les orientations nationales

La consultation menée auprès de représentants d'universités québécoises montre que le développement de la formation à distance repose généralement sur l'initiative des membres du corps enseignant, bien que des demandes puissent aussi être formulées par des administrateurs des études pour qu'un cours soit offert à distance⁸⁰. Dans certains milieux s'expriment des volontés de baliser ou de coordonner le recours à la formation à distance. C'est d'ailleurs dans cet esprit que quelques universités se sont récemment dotées d'une politique ou d'une unité dédiée à cette fin.

Considérant les demandes formulées par des représentants de la communauté universitaire en faveur de l'adoption de balises institutionnelles à l'égard de la formation à distance et les démarches entreprises en ce sens dans quelques universités;

Considérant le fait que, outre dans le cas de la TELUQ, l'essor de nouveaux modes de formation au sein des universités québécoises a, jusqu'ici, reposé en majeure partie sur l'initiative d'individus;

Considérant l'ampleur de l'essor de nouveaux modes de formation;

Considérant les avantages associés à un déploiement stratégique de la formation à distance au sein des universités,

RECOMMANDATION 9

Le Conseil encourage les administrateurs des universités québécoises à convenir avec leur communauté, si ce n'est déjà fait, de principes devant guider les décisions et les actions en matière de formation à distance, par exemple dans le cadre d'une politique sur la formation à distance.

Par ailleurs, des voix s'expriment en faveur de l'énonciation d'orientations nationales en matière de formation à distance à l'enseignement universitaire (Tremblay et Roy, 2014; CLIFAD, 2013; FQPPU, 2013; FEUQ, 2009), mais aussi à l'enseignement collégial (voir l'encadré figurant à la section 2.3.8). Pour le Conseil, la contribution de la formation à distance à la réalisation de la mission des universités mérite d'être enchâssée dans la Politique québécoise à l'égard des universités. De fait, celle-ci est, pour l'heure, peu éloquente concernant cette contribution (voir l'encadré ci-contre).

Considérant les besoins exprimés par différents représentants de la communauté universitaire d'inscrire dans des orientations nationales leurs actions en matière de formation à distance;

Considérant la recommandation de Tremblay et Roy (2014) d'actualiser la Politique québécoise à l'égard des universités de manière, entre autres choses, à y énoncer les enjeux que pose la formation à distance;

LA FORMATION À DISTANCE DANS LA POLITIQUE QUÉBÉCOISE À L'ÉGARD DES UNIVERSITÉS

En vue de «promouvoir l'accès aux études universitaires et la réussite», il est jugé prioritaire, entre autres choses, de «s'assurer de l'accessibilité géographique aux études universitaires, notamment par la présence de l'université dans les régions et par le développement de la formation à distance» (ministère de l'Éducation, 2000, p. 22).

80. Ce cas de figure a notamment été relevé par des chargés de cours et autres employés contractuels dans le cadre du colloque de la FNEEQ tenu en novembre 2014.

Considérant les travaux et les réflexions qui ont cours à l'enseignement collégial en vue d'élaborer une éventuelle stratégie nationale de déploiement de la formation à distance;

Considérant l'apport, unanimement reconnu dans la communauté universitaire québécoise, de la formation à distance à l'accessibilité des études universitaires;

Considérant le rehaussement des objectifs de scolarisation de la population québécoise et la valorisation de la formation tout au long de la vie,

RECOMMANDATION 10

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de reconnaître pleinement, dans une politique actualisée à l'égard des universités, la contribution des activités de formation à distance à l'accomplissement de la mission des universités et à la poursuite des objectifs nationaux en matière de scolarisation.

Le financement, le partage et la collaboration

L'idéal d'accessibilité et les hauts standards de qualité des universités nécessitent un financement adéquat. Or, ce financement peut être optimisé s'il s'accompagne de pratiques de partage et de collaboration.

Ce partage et cette collaboration concernent d'abord les infrastructures et les expertises nécessaires à l'offre de formation à distance. En ce qui a trait aux infrastructures, le Conseil se montre préoccupé du financement versé aux universités en vue d'implanter, d'entretenir et d'utiliser leurs environnements numériques. Des demandes ont d'ailleurs été formulées à ce sujet dans le cadre du Chantier sur la politique de financement des universités (TELUQ, 2014; UQAT, 2013). En même temps, il importe au Conseil que les universités maximisent le partage des coûts des infrastructures, en mettant en commun des services et des ressources, comme certaines le font déjà avec des établissements d'autres ordres d'enseignement. D'ailleurs, pour ce qui est particulièrement des expertises, le Conseil reconnaît la valeur d'un lieu d'échange tel que le CLIFAD, qui rassemble des intervenants de différents ordres d'enseignement. Du reste, il prend acte des réflexions qui ont cours à ce sujet à l'enseignement collégial (voir l'encadré figurant à la section 2.3.8).

Considérant le fait que les activités de formation à distance s'appuient très souvent sur des environnements numériques;

Considérant les ressources et les expertises que requièrent l'implantation, l'entretien, l'exploitation et l'utilisation des environnements numériques;

Considérant les transformations de la tâche d'enseignement induites par la formation à distance, y compris la nécessaire contribution de membres issus de différentes catégories de personnel;

Considérant les bénéfices associés au partage de certains services, expertises et infrastructures,

RECOMMANDATION 11**Le Conseil :**

- **recommande aux responsables des infrastructures des universités québécoises d'échanger entre eux, par exemple au sein du BCI, en vue de mettre en place les conditions nécessaires au partage de services, d'expertises et d'infrastructures;**
- **encourage les universités québécoises à :**
 - **élaborer des ententes, entre elles ou avec d'autres organisations (par exemple, d'autres établissements d'enseignement), dans le but de partager certains services, expertises ou infrastructures;**
 - **partager leurs expertises en matière de formation à distance en participant à des lieux d'échange qui rassemblent plusieurs établissements, tels que le CLIFAD;**
- **recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de mieux prendre en compte les besoins technologiques dans les subventions versées aux universités.**

Par surcroît, le partage et la collaboration pourraient être bénéfiques en ce qui a trait à l'offre de formation elle-même, comme en avait fait la promotion la Commission des universités sur les programmes (CUP) (voir l'encadré ci-après).

LA PROMOTION DU PARTAGE ET DE LA COLLABORATION ENTRE LES UNIVERSITÉS PAR LA CUP

En 1997, la CREPUQ créait la Commission des universités sur les programmes (CUP), chargée « d'examiner la pertinence et la complémentarité des programmes universitaires ». Celle-ci a institué 23 sous-commissions, une pour chaque secteur disciplinaire retenu. Entre septembre 1997 et avril 2000, chacune des sous-commissions a produit un rapport dans lequel est brossé un portrait de son secteur (ex. : programmes, admissions, inscriptions, diplomation, personnel enseignant) et sont formulées des recommandations. La moitié de ces recommandations concernent des améliorations à apporter aux programmes (ex. : fermeture, renforcement, arrimage avec le collégial, inclusion d'activités pratiques), alors que l'autre moitié concernent plutôt « la promotion de la collaboration entre les universités dans l'offre des programmes et sur les moyens de favoriser cette concertation » (CUP, 2000, p. 3). Dans son rapport synthèse, la CUP promeut une vision systémique de l'offre de formation :

« Nous ne croyons pas que l'offre des programmes universitaires au Québec doit être la simple résultante de l'addition ou de la juxtaposition des diverses initiatives institutionnelles. Nous estimons, au contraire, qu'elle devrait faire l'objet d'une concertation plus poussée et répondre à une vision d'ensemble où chaque établissement se perçoit comme une partie d'un tout et où la satisfaction des besoins de formation aux cycles supérieurs est envisagée de façon collective plutôt que dans une perspective de concurrence et de compétition entre établissements » (p. 6).

En conséquence, la CUP recommande alors au ministre de l'Éducation de « faciliter[r], par divers moyens et peut-être par ses règles de financement, la mise en œuvre des recommandations du présent rapport et l'implantation d'une vision concertée de la programmation universitaire et de son évolution » (p. 32).

Le Conseil considère que l'essor de nouveaux modes de formation fournit une occasion de stimuler les collaborations en matière d'offre de formations et, ce faisant, représente un moyen de contribuer à la viabilité du système universitaire québécois. Il demeure toutefois soucieux de préserver les expertises disciplinaires et institutionnelles : il s'inscrit en faux contre un éventuel recours à la formation à distance qui affecterait une saine diversité de l'offre de formation, voire qui conduirait à son uniformisation. De fait, il est clair pour le Conseil que la qualité d'une formation universitaire est plus que la qualité de chacun des cours qui la composent : elle repose aussi sur la diversité des cours et des programmes offerts. Le Conseil n'en est pas moins convaincu que les universités doivent miser sur des collaborations pour offrir, en tout ou en partie, des cours et des programmes à distance.

Par ailleurs, force est d'admettre qu'il n'existe pas, pour l'heure, de portrait d'ensemble des cours et des programmes actuellement offerts à distance dans les universités québécoises. Sur la base d'une collaboration entre quelques universités canadiennes, un répertoire des cours et des programmes à distance a toutefois été constitué par l'entremise de l'Université virtuelle canadienne, bien qu'il reste peu connu. Un tel répertoire à l'échelle de l'ensemble des universités québécoises serait pourtant utile aux étudiants : il leur permettrait de connaître les possibilités d'inscriptions à des cours et des programmes à distance. Il serait aussi utile aux universités elles-mêmes : il faciliterait l'évaluation de l'opportunité de l'offre à distance d'un cours ou d'un programme donné de même que l'établissement de collaborations entre facultés ou établissements.

Considérant le fait que les règles de financement des universités québécoises reposent en grande partie sur le nombre d'EEETP, ce qui nourrit la concurrence davantage que les collaborations;

Considérant le fait que les collaborations en matière d'offre de formation peuvent contribuer à la viabilité du système universitaire québécois;

Considérant les travaux en cours au MEESR en vue de réviser les règles de financement des universités;

Considérant l'absence d'un portrait des cours et des programmes offerts à distance dans l'ensemble des universités québécoises;

Considérant l'évolution du nombre de cours et de programmes offerts, en partie ou en totalité, à distance dans les universités québécoises,

RECOMMANDATION 12

Le Conseil recommande :

- **au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de donner suite à la recommandation de Tremblay et Roy (2014) ayant pour objet de financer des projets qui visent à favoriser la collaboration (interfacultaire ou interuniversitaire) pour l'offre de formation;**
- **au BCI de constituer, de mettre à jour et de publiciser un répertoire commun des cours et des programmes offerts à distance dans l'ensemble des universités québécoises.**

Le recrutement sur la scène internationale

Le Conseil se montre favorable à ce que des étudiants étrangers suivent, à l'extérieur du Québec, des cours ou des programmes à distance offerts par les universités québécoises, non seulement pour favoriser l'accès aux études des populations étrangères et contribuer à la viabilité de certaines cohortes (CSE, 2005), mais aussi pour mieux préparer les étudiants étrangers à une éventuelle venue sur les campus québécois. Il remarque cependant que cette facette des activités universitaires est peu souvent considérée. Par exemple :

- la Politique relative aux droits de scolarité exigés des étudiantes et étudiants étrangers par les universités du Québec ne s'applique pas aux étudiants étrangers « qui sont inscrits dans un établissement universitaire québécois, mais qui étudient en dehors du Québec » (MELS, 2008, p. 13);
- le rapport du Chantier sur la politique de financement des universités est axé sur les droits de scolarité exigés des étudiants étrangers en formation sur les campus québécois (Tremblay et Roy, 2014), excluant d'emblée ceux exigés des étudiants étrangers en formation à distance (voir l'encadré ci-contre).

« Nous pourrions remarquer l'émergence de phénomènes plus récents tels que la formation hors Québec donnée par les universités québécoises [...], mais nous ne pensons pas pour l'instant qu'il faille les intégrer » (Tremblay et Roy, 2013, p. 14).

De plus, l'admission des étudiants hors Québec à des programmes offerts à distance par les universités québécoises poserait certaines difficultés en raison des règles d'admission et de financement des universités.

Considérant les besoins de formation des pays en émergence;

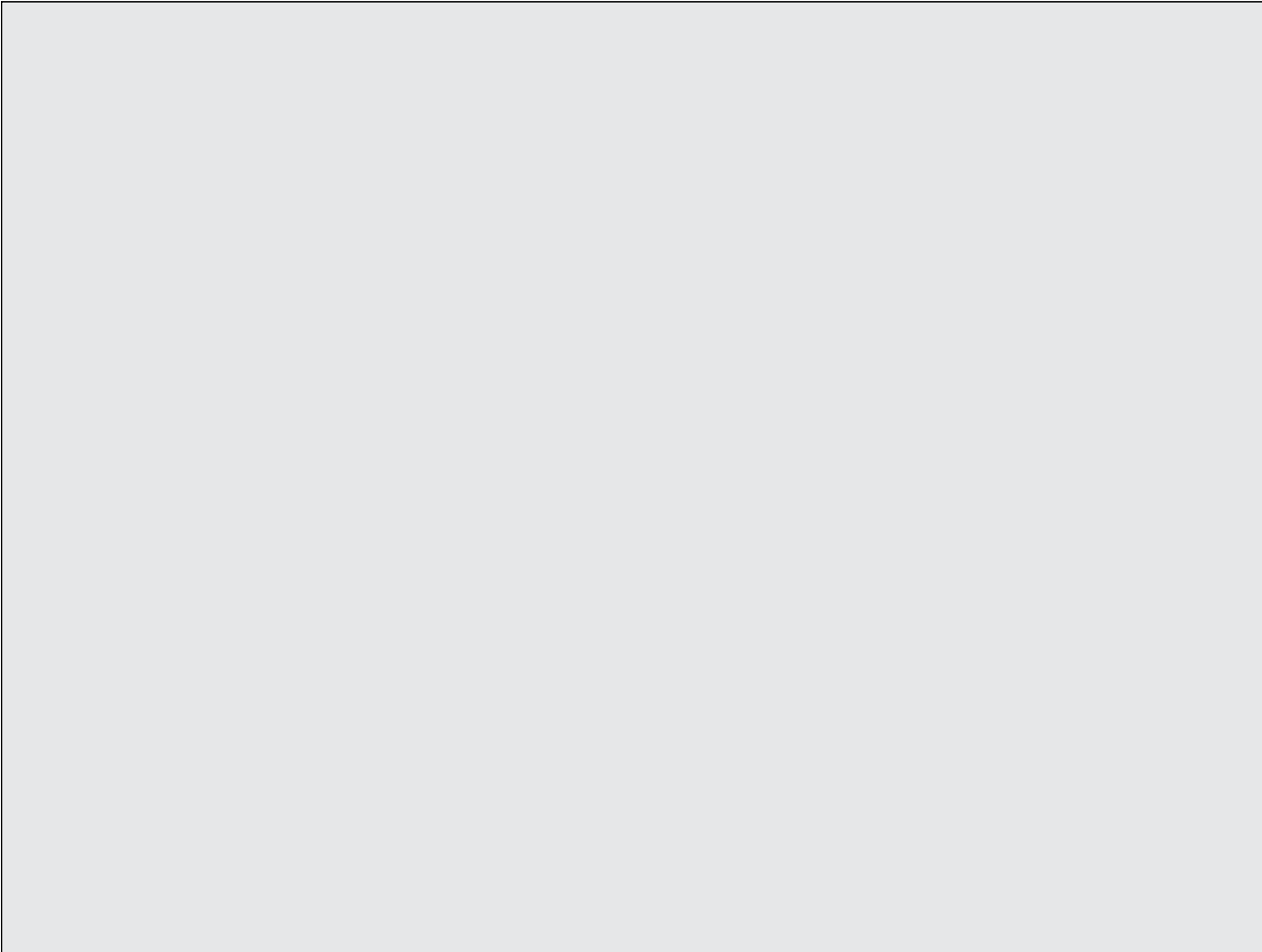
Considérant le potentiel de la formation à distance pour l'internationalisation des universités québécoises, y compris pour le recrutement d'étudiants internationaux;

Considérant les avantages de préparer les étudiants internationaux avant leur arrivée sur les campus québécois;

Considérant le fait que les règles relatives à l'admission et au financement des étudiants hors Québec qui suivent une formation à distance dans les universités québécoises ont un impact majeur sur les inscriptions aux programmes d'études,

RECOMMANDATION 13

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ainsi qu'aux universités québécoises de mener conjointement une réflexion sur le potentiel de la formation à distance pour l'internationalisation des universités québécoises, en vue notamment de revoir les règles d'admission et de financement des étudiants hors Québec qui suivent une formation à distance.



CONCLUSION



Dans le présent avis, le Conseil adopte une position favorable à l'égard du recours à des activités de formation à distance à l'enseignement universitaire. À ses yeux, ce recours revêt une pertinence sociale non seulement en raison de son apport à l'accessibilité des études, mais aussi vu son potentiel pour assurer la viabilité d'une offre de formation universitaire québécoise de qualité. Cette position demeure toutefois conditionnelle à ce que la formation à distance concilie accessibilité, qualité et viabilité. Le Conseil met ainsi en garde les décideurs et acteurs universitaires contre une recherche d'économies au détriment de la qualité de la formation.

Différentes voies d'action découlent de ce positionnement.

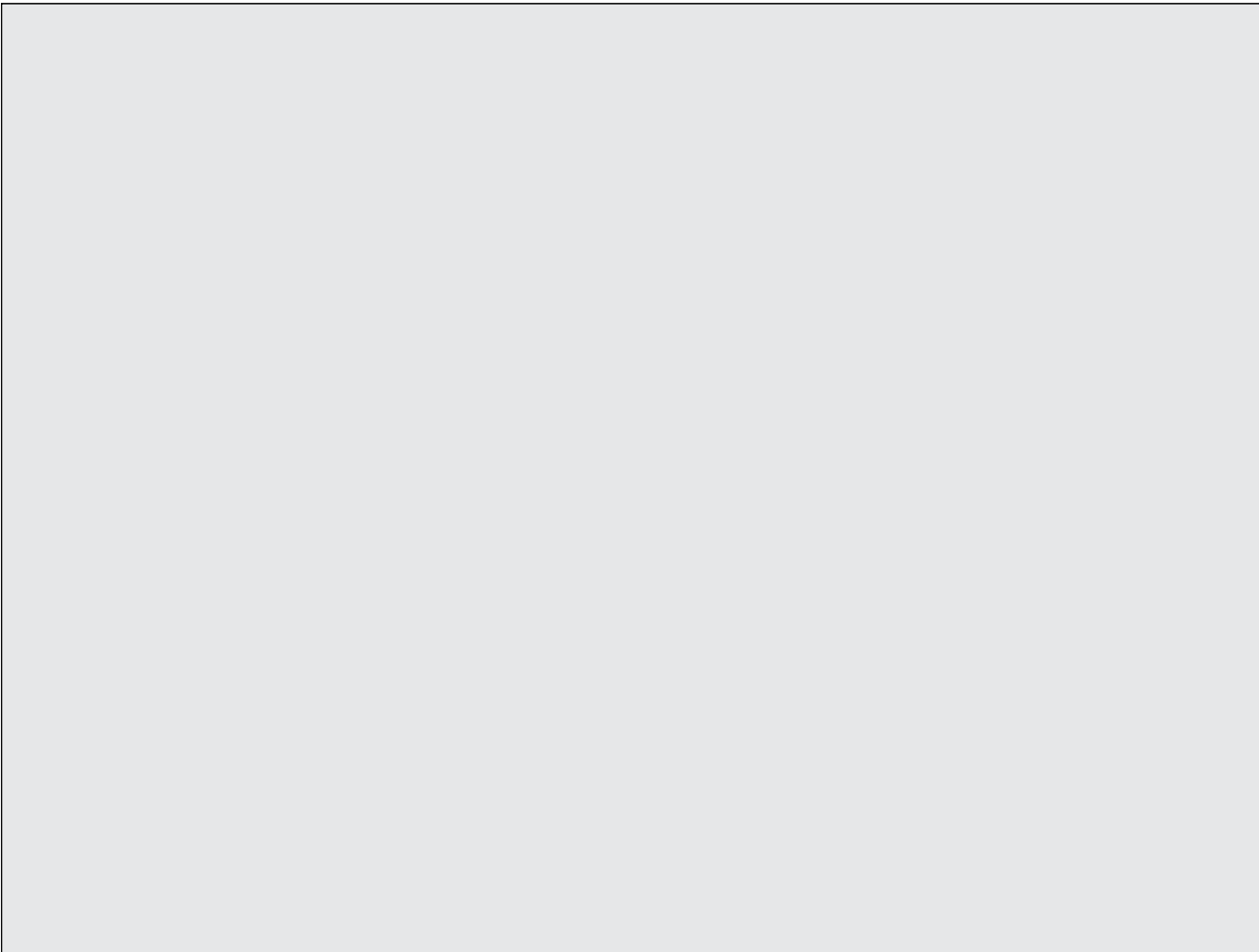
- D'abord, il implique de véhiculer une information claire sur les modes de formation privilégiés, au bénéfice notamment des étudiants. Cette exigence vaut tout particulièrement pour les MOOC, qui peuvent être – et sont d'ailleurs souvent – confondus avec les cours réguliers offerts en ligne.
- Il exige ensuite de tenir pleinement compte des particularités de la formation à distance. Il importe non seulement de fournir un soutien adéquat au personnel et aux étudiants concernés, mais aussi d'actualiser les processus d'évaluation des programmes et de l'enseignement ainsi que les règles relatives aux conditions de travail, aux droits d'auteur et à la propriété intellectuelle.
- En outre, il demande de guider et d'appuyer les décisions et les actions des acteurs universitaires en ce qui a trait au recours à différents modes de formation. Le Conseil promeut différentes pistes à cette enseigne, à commencer par la réalisation de plus amples recherches et l'adoption de principes institutionnels et d'orientations ministérielles. Pour ce qui est du financement de la formation à distance, le Conseil souhaite que les universités puissent, tout en préservant leur autonomie, tirer profit des possibilités de partage et de collaboration, que ce soit en leur sein, entre elles ou avec des établissements d'autres ordres d'enseignement. Ces possibilités concernent non seulement les infrastructures et les expertises, mais aussi l'offre de formation. Quant au potentiel que représentent les formations à distance offertes à des étudiants hors Québec, le Conseil souhaite qu'il fasse l'objet d'une réflexion à l'échelle du système universitaire québécois.

La position et les voies d'action du Conseil ne sont pas, tant s'en faut, les seuls bénéfiques à tirer du présent avis. De fait, celui-ci est instructif à maints égards. En posant un regard d'ensemble sur l'évolution de la formation à distance, il en cerne diverses manifestations de même que les forces sous-jacentes. Il fait aussi le point sur les recherches les plus récentes relativement aux effets de la formation à distance, notamment sur l'expérience étudiante et sur les coûts de formation. Il examine le phénomène des MOOC en le situant dans une réflexion ample sur les modes de formation dans l'enseignement supérieur. Il donne également lieu à un portrait de situation général de la formation à distance au sein des universités québécoises, lequel est enrichi par des coups d'œil sur d'autres régions du monde en vue de dégager des convergences et des particularités. L'ensemble de la démarche permet enfin, de façon plus ou moins implicite, de déconstruire plusieurs mythes que le Conseil tient à mettre en relief, bien que sommairement, en guise de conclusion.

À la lumière de l'ensemble de l'information recueillie dans le cadre du présent avis, **il est faux de croire que...**

1. *...la formation à distance désigne un mode de formation unique* : la formation à distance renvoie aujourd'hui à une panoplie de formules qui combinent, en des proportions variables, des activités à distance et des activités en présentiel;
2. *...la formation à distance a comme seule visée l'accessibilité géographique* : les activités de formation à distance contribuent à l'accessibilité des études universitaires dans toutes ses dimensions; elles permettent notamment de prendre en compte certaines réalités étudiantes comme la conciliation études-travail, la conciliation études-famille et le retour aux études;
3. *...la formation à distance s'adresse essentiellement à des étudiants plus âgés qui sont en formation continue* : des étudiants de tous âges et qui poursuivent différents objectifs tirent profit d'activités de formation à distance;
4. *...la formation à distance n'est envisageable que dans certaines disciplines* : ce sont le contenu et les objectifs d'un cours qui font qu'il se prête ou non à des activités de formation à distance;
5. *...la formation à distance coûte moins cher que la formation en présentiel* : bien qu'elle puisse, à certaines conditions, conduire à des économies d'échelle, une formation à distance de qualité implique des investissements importants;
6. *...la formation à distance est de moindre qualité que la formation en présentiel* : le mode de formation n'est pas, à lui seul, un gage de qualité;
7. *...la formation à distance ne permet pas aux étudiants d'interagir (entre eux et avec le personnel enseignant)* : les TIC permettent la tenue d'activités synchrones de même que le recours à des lieux d'échange en différé (ex. : forum de discussion);
8. *...il est facile de créer et d'offrir un cours à distance* : un cours à distance de qualité repose sur des méthodes pédagogiques appropriées, du matériel pédagogique adapté et un encadrement adéquat des étudiants et il implique, surtout quand il est asynchrone, la contribution de différents personnels;
9. *...les cours à distance sont plus faciles que ceux offerts en présentiel* : la réussite d'un cours, quel que soit le mode de formation dans lequel il est offert, est multifactorielle;
10. *...les formations à distance données par des établissements sis hors du Québec menacent les universités québécoises* : la population du Québec ne tend pas, pour l'heure, à délaissier les formations offertes par les universités québécoises, lesquelles jouissent d'une réputation enviable à l'intérieur comme à l'extérieur des frontières.

Enfin, force est d'admettre que plusieurs de ces apprentissages peuvent être transposés aux autres ordres et secteurs d'enseignement. Le Conseil espère ainsi que cet avis, bien qu'il soit centré sur l'enseignement universitaire, puisse être utile aux réflexions qui ont cours dans l'ensemble du système d'éducation québécois.



ANNEXES



ANNEXE 1

DÉMARCHE DE CONSULTATION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Divers documents ont été repérés pour cerner les perspectives de développement et les préoccupations des établissements universitaires québécois en matière de formation à distance. Il s'agit notamment :

- de documents institutionnels tels que les plans stratégiques, les rapports d'activités, les politiques, divers rapports internes ainsi que des renseignements accessibles sur les sites Web;
- d'articles parus dans des journaux d'établissements ou des journaux nationaux;
- d'avis ou de mémoires, notamment ceux produits dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur, tenu en 2013, et du Chantier sur la politique de financement des universités, qui a suivi.

En complément de cette recension des écrits, une consultation de représentants d'universités québécoises est apparue nécessaire en vue :

- 1) de valider et d'enrichir la lecture des points de vue institutionnels qui se dégagent des documents repérés;
- 2) d'alimenter la réflexion des membres sur le présent et l'avenir de la formation à distance au sein du système universitaire québécois;
- 3) de participer au rôle d'«interface» entre les milieux de l'éducation et les décideurs qui est dévolu au Conseil en vertu de sa loi constitutive et qui conduit, par divers moyens, à informer les principaux milieux concernés de la préparation d'un avis et à prendre en compte leurs points de vue.

L'objectif poursuivi par cette démarche n'était donc pas de dresser un portrait précis de chaque établissement. D'ailleurs ne l'auraient pas permis :

- la mouvance du thème, qui fait qu'une information aujourd'hui valide peut demain s'avérer obsolète;
- la variation possible du discours selon la fonction et les expériences de la personne à qui l'on s'adresse au sein de l'établissement;
- l'écart possible entre le discours et la pratique.

Il s'agissait plutôt d'affermir la lecture des tendances et des enjeux qui s'observent dans l'ensemble du système universitaire québécois. Par conséquent, dans le respect de considérations de diverses natures⁸¹, la consultation menée s'est concentrée sur une fraction d'établissements. Les critères à partir desquels ont été sélectionnés ces établissements sont les suivants :

- le fait de recourir actuellement à la formation à distance (ce qui a conduit le Conseil à exclure les universités qui, sur la base des renseignements recueillis au préalable, font actuellement peu ou ne font pas appel à ce mode de formation);
- le besoin d'éclairer des facettes particulières du recours à la formation à distance, par-delà les renseignements repérés;
- la représentativité des établissements consultés, sur la base de leurs caractéristiques (taille, situation géographique et mission particulière) et de leurs activités de formation à distance (visées, organisations, modalités).

81. Dont le temps et les ressources disponibles, l'échéancier de production de l'avis et le corpus déjà recensé.

Au total, dix établissements universitaires québécois sur les dix-huit existants ont été retenus. Au sein de chacun a été désignée la personne qui, en vertu de ses fonctions administratives, semblait la plus apte à rapporter la vision de l'établissement au regard de la formation à distance. Les personnes ciblées ont été sollicitées au cours de l'automne 2014. Pour ce faire, un bref document d'information leur a été envoyé pour préciser la mission du Conseil, le mandat confié à la CERU, les travaux effectués et ceux en cours ainsi que les questions qui leur étaient adressées. Certaines questions étaient communes à tous les établissements retenus, alors que d'autres étaient particulières (voir l'encadré ci-après). Les personnes ciblées ont été invitées à répondre à ces questions dans le cadre d'un échange avec un membre de la permanence du Conseil ou d'une réunion de la CERU. Dans tous les cas, les personnes sollicitées étaient libres d'inviter tout autre représentant de l'établissement à participer à la consultation.

LES QUESTIONS COMMUNES

- Quelles perspectives de développement sont envisagées au sein de votre établissement en matière de formation à distance et quelles en sont les motivations?
- La formation à distance pose-t-elle des défis particuliers au sujet, notamment, de la réussite des étudiants, de la reconnaissance des acquis ainsi que de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur?
- Les formations offertes en ligne par des établissements sis hors du Québec soulèvent-elles des enjeux particuliers pour les universités québécoises?
- Quelle est votre vision de l'avenir de la formation à distance dans le système universitaire québécois?
- Quelle est votre vision de l'avenir des MOOC?
- Si vous en aviez la possibilité, quelles recommandations adresseriez-vous au ministre et aux universités québécoises au sujet de l'essor de nouveaux modes de formation à l'enseignement universitaire?

DES EXEMPLES DE QUESTIONS PARTICULIÈRES

- Quel est le rôle de *eConcordia* (Université Concordia)?
- Quelle est la position de la TELUQ en ce qui concerne l'essor de la formation à distance au sein des autres universités québécoises (TELUQ)?

Au total, 18 personnes⁸² représentant l'une ou l'autre des 10 universités québécoises ciblées ont été interrogées à l'automne 2014 ou à l'hiver 2015, dans le cadre d'une réunion de la CERU ou d'un entretien (par téléphone ou en personne) d'une durée approximative de 60 minutes. Au terme de chacun des 10 échanges, un compte rendu a été rédigé aux fins d'analyse en vue d'être porté à l'attention des membres.

82. Leurs noms sont inclus dans la liste des personnes consultées, qui figure à l'annexe 2.

ANNEXE 2

LISTE DES PERSONNES CONSULTÉES⁸³

Serge Allary, directeur général du Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke

Benoît-Antoine Bacon, *provost* de l'Université Concordia

Jean-Pierre Blondin, vice-recteur adjoint aux études de premier cycle à l'Université de Montréal

Catherine Bolton, *vice-provost* à l'enseignement et à la recherche à l'Université Concordia

Mary Burgess, directrice générale de *BCcampus*

Sir John Daniel, président du *International Quality Group* (États-Unis)

François Deschênes, vice-recteur à la formation et à la recherche à l'UQAR

Patrick Devey, *chief learning officer* à l'Université Concordia

Sophie Godbout, chargée de projet en développement et en formation continue à l'UQO

Pierre-Julien Guay, coordonnateur de la Vitrine Technologie-Éducation et président du Groupe québécois de travail sur les normes

Olivier Guillot, coordonnateur des Services de soutien à l'enseignement de l'Université de Montréal

Denis Harrisson, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche à l'UQO

Johanne Jean, rectrice de l'UQAT

Lucie Laflamme, vice-rectrice aux études à l'Université de Sherbrooke

Elena Laroche, Direction du soutien à l'enseignement, à la recherche et aux partenariats, TELUQ

Ginette Legault, directrice générale de la TELUQ

Denis Martel, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche à l'UQAT

Éric Martel, directeur par intérim du Bureau de la formation à distance de l'Université Laval

Erin McCloskey, conseillère principale en matière de politiques au MFCU (Ontario)

Martin Noël, directeur des affaires académiques à la TELUQ

Jean Talbot, directeur de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique à HEC Montréal

Christine Vaufrey, directrice et ingénieure pédagogique, MOOC et Cie (France)

Laura Winer, directrice des services d'enseignement et d'apprentissage à l'Université McGill

83. Les fonctions indiquées sont celles exercées au moment de la consultation.

ANNEXE 3

SYNTHÈSE DES LIGNES DIRECTRICES POUR LES REL ÉNONCÉES PAR L'UNESCO (2011)

À l'attention des gouvernements

« Les gouvernements sont souvent en mesure d'exiger que les matériels présentant une utilité pédagogique qui sont produits avec des fonds publics soient rendus disponibles sous un régime de licence ouverte. » Les avantages évoqués ont trait à l'amélioration de « la qualité, [de] la transparence et [de] l'accessibilité des systèmes d'enseignement supérieur » et à un « meilleur usage des deniers publics en facilitant la réutilisation à grande échelle des ressources moyennant un faible investissement additionnel ». Il est donc « suggéré que les gouvernements agissent comme suit » :

- 1) « Faciliter l'utilisation des REL lors de la conception de la politique de l'enseignement supérieur »;
- 2) « Envisager l'adoption d'un système de licence ouverte », dans le cadre, par exemple, de la politique relative aux droits de propriété intellectuelle et au droit d'auteur dans l'enseignement supérieur;
- 3) « Envisager l'adoption de normes ouvertes », pour « assurer le plein accès aux ressources de l'enseignement supérieur et leur utilisation ou partage sans restrictions »;
- 4) « Contribuer à mieux faire connaître les principaux enjeux concernant les REL », au moyen, par exemple, « d'études de cas sur les bonnes pratiques et les exemples d'utilisation pertinents »;
- 5) « Promouvoir des stratégies nationales en matière de TIC et de connectivité »;
- 6) « Soutenir l'élaboration et le partage durables de matériels d'apprentissage de qualité », par exemple en « mett[ant] en place des dépôts et des répertoires de REL ».

À l'attention des établissements d'enseignement supérieur

« Les établissements devraient s'efforcer [...] de créer de nouvelles REL et d'utiliser celles qui existent ailleurs. [...] L'expérience montre que les établissements [qui] produisent des cours et matériels de bonne qualité et les rendent publiquement accessibles en ligne attirent de nouveaux élèves, voient leur réputation grandir et s'acquittent mieux de leur fonction de service public. [...] Ils doivent cependant positionner les REL en fonction de leur image de marque et être attentifs à tout revenu susceptible d'être tiré de la vente de leurs matériels didactiques. » Il est donc « suggéré que les établissements d'enseignement supérieur agissent comme suit » :

- 1) « Élaborer leur propre stratégie d'intégration des REL »;
- 2) « Offrir des incitations à investir dans l'élaboration, l'acquisition et l'adaptation de matériels didactiques de grande qualité », y compris au personnel en veillant à « intégrer les tâches de conception et de développement des programmes d'études, des cours et des matériels dans la charge de travail type du personnel »;
- 3) « Établir des processus internes d'assurance qualité reconnaissant le rôle important des ressources éducatives », notamment la « validation de la qualité des matériels didactiques avant leur publication sous forme de REL »;
- 4) « Envisager une politique souple en matière de droits d'auteur », pour permettre au personnel de faire valoir aisément certains droits réservés ou d'autres types de licences;
- 5) « Engager une action de sensibilisation et de renforcement des capacités », visant notamment le perfectionnement du personnel et le partage de l'expertise;
- 6) « Assurer l'accès aux TIC du personnel et des élèves »;
- 7) « Mettre au point des politiques pour le stockage des REL et l'accès des ressources »;
- 8) « Examiner périodiquement leurs pratiques en matière de REL », c'est-à-dire « vérifier le degré d'utilisation des matériels didactiques sous licence ouverte dans les programmes », « évaluer les effets de cette utilisation sur la qualité de l'enseignement et [...] sur le coût de l'élaboration ou [de l'] acquisition ».

À l'attention du personnel enseignant

Considérant que «les enseignants contribuent de manière décisive à la qualité de l'enseignement [et de] l'apprentissage» et que «c'est [à eux] qu'il appartient en dernier ressort de choisir quels matériels [...] utiliser», l'UNESCO relève les difficultés auxquelles ils se heurtent, dont «le temps limité», «les difficultés d'accès à des matériels [...] de qualité», «l'accès accru des étudiants aux matériels en ligne», «les impératifs juridiques» et «les effectifs [étudiants] toujours plus nombreux». Or, «une utilisation efficace des REL peut permettre de relever bon nombre [de ces] défis». Il est donc «suggéré que le personnel enseignant des établissements d'enseignement supérieur agisse comme suit» :

- 1) «Apprendre à mieux évaluer les REL»;
- 2) «Envisager de publier des REL», notamment «des plans de cours, des brochures d'information sur les cours ou des prospectus, des notes pédagogiques et des outils et instruments d'évaluation des cours», pour à long terme «créer un riche dépôt de matériels provenant de divers établissements et dans lequel on pourrait puiser»;
- 3) «Assembler, adapter et contextualiser les REL existantes»;
- 4) «Acquérir l'habitude du travail d'équipe»;
- 5) «Solliciter l'appui de l'établissement pour se familiariser davantage avec les REL», notamment au moyen de perfectionnement;
- 6) «Faire appel aux réseaux et aux communautés de pratiques»;
- 7) «Encourager la participation des étudiants», dans la mesure où les «réactions des étudiants aux REL» peuvent être inspirantes «pour améliorer son propre matériel»;
- 8) «Promouvoir les REL dans les publications à leur sujet», pour «accroître le corpus de connaissances disponibles sur la question»;
- 9) «Fournir des informations en retour et des données sur l'utilisation des REL existantes»;
- 10) «Se tenir au courant des politiques relatives aux droits de propriété intellectuelle (DPI), au droit d'auteur et à la confidentialité».

À l'attention des associations étudiantes

L'UNESCO souligne que « l'une des principales difficultés consiste à supporter les coûts croissants de l'éducation [...] et à déterminer les cours/programmes éducatifs appropriés qui répondent aux besoins d'apprentissage ». Or, « des REL efficaces peuvent contribuer à relever ces défis ». « Les étudiants sont [...] en mesure d'aider les prestataires de l'enseignement supérieur à trouver des sources de REL et à adapter et produire des REL en partenariat avec le personnel enseignant ». Ils peuvent en outre « aider à évaluer la qualité de leur expérience éducative ». Il est donc « suggéré que les associations étudiantes agissent comme suit » :

- 1) « Comprendre les enjeux liés aux REL et sensibiliser à l'importance de ces ressources »;
- 2) « Encourager leurs membres à publier des travaux sous forme de REL [...] avec les conseils du personnel enseignant et dans le cadre de protocoles institutionnels »;
- 3) « Contribuer activement à assurer la qualité des REL par le biais des réseaux sociaux [...] en ajoutant des commentaires sur les contenus qu'ils jugent utiles et en justifiant leur opinion »;
- 4) « Reconnaître que les TIC occupent une place de plus en plus importante dans l'enseignement supérieur et qu'elles sont souvent cruciales pour les étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux », d'où l'importance que les associations étudiantes s'impliquent « dans les processus de décision au niveau des établissements pour [...] que les TIC choisies soient directement utiles aux étudiants, inclusives et conformes aux normes ouvertes existantes »;
- 5) « Encourager les étudiants à participer aux activités contribuant au développement des REL ».

À l'attention des organismes d'assurance qualité, d'accréditation et de reconnaissance des qualifications

Si « l'assurance qualité relève essentiellement des établissements d'enseignement supérieur », « des organismes extérieurs [peuvent] aussi participer de manière essentielle à la promotion d'une culture de la qualité ». Ceux-ci « examinent [...] les ressources éducatives [...] qui sont produites, adaptées et utilisées par les établissements » et « contribuent donc à assurer la mise en place de politiques propres à encourager l'utilisation des REL ». Quant aux organismes de reconnaissance des qualifications, ils « doivent eux aussi comprendre le rôle des REL dans l'enseignement supérieur pour exercer leurs fonctions de manière équitable ». Il est donc « proposé de faire en sorte que les organes d'assurance qualité et de reconnaissance des qualifications » :

- 1) « Comprennent mieux les REL et leur incidence sur l'assurance de la qualité et la reconnaissance des qualifications », y compris le domaine des droits de propriété intellectuelle et du droit d'auteur;
- 2) « Engagent des débats sur les REL, en particulier sur le droit d'auteur »;
- 3) « Examinent les incidences des REL sur l'assurance qualité et la reconnaissance des qualifications », y compris « le rôle des REL et la manière de les utiliser pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage »;
- 4) « Valident les REL en tant que bonnes pratiques dans les processus d'assurance qualité et de reconnaissance des qualifications », puisque, « si l'enseignement supérieur accepte de considérer la contribution aux REL comme bonne pratique, les processus d'assurance qualité extérieurs verront leur champ et leur portée redéfinis ».

ANNEXE 4

PRÉCISIONS SUR LES PRINCIPALES SOURCES DE DONNÉES QUANTITATIVES

1. Les données du MEESR

Le système Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU) du MEESR compile les données relatives aux activités de formation des universités québécoises, sur la base des déclarations que font ces dernières chaque trimestre. Malgré les limites de ces données, elles permettent de dresser un portrait partiel des activités de formation à distance offertes au sein des universités québécoises.

Définition des données sur la formation à distance

L'«indicateur de formation autonome à distance» (variable 30 du système GDEU) a été conçu pour calculer le financement des espaces de formation. Il a pour fonction de distinguer les activités de formation asynchrones (voir l'encadré ci-après), lesquelles ne requièrent pas d'espace de formation particulier. Ainsi, il permet d'identifier une fraction des activités de formation à distance.

LES ACTIVITÉS DE FORMATION À DISTANCE IDENTIFIÉES DANS LE SYSTÈME GDEU DU MEESR

«L'indicateur de formation autonome à distance indique une activité de formation axée sur une formation d'apprentissage autonome, de type "téléuniversité", effectuée à la maison ou en milieu de travail. [...] En général, cette activité peut être diffusée sur des documents écrits, sur des cassettes ou autres supports magnétiques, dans Internet, etc. Ici sont donc exclus les cours conventionnels donnés par des professeurs ou des chargés de cours [...] qui se rendent présents à des groupes d'étudiants au moyen de la vidéoconférence en direct» (MESRST, 2013, p. 9.10-30.1).

Cet indicateur qualifie l'activité de formation et non l'étudiant : à un trimestre donné, un même étudiant est généralement inscrit à plusieurs activités, dont certaines peuvent être offertes à distance de façon asynchrone.

Traitement de données et précisions méthodologiques

À l'été 2014, les données du MEESR ont fait l'objet d'un traitement particulier dans le cadre de la préparation de cet avis⁸⁴. Cela a permis d'identifier les inscriptions (voir l'encadré ci-contre) à au moins une activité de formation autonome à distance à un trimestre donné.

Dans le cas où, à un trimestre donné, un même étudiant est inscrit à plus d'une activité de formation à distance asynchrone au sein d'un même programme, il n'est compté qu'une seule fois.

Aux fins d'analyse des données du MEESR est entendu par «inscriptions» le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant donné qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription. C'est notamment le cas d'un individu qui, au même trimestre, est inscrit à des activités offertes dans le cadre de son programme régulier et à d'autres comme étudiant libre. Ainsi, le nombre d'inscriptions n'est pas équivalent au nombre d'étudiants, bien qu'il puisse s'en rapprocher.

84. Ce traitement a été effectué par Maryse Champagne, conseillère aux affaires universitaires au MEESR. L'analyse des données a par ailleurs été faite par Mélanie Julien.

Dans le cas où, à un trimestre donné, un même étudiant est inscrit à plus d'une activité de formation à distance asynchrone au sein de plus d'un programme (dans le même établissement ou dans des établissements différents), il est compté plus d'une fois. Pour prendre la mesure de ce phénomène d'inscriptions à distance dans deux (voire trois) programmes distincts, le « nombre maximal de doublons » a été noté chaque trimestre sur la base du code permanent (ce nombre correspond à la différence entre le nombre d'inscriptions et le nombre de codes permanents uniques). N'ont toutefois pu être ainsi repérés les étudiants sans code permanent (c'est-à-dire, notamment, les étudiants autofinancés et les étudiants étrangers en formation dans une université québécoise à partir de leur pays d'origine), lesquels ont été systématiquement inclus dans le nombre de doublons. À titre indicatif, le nombre d'inscriptions qui ne sont pas rattachées à un code permanent est également précisé pour chaque trimestre étudié.

Données globales

TABLEAU 11 Nombre d'inscriptions à au moins un cours asynchrone* selon le trimestre, universités québécoises, de l'automne 2001 à l'hiver 2013

		Nombre total d'inscriptions	Inscriptions à au moins un cours asynchrone		Nombre maximal de doublons (1)	Nombre d'inscriptions qui ne sont pas rattachées à un code permanent
			Nombre	Proportion		
2001	Automne	251 212	15 637	6,2 %	276	32
2002	Automne	261 788	16 757	6,4 %	285	22
2003	Automne	273 958	16 477	6,0 %	358	86
2004	Automne	277 763	16 907	6,1 %	309	13
2005	Automne	280 747	20 690	7,4 %	338	29
2006	Automne	282 209	22 099	7,8 %	361	28
2007	Automne	283 355	25 360	8,9 %	442	43
2008	Automne	284 843	28 903	10,1 %	504	52
2009	Automne	297 426	31 437	10,6 %	666	48
2010	Hiver	284 005	34 307	12,1 %	849	23
	Été	142 585	20 248	14,2 %	619	7
	Automne	307 935	34 660	11,3 %	910	22
2011	Hiver	293 598	35 452	12,1 %	884	28
	Été	147 294	21 048	14,3 %	574	3
	Automne	314 451	35 155	11,2 %	916	59
2012	Hiver	301 099	36 679	12,2 %	987	37
	Été	141 204	22 823	16,2 %	693	27
	Automne	320 079	37 154	11,6 %	1 085	117
2013	Hiver	307 649	40 112	13,0 %	1 111	45

* Activités de formation autonomes à distance : activités de formation asynchrones entièrement diffusées sur des documents divers, ce qui exclut les activités de formation synchrones données au moyen, par exemple, de la visioconférence.

(1) Le nombre d'inscriptions – le nombre de codes permanents uniques. Il s'agit donc du nombre d'inscriptions qui peuvent être rattachées à un même individu.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

2. Les données du CLIFAD

En 2002, le Comité de liaison en formation à distance (devenu, en 2004, le Comité de liaison interordres en formation à distance, CLIFAD) rendait public un portrait de situation en matière de formation à distance pour l'enseignement secondaire, collégial et universitaire. Les données ont, depuis, été mises à jour annuellement, de sorte qu'elles permettent de suivre l'évolution observée depuis l'année scolaire 1995-1996⁸⁵. L'indicateur retenu par le CLIFAD, à des fins de comparaison entre les ordres d'enseignement, est celui du nombre d'«inscriptions-cours en formation à distance». Cet indicateur comporte des avantages et des inconvénients.

- 1) Il présente l'avantage de témoigner du volume d'inscriptions à des cours à distance, mais ne permet de cerner ni le nombre (ou la proportion) d'étudiants ni le nombre (ou la proportion) de cours concernés.
- 2) Parce que les données sont compilées par le CLIFAD sur la base des déclarations transmises par les établissements membres, la nature des activités à distance auxquelles cet indicateur renvoie peut plus ou moins varier d'un établissement à l'autre (voire d'une année à l'autre). À l'instar du CLIFAD, on peut toutefois présumer que ces activités sont conformes à la définition de la formation à distance privilégiée par le CLIFAD (voir l'encadré ci-contre). Toutefois, aucun mécanisme de surveillance ou de vérification ne permettrait d'assurer que les inscriptions-cours comptabilisées par les établissements respectent bien cette définition⁸⁶. De plus, force est d'admettre que cette définition peut laisser place à des interprétations différentes d'un individu à l'autre quant aux activités concrètes qu'elle inclut ou exclut.
- 3) Les données relatives à l'enseignement universitaire concernent les trois seuls établissements de cet ordre qui sont membres du CLIFAD et, pour l'un d'eux, une unique faculté : la TELUQ, l'Université Laval et la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. Bien qu'il s'agisse de trois lieux particulièrement actifs en formation à distance, ces données ne peuvent rendre compte de la situation de l'ensemble des universités québécoises. D'ailleurs, soulignons que, dans son mémoire déposé au Sommet sur l'enseignement supérieur, le CLIFAD (2013, p. 4) déplore que «les données complètes sur la fréquentation en FAD dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur au Québec ne [soient] pas disponibles».

En avril 2010, le CLIFAD a fait sienne la définition suivante de la formation à distance, marquant une certaine ouverture par rapport à la définition plus stricte qui avait cours depuis 2004 : «un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme» et «permet[tant] à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources».

Source : CLIFAD, 2015.

85. Pour le CLIFAD, une année scolaire débute en mai et se termine à la fin d'avril.

86. Information transmise par Robert Saucier, conseiller à la SOFAD et responsable de la production de données au CLIFAD.

BIBLIOGRAPHIE

- Advisory Board Company (2012). *Understanding the MOOC Trend – The Adoption and Impact of Massive Open Online Courses*, Washington (D.C.), Education Advisory Board, 27 p.
- Affaires étrangères, Commerce et Développement Canada (2014). *Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale : utiliser notre avantage du savoir comme moteur de l'innovation et de la prospérité*.
- Albero, Brigitte (2011). «Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche», *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 8, n° 12, p. 11-21, réf. du 22 novembre 2013, <http://www.erudit.org/revue/ritpu/2011/v8/n1-2/1005779ar.html?vue=resume>.
- Alibert, Nafi (2014). «Des MOOCs made in Quebec», *Métro*, 28 novembre, réf. du 3 décembre 2014, <http://journalmetro.com/plus/carrieres/537417/des-moocs-made-in-quebec/>.
- Allen, I. Elaine, et Jeff Seaman (2014). *Grade Change: Tracking Online Education in the United States*, Oakland (California), Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC, 40 p., <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>.
- Allen, I. Elaine, et Jeff Seaman (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*, Oakland (California), Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC., 42 p., <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>.
- Anderson, Terry, et Jon Dron (2011). «Three Generations of Distance Education Pedagogy», *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 12, n° 3, p. 80-97.
- Apply to Uni (2015). *University Fees 2015: Look No Further than Here for all the Financial Information that you Need*, réf. du 18 février 2015, <http://www.applytouni.com/fees-finance.aspx>.
- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (2012). *Mémoire sur l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur*, Chambly (Québec), L'Association, 35 p., réf. du 30 octobre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_courriel_facebook/09-12-2012_-_ACDEAULF_-_Memoire_accessibilite_et_participation.pdf.
- Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (2014). *Avis sur la formation à distance*, Québec, L'Association, 46 p., réf. du 4 avril 2014, <http://www.aelies.ulaval.ca/images/fiches/documents/aelies-avis-formation-distance-web.pdf>.
- Audet, Lucie (2014). *Étude sur le droit d'auteur en formation à distance en français au Canada*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 78 p.
- Audet, Lucie (2012). *Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone : profil, bilan et perspectives*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 92 p., réf. du 25 février 2015, http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/158154.pdf.
- Audet, Lucie (2011). «Passé, présent, avenir : regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone», *Distances et savoirs*, vol. 9, n° 3, p. 313-330.
- Bacow, Lawrence S., William G. Bowen, Kevin M. Guthrie, Delly A. Lack et Mattehew P. Long (2012). *Barriers to Adoption of Online Learning Systems in U.S. Higher Education*, New York, Ithaka, 33 p.
- Bates, Anthony William (Tony) (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Learning*, BC Open Textbooks, réf. du 28 avril 2015, <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>.

- Bates, Anthony William (Tony) (2011). *Fact Sheet: Summary of Ontario eLearning Surveys of Publicly Assisted PSE Institutions*, 15 p., réf. du 22 mai 2014, <http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Fact-Sheet-Feb-22-Final.pdf>.
- BCcampus (2014a). Réf. du 14 novembre 2014, <http://bccampus.ca/>.
- BCcampus (2014b). *Open Textbook Project*, réf. du 25 février 2015, <http://bccampus.ca/open-textbook-project/>.
- BCcampus (2013). *Annual Report 2012-2013 – Strategic Plan 2013-2016*, Vancouver, BCcampus, 16 p., réf. du 25 février 2015, <http://bccampus.ca/files/2013/10/2013-ar-stratplan.pdf>.
- Bédard, François, et Patrick Pelletier (dir.) (2013). *Recherche-action sur l'apprentissage hybride en gestion du tourisme*, rapport d'activités du volet 1 : actions stratégiques en formation et recherche (ASFR), Québec, Université du Québec, Fonds de développement académique du réseau, 30 p.
- Bernier, Colette (2011). *Formation et employabilité : regard critique sur l'évolution des politiques publiques de main-d'œuvre*, Québec, Presses de l'Université Laval, 195 p.
- Bertereau, Virginie (2013). *Santé : l'université Joseph-Fourier-Grenoble 1 mise sur la pédagogie inversée*, réf. du 28 novembre 2014, <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/portrait-d-universite-joseph-fourier-grenoble-1-le-laboratoire-des-alpes/sante-l-universite-joseph-fourier-grenoble-1-mise-sur-la-pedagogie-inversee.html>.
- Bertrand, Louise (2010). *Renouveler l'université : pour un rapport au savoir adapté au XXI^e siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval, 164 p.
- Bissonnette, Lise, et Jon R. Porter (2013). *Rapport du Chantier sur une loi-cadre des universités*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 99 p., réf. du 4 décembre 2014, <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/ChantierLoiCadreDesUniversites.pdf>.
- Blais, Marie (2014). « Accessibilité ou rentabilité? La nécessité d'une politique claire », *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 3-4.
- Blanc, Quentin (2014). *Première année de médecine : le classement des facs les plus sélectives*, réf. du 28 novembre 2014, <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/palmars/detail/article/premiere-annee-de-medecine-le-classement-des-facs-les-plus-selectives-3986/>.
- Boisvert, Mireille, et Puma Freytag (2014). « Des cours bien implantés et des problèmes à régler », *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 15-16.
- Bonin, Sylvie (2007). « Le projet ICOPE : prise de vue récente sur la conciliation études-travail-famille », *Magazine électronique du CAPRES*, réf. du 4 février 2015, <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2007-11-15-Le-projet-ICOPE-conciliation.pdf>.
- Bouffard, Francis (2014). « Pour combler les distances, mais à quel prix? », *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 2223.
- Boullier, Dominique (2014). « MOOC : en attendant l'innovation », *Distances et médiations des savoirs*, vol. 6, réf. du 26 mai 2014, <http://dms.revues.org/685>.
- Bowen, William G. (2013a). *Academia Online: Musings (Some Unconventional)*, New York, Ithaka, 18 p., réf. du 14 novembre 2013, <http://ithaka.org/sites/default/files/files/ithaka-stafford-lecture-final.pdf>.
- Bowen, William G. (2013b). *Higher Education in the Digital Age*, New Jersey, Princeton University Press, 192 p.
- Breton, Pascale (2013). « Il manque au moins 800 professeurs dans les universités », *La Presse*, 15 février, réf. du 29 novembre 2013, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201302/14/01-4621856-il-manque-au-moins-800-professeurs-dans-les-universites.php>.

- Bureau de coopération interuniversitaire (2015). *Communiqués*, réf. du 19 février 2015, <http://www.crepucq.ca/spip.php?rubrique1>.
- Business, Innovation & Skills (Department) (2013). *The Maturing of the MOOC: Literature Review of Massive Open Online Courses and other Forms of Online Distance Learning*, BIS Research Paper Number 130, London, Department for Business, Innovation & Skills, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/240193/13-1173-maturing-of-the-mooc.pdf.
- Butcher, Neil, et Sarah Hoosen (2014). *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*, Dallas (Texas), Academic Partnerships, 33 p.
- Canal Savoir (2015). Réf. du 12 février 2015, <http://www.canalsavoir.tv/>.
- Carey, Thomas, et David Trick (2013). *Les répercussions de l'apprentissage en ligne sur la productivité, le coût et la qualité de l'enseignement supérieur : analyse du contexte et examen de la documentation*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 71 p.
- CEFRIO (2013). « La génération Y (18 à 34 ans) », *NETendances*, p. 1-2, réf. du 14 janvier 2015, http://www.cefr.io.ca/media/uploader/Fiche18-34ans_final.pdf.
- Cégep à distance (2014a). *Le cégep à distance*, réf. du 22 septembre 2014, <http://cegepadistance.ca/accueil-etudiant/le-cegep-a-distance/>.
- Cégep à distance (2014b). *La formation à distance, un élément-clé pour le développement du réseau collégial*, avis présenté à M. Yves Bolduc, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Montréal, Cégep à distance, 17 p.
- Centrale des syndicats du Québec (2012). « L'accessibilité et la participation aux études supérieures : un chantier inachevé », réf. du 30 octobre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/documents_accessibilite/CONTR_CSQ_avis_deuxieme_rencontre_thematique.pdf.
- Chickering, Arthur W., et Zelda F. Gamson (1987). *Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education*, Washington Center News, réf. du 15 avril 2015, <http://www.lonestar.edu/multimedia/SevenPrinciples.pdf>.
- Christensen, Clayton M., et Henry J. Eyring (2012). « The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education », *Forum for the Future of Higher Education*, p. 47-53, réf. du 13 janvier 2015, <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ff1207s.pdf>.
- Cisel, Matthieu (2014a). « Une brève réponse au collectif anti-MOOC », *Huffington Post*, 6 janvier, réf. du 6 juin 2014, http://www.huffingtonpost.fr/matthieu-cisel/moocs-enseignement-superieure_b_4540872.html.
- Cisel, Matthieu (2014b). « Les MOOC, une vraie fausse révolution? », *L'Express*, 13 mai, réf. du 6 juin 2014, http://www.lexpress.fr/actualite/les-mooc-une-vraie-fausse-revolution_1534653.html.
- Cisel, Matthieu, et Éric Bruillard (2012). « Chronique des MOOC », *Revue STICEF*, vol. 19, p. 1-16, réf. du 12 mars 2013, http://sticfe.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticfe_2012_cisel_13rp.pdf.
- CNED (2014). Réf. du 27 avril 2015, <http://www.cned.fr/>.
- Comité de liaison interordres en formation à distance (2015). *Définition de la formation à distance*, réf. du 5 février 2015, <http://clifad.qc.ca/definition-de-la-formation-a-distance.html>.
- Comité de liaison interordres en formation à distance (2014a). *La conclusion du forum*, Forum 2014 – La formation à distance pour aller plus loin, réf. du 4 février 2015, http://clifad.qc.ca/upload/files/documentation/FORUM-2014_enjeux_pistes-action_conclusion.pdf.

- Comité de liaison interordres en formation à distance (2014b). *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996*, Montréal, Le Comité, 6 p.
- Comité de liaison interordres en formation à distance (2013). *La formation à distance : une voie essentielle pour faire du Québec une société du savoir pour toutes et pour tous*, Sommet sur l'enseignement supérieur, Montréal, Le Comité, réf. du 8 novembre 2013, http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_courriel_facebook/02-2013_-_CLIFAD_-_Formation_a_distance.pdf.
- Comité de liaison interordres en formation à distance (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec*, document en soutien à la participation au Forum québécois de la formation à distance, 14 et 15 novembre 2007, Montréal, Le Comité, 18 p., réf. du 12 mars 2014, <http://www.clifad.qc.ca/upload/files/60-ans-fad.pdf>.
- Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke (2013). *Rapport relatif au mandat sur la formation à distance et la propriété intellectuelle*, Sherbrooke, Le Comité, 28 p.
- Commission des études de l'Université Laval (2014). *La formation à l'Université Laval à l'ère du numérique*, 43 p., réf. du 27 novembre 2014, http://www2.ulaval.ca/fileadmin/ulaval_ca/Documents/avis_numerique_UL.pdf.
- Commission des universités sur les programmes (2000). *Pour une vision concertée de la formation universitaire : diversité et complémentarité*, rapport final présenté au ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, volume 1, Montréal, CUP, 2 t.
- Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (2006). *Réflexion sur l'enseignement en ligne*, Québec, La Confédération, 27 p., réf. du 30 octobre 2014, http://www.cadeul.com/cadeul_real/sites/default/files/R%C3%A9flexion%20sur%20l'enseignement%20en%20ligne.pdf.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2013). « Des universités au service du savoir et engagées envers la société », *Les universités : notre avenir à tous*, Montréal, CREPUQ, réf. du 30 octobre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_courriel_facebook/02-2013_-_CREPUQ_-_Universites_au_service_du_savoir.PDF.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2012a). *Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*, rapport du Groupe de travail sur l'étude des usages des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, Montréal, CREPUQ, 96 p.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2012b). *Les universités : notre avenir à tous : contribution des chefs d'établissement universitaire à la deuxième rencontre thématique portant sur l'accessibilité et la participation aux études supérieures*, Montréal, CREPUQ, 13 p., réf. du 30 octobre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_courriel_facebook/14-12-2012_-_CREPUQ_-_Contribution_accessibilite.pdf.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2010). *L'offre de formation universitaire sur le territoire québécois : état de situation au trimestre d'automne 2008*, Montréal, CREPUQ, 109 p.
- Conférence régionale des élus de la Côte-Nord (2012). *Aide financière dans la poursuite du cheminement scolaire de niveaux secondaire-professionnel, collégial et universitaire*, avis paru dans le cadre de l'atelier sur l'accessibilité et la participation aux études supérieures, Sommet sur l'enseignement supérieur, Baie-Comeau (Québec), La Conférence, 22 p., réf. du 30 octobre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_courriel_facebook/12-12-2012_-_CRE-Cote-Nord_-_Avis_accessibilite_et_participation.pdf.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *État de l'apprentissage virtuel au Canada*, Ottawa, Le Conseil, 145 p., réf. du 8 novembre 2013, http://www.ccl-cca.ca/pdfs/E-learning/E-Learning_Report_FINAL-F.PDF.

- Conseil des universités de l'Ontario (2013). *Ontario Universities Working Together to Create More Online Learning Opportunities for Students*, réf. du 15 mai 2014, <http://www.cou.on.ca/news/media-releases/cou/ontario-universities-working-together-to-create-mo>.
- Conseil des universités de l'Ontario (2011). *Implementation of the Ontario Online Institute: Recommendations of the Online Learning Working Group*, Toronto, Le Conseil, 14 p., réf. du 15 mai 2014, <http://www.cou.on.ca/publications/reports/pdfs/online-institute-discussion-paper-may-20>.
- Conseil des universités de l'Ontario (2010). *The Ontario Online Institute: Achieving the Transformation*, Toronto, Le Conseil, 4 p., réf. du 15 mai 2014, <http://www.cou.on.ca/publications/reports/pdfs/cou-onlineinstitutesubmission>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé*, Québec, Le Conseil, 123 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*, Québec, Le Conseil, 123 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour une vision actualisée des formations aux cycles supérieurs*, Québec, Le Conseil, 128 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*, Québec, Le Conseil, 94 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*, Sainte-Foy, Le Conseil, 104 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, Sainte-Foy, Le Conseil, 180 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 51 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *La formation à distance dans le système d'éducation : un modèle à développer*, Sainte-Foy, Le Conseil, 79 p.
- Contact Nord (2015). *À notre sujet*, réf. du 27 avril 2015, <http://contactnord.ca/print/notre-sujet>.
- Contact Nord (2013a). *Contact Nord's 5 Wishes for the Next Stage of Online Learning*, Thunder Bay (Ontario), Contact Nord, 7 p., réf. du 5 février 2015, http://contactnorth.ca/sites/default/files/contactNorth/files/pdf/publications/5_wishes_for_the_future_of_online_learning.pdf.
- Contact Nord (2013b). *Online Learning as a Possible Cost Saving Measure: What Canadian Researchers Tell us*, Thunder Bay (Ontario), Contact Nord, 14 p., réf. du 2 avril 2015, http://contactnorth.ca/sites/default/files/trends/Online_Learning_as_a_Possible_Cost_Saving_Measure.pdf.
- Contact Nord (2013c). *An Overview of the Strategic Mandat Agreement Proposals Prepared by Ontario's Public Colleges and Universities: Online Learning Set to Expand and Become a Core Function*, Thunder Bay (Ontario), Contact Nord, 14 p., réf. du 27 mai 2014, http://contactnorth.ca/sites/default/files/contactNorth/files/pdf/publications/sma_overview_-_final.pdf.
- Contact Nord (2013d). *Reducing Costs through Online Learning: Five Proven Strategies from the US, Canada, the UK and Australia*, Thunder Bay (Ontario), Contact Nord, 11 p., réf. du 25 février 2015, http://contactnorth.ca/sites/default/files/reducing_costs_through_online_learning.pdf.

- Contact Nord (2012a). *Comment faire progresser l'apprentissage en ligne en Ontario vers ses prochaines étapes : des leçons tirées des États-Unis, de l'Australie et de la Colombie-Britannique*, Thunder Bay (Ontario), Contact Nord, 14 p., réf. du 25 février 2015, http://contactnord.ca/sites/default/files/contactNorth/files/pdf/publications/how_to_take_ontario_online_learning_to_the_next_level_-_lessons_from_the_us_australia_and_british_columbia_-_final_fr.pdf.
- Contact Nord (2012b). *En pleine tempête – La Loi canadienne sur le droit d'auteur de 2012 : comprendre les changements spectaculaires et les implications lourdes de conséquences pour l'apprentissage en ligne*, Thunder Bay (Ontario), Contact Nord, 13 p., réf. du 5 février 2015, http://contactnorth.ca/sites/default/files/contactNorth/files/pdf/publications/the_perfect_storm_-_canadian_copyright_2012_fr.pdf.
- Contact Nord (2012c). *L'apprentissage en ligne au Canada : à l'aube d'un nouveau chapitre, Vérification pancanadienne 2012*, Thunder Bay (Ontario), Contact Nord, 35 p., réf. du 8 novembre 2013, http://www.contactnord.ca/sites/default/files/contactNorth/files/pdf/publications/online_learning_in_canada_at_a_tipping_point_-_a_cross_country_check_up_2012_-_july_18_2012_final_fr.pdf.
- Cooper, Richard (2014). « Pour le prestige, au détriment de la qualité », *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 20-21.
- Cours en ligne de statistique (COURLIS) (2015). *MOOC francophone de statistique appliquée*, réf. du 15 avril 2015, http://www.unice.fr/asure/pdf/COURLIS_UN.S.pdf.
- Couture, Marc (2010). *Propriété intellectuelle et université – Entre la libre circulation des idées et la privatisation des savoirs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 384 p.
- Crespo, Manuel, Alexandre Beaupré-Lavallée et Sylvain Dubé (2011). *L'offre de programmes universitaires des sites hors campus au Québec : ampleur, logiques décisionnelles et évaluation de ses impacts*, rapport de projet, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations, 106 p.
- Cristol, Denis (2013). « Qu'est-ce que le social learning? », *Revue internationale de référence en formation des adultes : la formation à l'épreuve du numérique* (Hors-série AFPA), p. 11-22, juin.
- Daniel, John (2014). « Les MOOC au milieu du gué : opportunités et menaces d'un modèle à inventer » dans *MOOC, quels modèles économiques? Quelles perspectives?* (19 mars 2014, Paris), p. 1-5, réf. du 19 février 2015, <http://sirjohn.ca/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/140319CNAMTX.pdf>.
- Daniel, John (2012a). « Dual-Mode Universities in Higher Education: Way Station or Final Destination? », *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, vol. 27, n° 1, réf. du 15 novembre 2013, <http://www.col.org/resources/speeches/2012presentations/Pages/2012-04-12.aspx>.
- Daniel, John (2012b). *The Future of ODL for Knowledge Network Society. What Role for Open Universities when eLearning Becomes Universal?*
- Daniel, John (2012c). *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility*, réf. du 14 novembre 2013, <http://jime.open.ac.uk/article/view/2012-18/466>.
- Daniel, John (1996). *Mega-Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher*, London (England), Kogan Page, 212 p.
- Daniel, John, et Stamenka Uvalic-Trumbic (2014). « Are MOOCs the Long-Awaited Technological Revolution in Higher Education? » dans *Digital Transformations Conference* (October 16th 2014, Montreal), p. 1-19, réf. du 19 février 2015, http://sirjohn.ca/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/141016Montreal_Digital1.pdf.
- Demers, Guy (2014a). *Rapport d'étape du Chantier sur l'offre de formation collégiale*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 182 p., réf. du 24 novembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_etape_chantier_offre_formation_collegiale.pdf.

- Demers, Guy (2014b). *Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 167 p., réf. du 5 décembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_final_Chantier_offre_formation_collegiale.pdf.
- Deming, David J., Claudia Goldin, Lawrence F. Katz et Noam Yuchtman (2014). *Can Online Learning Bend the Higher Education Cost Curve?*, NBER Working Paper N° 20890, 11 p., réf. du 12 février 2015, http://scholar.harvard.edu/files/goldin/files/deming_manuscript_aerpandp.pdf.
- Demoustier, Yannick (2013). « Geneviève Fioraso (ministre de l'Enseignement supérieur) : "nous lançons la première plateforme francophone de MOOC" », *Journal du net*, 4 octobre, réf. du 28 novembre 2014, <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/genevieve-fioraso-genevieve-fioraso-ministere-de-l-enseignement-superieur.shtml>.
- Dennis, Marguerite J. (2012). « The Impact of MOOCs on Higher education », *College and University*, vol. 88, n° 2, p. 24-30.
- Deschênes, André-Jacques, et Martin Maltais (2006). *Formation à distance et accessibilité*, Québec, TELUQ, 135 p.
- Desmeules, Michel (2014). « TELUQ : une expertise à découvrir dans l'enseignement à distance », *Journal Chefs d'entreprise*, septembre, réf. du 28 novembre 2014, <http://www.myvirtualpaper.com/doc/chefs-entreprises/septembre-2014/2014091501/#34>.
- Dion-Viens, Daphnée (2014a). « Premier cours en ligne libre d'accès à l'Université Laval », *Le Soleil*, 8 mai, réf. du 15 mai 2014, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201405/07/01-4764605-premier-cours-en-ligne-libre-dacces-a-luniversite-laval.php>.
- Dion-Viens, Daphnée (2014b). « Vers un changement d'identité à la TELUQ », *Le Soleil*, 15 août, réf. du 7 septembre 2014, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201408/14/01-4791868-vers-un-changement-didentite-a-la-teluq.php>.
- École nationale d'administration publique (2011). *Guide des études en ligne*, Québec, ENAP, 9 p.
- eConcordia (2014). Réf. du 23 juin 2014, <https://www.econcordia.com/home/index.aspx>.
- Education News (2014). *California's MOOC Bill Likely On Hold Until Late 2014*, réf. du 2 mars 2014, <http://www.educationnews.org/online-schools/california%E2%80%99s-mooc-bill-likely-on-hold-until-late-2014/>.
- Endrizzi, Laure (2012). « Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités », *Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation*, n° 78, octobre, p. 1-30.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2010). *Quality Assurance in Transnational Higher Education*, Workshop Report 11, Helsinki (Finland), The Association, 36 p., réf. du 13 janvier 2015, <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQA%20workshop%20report%2011.pdf>.
- FACIL (2013). *L'informatique libre dans l'enseignement supérieur et la recherche*, mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur pour l'appropriation collective de l'informatique libre, Montréal, FACIL, 13 p.
- Fauteux, Stéphane (2014). « Un intérêt pour la formation à distance, mais des conditions à négocier », *Le Quorum*, vol. 3, n° 11, printemps-été, p. 4, réf. du 28 novembre 2014, http://www.scccum.umontreal.ca/Info-SCCCUM/LE-QUORUM_2014_P.pdf.

- Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (2013). *Maintenir un financement de base pour tous les types de programmes : une mesure essentielle pour la formation continue*, document présenté au Chantier sur la politique de financement des universités, Montréal, La Fédération, 11 p., réf. du 28 novembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/PolitiqueFinancementUniv/Memoire_FedAssEtudiantsUnivQcEducationPermanente_FAEUQEP.pdf.
- Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (2012). *Les adultes et l'accessibilité aux études supérieures*, mémoire présenté dans le cadre de la phase 2 préparatoire au Sommet sur les universités : l'accessibilité et la participation aux études supérieures, Montréal, La Fédération, 15 p., réf. du 30 octobre 2014, http://www.faeuqep.qc.ca/docs/FAEUQEP_AccessibiliteEnsSup_2012-12-12.pdf.
- Fédération étudiante universitaire du Québec (2012). *L'accessibilité et la participation aux études supérieures*, mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur, Trois-Rivières, 13 et 14 décembre 2012.
- Fédération étudiante universitaire du Québec (2009). *Avis sur la formation à distance*, Montréal, La Fédération, 53 p., réf. du 8 novembre 2013, <http://www.quebec.ca/capres/Dossiers/Formation-distance/Documents/AvisFAD-FEUQ.pdf>.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2012). *L'accessibilité et la participation aux études supérieures*, contribution de la FNEEQ-CSN à la rencontre thématique sur l'accessibilité et la participation aux études supérieures (13 et 14 décembre 2012), Montréal, La Fédération, 25 p.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2013). *Équité et transparence pour accroître l'accessibilité et l'excellence*, mémoire présenté à la coprésidente et au coprésident du Chantier sur la politique de financement des universités, découlant du Sommet sur l'enseignement supérieur, Montréal, La Fédération, 72 p., réf. du 28 novembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/PolitiqueFinancementUniv/Memoire_FedProfUniv_FQPPU.pdf.
- Fournier, Frédéric, et Pierre Lebus (2013). « L'impact des environnements numériques d'apprentissage sur la tâche professorale », *Bulletin de liaison du Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal*, n° 292, mars, p. 3-7, réf. du 30 octobre 2014, http://www.spuq.uqam.ca/documents/x_documents/336_spuq-info_292.pdf.
- France Université Numérique (2014). *Qu'est-ce que FUN?*, réf. du 22 septembre 2014, <https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/about>.
- France Université Numérique (2013a). *Dossier de presse, octobre 2013*, Paris, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 19 p.
- France Université Numérique (2013b). *Ouverture de la plateforme France Université Numérique*, réf. du 8 avril 2015, <http://www.france-universite-numerique.fr/ouverture-de-la-plateforme-france-universite-numerique.html>.
- Friesen, Norm (2009). « Open Educational Resources: New Possibilities for Change and Sustainability », *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 10, n° 5, réf. du 23 septembre 2014, <http://www.irrod.org/index.php/irrod/article/view/664/1388>.
- Garito, Maria Amata (2013). « A Strategy for Europe in the Age of the Knowledge Society: Building New Knowledge Networks among Traditional and Distance Universities: New Internet-Based Contents for a Global Labour Market » dans *Open and Flexible Higher Education Conference 2013* (October 23-25, Paris, France), Buckinghamshire (United Kingdom), The Open University, p. 14-20, réf. du 8 janvier 2015, <http://oro.open.ac.uk/39102/1/eadu%20annual%20conference%202013%20-%20proceedings.pdf>.

- Gazaille, Jean-François (2014). « Des droits à faire respecter et une valeur pédagogique questionable », *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 5-8.
- Gérin-Lajoie, Serge, et Claude Potvin (2011). « Évolution de la formation à distance dans une université bimodale », *Distances et savoirs*, vol. 9, n° 3, p. 349-374.
- Gillet, Alice (2013). « La Californie considère les MOOCs pour résoudre les défis de l'enseignement public », *L'Atelier BNP Paribas*, 29 mars, réf. du 13 octobre 2014, http://www.atelier.net/trends/articles/californie-considere-moocs-resoudre-defis-de-enseignement-public_418267.
- Groupe de travail québécois sur les normes et standards en TI pour l'apprentissage, l'éducation et la formation (2014). *Pour l'interopérabilité, l'accessibilité et la portabilité des ressources d'enseignement et d'apprentissage*, réf. du 12 février 2014, <http://www.gtn-quebec.org/>.
- Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne de l'Université d'Ottawa (2013). *Rapport du Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne*, Ottawa, Université d'Ottawa, 82 p., réf. du 8 novembre 2013, <http://www.uottawa.ca/vr-etudes-academic/fr/documents/rapport-groupe-travail-sur-apprentissage-en-ligne.pdf>.
- Grove, Jack (2014). *National Student Survey 2014 Results Show Record Levels of Satisfaction*, réf. du 12 février 2015, <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/national-student-survey-2014-results-show-record-levels-of-satisfaction/2015108.article>.
- Guillemet, Patrick (2012). « D'une université nouvelle à l'autre : la TELUQ et l'université bimodale » dans Lyse Roy et Yves Gingras (dir.), *Les universités nouvelles : enjeux et perspectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 259-276.
- Guri-Rosenblit, Sarah (2012). « Open/Distance Teaching Universities Worldwide: Current Challenges and Future Prospect », *EduAkcja.Magazyn edukacji elektronicznej*, réf. du 20 janvier 2015, <http://wyrwidab.come.uw.edu.pl/joomla2/files/pdf/27.pdf>.
- Guri-Rosenblit, Sarah (2005). « Distance Education and e-Learning: Not the Same Thing », *Higher Education*, vol. 49, n° 4, June, p. 467-493, réf. du 8 novembre 2013, <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-004-0040-0#page-1>.
- Hamdan, Noora, Katherine McKnight et Arfi M. Arfstrom (2013). *The Flipped Learning Model: A White Paper Based on the Literature Review Titled a Review of Flipped Learning*, 15 p., réf. du 20 janvier 2015, http://researchnetwork.pearson.com/wp-content/uploads/whitepaper_flippedlearning.pdf.
- Harvey, Réginald (2013). « École de technologie supérieure : l'ETS emprunte la voie de la formation à distance », *Le Devoir*, 9 novembre, réf. du 11 novembre 2013, <http://www.ledevoir.com/societe/education/391933/l-ets-emprunte-la-voie-de-la-formation-a-distance>.
- Hill, Phil (2012). « Online Educational Delivery Models: A Descriptive View », *EDUCAUSE Review*, p. 85-97, November-December.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève (2010). « Entre présence et absence : la FAD comme principe de provocation », *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 2, p. 153-165, réf. du 20 mars 2015, www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-153.htm.
- Jacquinet, Geneviève (1993). « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance », *Revue française de pédagogie*, n° 102, janvier-février-mars, p. 55-67.
- Jean-Louis, Maxime (2011). *Re: Final Report, Engagement Process for an Ontario Online Institute*, réf. du 15 mai 2014, http://www.tcu.gov.on.ca/pepg/publications/ooi_may2011.pdf.

- Johnson, L., S. Adams Becker, M. Cummins, V. Estrada, A. Freeman et H. Ludgate (2013). NMC Horizon Report: 2013 *Higher Education Edition*, Austin (Texas), The New Media Consortium, 40 p., <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/hr2013.pdf>.
- Kahn, Gabriel (2013). *The MOOC that Roared*, réf. du 23 juillet 2013, http://www.slate.com/articles/technology/technology/2013/07/georgia_tech_s_computer_science_mooc_the_super Cheap_master_s_degree_that.html.
- Kanuka, Heather, et Jennifer Kelland (2008). « Has e-Learning Delivered on its Promises? Expert Opinion on the Impact of e-Learning in Higher Education », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 38, n° 1, p. 45-65.
- Kanuka, Heather, et Liam Rourke (2013). « Using Blended Learning Strategies to Address Teaching Development Needs: How does Canada Compare? », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 43, n° 3, p. 19-35, réf. du 6 février 2013, <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/184741/184317>.
- Karsenti, Thierry (2013). « MOOC : révolution ou simple effet de mode », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 10, n° 2, p. 6-22.
- Karsenti, Thierry, Stéphane Villeneuve, Carole Raby, Rhoda Weiss Lambrou et Hélène Meunier (2007). *Conditions d'efficacité de l'intégration des TIC en pédagogie universitaire pour favoriser la persévérance et la réussite aux études*, Montréal, CRIFPE, Université de Montréal, 103 p.
- Kaznowska, Edyta, Jason Rogers et Alex Usher (2011). *The State of E-Learning in Canadian Universities, 2011: If Students Are Digital Natives, Why Don't They Like E-Learning?*, Higher Education Strategy Associates Intelligence Brief 4, Toronto, Higher Education Strategy Associates, 19 p., réf. du 12 février 2015, <http://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2011/09/InsightBrief42.pdf>.
- Kelly, Andrew P. (2014). *Disruptor, Distracter, or What?: A Policymaker's Guide to Massive Open Online Courses (Moocs)*, Sudbury (Massachusetts), Bellwether Education Partners, 39 p.
- Kizilcec, René F., Chris Piech et Emily Schneider (2013). « Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses » dans *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (Leuven, Belgium), p. 170-179.
- Knight, Jane (2005). « Éducation transfrontière : programmes et dispensateurs en mouvement », *BCEI Recherches : série de millénaire*, vol. 10, p. 1-31.
- KnowledgeOne (2014). Réf. du 22 septembre 2014, <http://www.knowledgeone.ca/fr/>.
- Kyriakos, Kouveliotis (2013). « Opening On-Line Education: The Institutional Model of a "Global Degree" » dans *The Open and Flexible Higher Education Conference 2013* (October 23-25, Paris, France), Buckinghamshire (United Kingdom), The Open University, p. 175-188, réf. du 12 juin 2014, <http://oro.open.ac.uk/39102/1/eadu%20annual%20conference%202013%20-%20proceedings.pdf>.
- Latchem, Colin (2014). « Quality Assurance in Online Distance Education » dans Olaf Zawacki et Terry Anderson (dir.), *Online Distance Education: Towards a Research Agenda*, Edmonton, AU Press, p. 311-342.
- Laurillard, Diana (2014). « Which Problems Could MOOCs Solve, and How? », *University World News*, July 11th, réf. du 10 février 2015, <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140708091436155>.
- Law, Patrina, Leigh-Anne Perryman et Andrew Law (2013). « Open Educational Resources for All? Comparing User Motivations and Characteristics across The Open University's iTunes U Channel and OpenLearn Platform » dans *The Open and Flexible Higher Education Conference 2013* (October 23-25, Paris), Buckinghamshire (United Kingdom), The Open University, p. 204-219, réf. du 13 juin 2014, <http://oro.open.ac.uk/39102/1/eadu%20annual%20conference%202013%20-%20proceedings.pdf>.

- Lelion, Henri (2014). « Un modèle à inventer, un retard à rattraper », *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 11-14.
- Lévesque, Claude (2012). « Endettement étudiant : une bombe à retardement aux États-Unis », *Le Devoir*, 14 mai, réf. du 5 février 2015, <http://www.ledevoir.com/international/etats-unis/350033/endettement-etudiant-une-bombe-a-retardement-aux-etats-unis>.
- Liu, Ou Lydia (2012). « Student Evaluation of Instruction: In the New Paradigm of Distance Education », *Research in Higher Education*, vol. 53, n° 4, June, p. 471-486, réf. du 13 novembre 2014, <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11162-011-9236-1>.
- Loisier, Jean (2014). *La socialisation des étudiants en FAD au Canada francophone*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 165 p., réf. du 21 janvier 2015, https://hchicoine.files.wordpress.com/2014/04/guide_sur_la_socialisation_en_fad.pdf.
- Loisier, Jean (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 114 p.
- Loisier, Jean (2012). *Mémoire sur les services offerts aux étudiants en FAD au Canada francophone*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 123 p.
- Loisier, Jean (2010). *Mémoire sur l'encadrement des étudiant(e)s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 77 p.
- Lucas, Henry C. Jr. (2013). « Can the Current Model of Higher Education Survive. MOOCs & Online Learning? », *Educause Review Online*, vol. 48, n° 5, p. 54-66, réf. du 7 octobre 2014, <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1353.pdf>.
- Makhanya, Mandla (2015). *Trends & Treats in Online Learning: An International Perspective*, Thunder Bay (Ontario), Contact Nord, 29 p.
- Mangenot, François (2014). « MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié », *Distances et médiations des savoirs*, vol. 7, réf. du 12 février 2015, <http://dms.revues.org/844>.
- Martin, Patrick (2014a). « Deux tutrices, deux étudiantes : quatre témoignages », *Le Quorum*, vol. 3, n° 11, printemps-été, p. 10-11, réf. du 28 novembre 2014, http://www.scccum.umontreal.ca/Info-SCCCUM/LE-QUORUM_2014_P.pdf.
- Martin, Patrick (2014b). « Formation à distance : un témoignage critique », *Le Quorum*, vol. 3, n° 11, printemps-été, p. 8-9, réf. du 28 novembre 2014, http://www.scccum.umontreal.ca/Info-SCCCUM/LE-QUORUM_2014_P.pdf.
- Masterson, Kathryn (2013). *Giving MOOCs Some Credit, College Costs*, Washington D.C., American Council on Education, réf. du 8 mai 2015, <http://www.acenet.edu/the-presidency/columns-and-features/Pages/Giving-MOOCs-Some-Credit.aspx>
- Masi, Anthony C. (2013). « Questioning Higher Education: As Digital Alternatives Get Cheaper and Easier, can Universities Justify their Existence? », *Literary Review of Canada*, vol. 21, n° 7, p. 5-7.
- MATI Montréal (2013). *Atelier MOOC – Les cours massifs en ligne : retour de l'expérience EDUlib et réflexions stratégiques* (29 novembre 2013, HEC Montréal, édifice Decelles).
- Mazar, Rochelle (2014). « Avantages et inconvénients des MOOC : les cours en ligne ouverts à tous pourraient révolutionner l'enseignement supérieur – Vraiment? », *Affaires universitaires*, réf. du 22 mars 2015, <http://www.affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/conseils-carriere-article/avantages-et-inconvenients-des-mooc/>.
- McDonagh, Patrick (2013). « A Turning Point for Teaching », *McGillNews*, Fall-Winter, réf. du 13 janvier 2014, <http://publications.mcgill.ca/mcgillnews/2013/12/09/a-turning-point-for-teaching/>.

- McGinley, Vicki, Jeffrey Osgoo et Jane Kenney (2012). « Exploring Graduate Students' Perceptual Differences of Face-to-Face and Online Learning », *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 13, n° 3, p. 177-182.
- Means, Barbara, Yukie Toyoama, Robert Murphy, Marianne Bakia et Karla Jones (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, Washington D.C., U.S. Department of Education, 66 p.
- Ministère de l'Éducation (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*, Québec, Gouvernement du Québec, 37 p., réf. du 10 mai 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_et_recherche_universitaires/1410-28f.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). Apprentissage électronique Ontario : élèves et parents, réf. du 28 avril 2015, <http://www.edu.gov.on.ca/apprentissageelectronique/parent.html>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Politique relative aux droits de scolarité exigés des étudiantes et étudiants étrangers par les universités du Québec*, Québec, Le Ministère, Direction des affaires internationales et canadiennes, 21 p.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2013). *GDEU – Guide de collecte*, version 40, s. p.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2014). *Le ministre Yves Bolduc rend public le rapport du chantier sur le financement des universités*, réf. du 16 décembre 2014, <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/actualites/affichage-des-nouvelles/article/6982/>.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2013a). *Cadre stratégique pour la différenciation du système d'éducation postsecondaire*, Toronto, Le Ministère, 19 p., réf. du 26 mai 2014, http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/PolicyFramework_PostSecFr.pdf.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2013b). « Ontario Online »: *Establishing a Centre of Excellence in Technology-Enabled Learning – Conceptual Model*, récupéré dans le site de l'OCUFA, le 20 mai 2014, Toronto, Le Ministère, 11 p., réf. du 20 mai 2014, <http://ocufa.on.ca/assets/Leaked-Memo-Online-learning.pdf>.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2013c). *Shared Online Course Fund: Guidelines*, récupéré dans le site de l'OCUFA, le 20 mai 2014, Toronto, Le Ministère, 11 p., réf. du 20 mai 2014, <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Guidelines%20%20for%20ShOC%20Fund.pdf>.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2012). *Renforcer les centres de créativité, d'innovation et de savoir en Ontario*, document de travail sur l'innovation pour renforcer notre réseau collégial et universitaire, Toronto, Le Ministère, 24 p., réf. du 26 mai 2014, <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/DiscussionStrengtheningOntarioPSE-FR.pdf>.
- Miquet, Françoise (2014a). « Formation à distance : de nombreuses questions », *Le Quorum*, vol. 3, n° 11, printemps-été, p. 5, réf. du 28 novembre 2014, http://www.sccum.umontreal.ca/Info-SCCUM/LE-QUORUM_2014_P.pdf.
- Miquet, Françoise (2014b). « Notre sondage FAD : état de la situation à l'UdeM », *Le Quorum*, vol. 3, n° 11, printemps-été, p. 12, réf. du 28 novembre 2014, http://www.sccum.umontreal.ca/Info-SCCUM/LE-QUORUM_2014_P.pdf.
- Moeglin, Pierre (2014). « L'enseignement supérieur au défi du numérique – MOOC : de l'importance d'un épiphénomène », *Futuribles*, n° 398, janvier-février, p. 5-23.
- Moore, Michael G., et Greg Kearsley (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*, 3^e édition, Independence, Kentucky, Cengage Learning, 361 p.

- National Center for Education Statistics (2014). *The condition of education 2014*, Washington D.C., NCES, IES, U.S. Department of Education, <http://nces.ed.gov/pubs2014/2014083.pdf>.
- Neely, Patricia W., et Jan P. Tucker (2010). «Unbundling Faculty Roles in Online Distance Education Programs», *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 11, n° 2, réf. du 11 avril 2014, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/798/1543>.
- Neill, Carole (2014). «Une lettre d'entente pour combattre l'arbitraire», *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 27-28.
- OCEAN (2014). *Le portail OCEAN*, réf. du 22 septembre 2014, <http://www.ocean-flots.org/>.
- Online Learning Tasking Force (2011). *Collaborate to Compete: Seizing the Opportunity of Online Learning for UJ Higher Education*, Report to HEFCE, Bristol (UK), OLTF, 42 p.
- Ontario Confederation of University Faculty Associations (2013a). *New Online Initiative Needs Input from University Teachers, Say Ontario Profs*, réf. du 20 mai 2014, <http://ocufa.on.ca/blog-posts/politics/new-online-initiative-needs-input-from-university-teachers-say-ontario-profs/>.
- Ontario Confederation of University Faculty Associations (2013b). *OCUFA's Response to the Ministry of Training, Colleges, and Universities' Discussion Guide*, Toronto, The Confederation, 6 p., réf. du 20 mai 2014, <http://ocufa.on.ca/assets/Written-Response-to-MTCU-Discussion-Guide-FINAL.pdf>.
- Ontario Undergraduate Student Alliance (2014). *Policy Paper: Online Learning*, Toronto, The Alliance, 30 p., réf. du 2 mai 2014, <http://www.ousa.ca/wordpress/wp-content/uploads/2014/04/Online-Learning-March-2014-Final.pdf>.
- Openclassrooms (2015). *Qui sommes-nous?*, réf. du 11 mai 2015, <http://openclassrooms.com/qui-sommes-nous>.
- OpenCourseWare, (2015), *About OCW*, Massachusetts Institute of Technology, réf. du 8 mai 2015, <http://ocw.mit.edu/about/>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2007). *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*, Paris, OCDE, 149 p.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *La Cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux*, Paris, OCDE, 336 p.
- Paquenseguy, Françoise, et Carmen Perez-Fragoso (2011). «L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire», *Distances et savoirs*, vol. 9, n° 4, p. 515-540.
- Paquin, René (2014). «Un phénomène en croissance à étudier avec vigilance», *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 26-27.
- Parry, Marc (2010). «Tomorrow's College. The Classroom of the Future Features Face-to-Face, Online, and Hybrid Learning. And the Future is Here», *The Chronicle of Higher Education*, 31 octobre, s. p., réf. du 8 mai 2015, <http://chronicle.com/article/Tomorrows-College/125120/>.
- Pelletier, Sylvie (2014). «Une préoccupation pour la qualité de l'enseignement», *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 9-10.
- Perreault, Richard (2014). «Des technologies en développement, mais une politique encore indéfinie», *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 24-25.
- Peter, Sandra, et Markus Deimann (2013). «On the Role of Openness in Education: A Historical Reconstruction», *Open Praxis*, vol. 5, n° 1, p. 7-14.
- Pina, Antony A. (2010). «Online Diploma Mills: Implications for Legitimate Distance Education», *Distance Education*, vol. 31, n° 1, p. 121-126.

- Pion, Isabelle (2014a). « Cours en ligne : hausse de 295 % », *La Tribune*, 20 janvier, réf. du 5 février 2015, <http://www.lapresse.ca/la-tribune/sherbrooke/201401/20/01-4730401-cours-en-ligne-hausse-de-295.php>.
- Pion, Isabelle (2014b). « L'UdeS, bientôt en mode MOOC? », *La Tribune*.
- Poellhuber, Bruno (2013). « Engagement et persévérance : résultats d'une enquête auprès d'une cohorte d'étudiants EDUlib » dans *Atelier MOOC* (29 novembre, Montréal), réf. du 28 novembre 2014, <http://www.matimtl.ca/videos.jsp?id=2013>.
- Poellhuber, Bruno, N. Roy, I. Bouchoucha et T. Anderson (2014). *MOOC Research Initiative Final Report: The Relationship Between the Motivational Profiles, Engagement Profiles and Persistence of MOOC Participants*, rapport présenté dans le cadre de l'initiative MRI (MOOC Research Initiative).
- Pomerol, Jean-Charles, Yves Epelboin et Claire Thoury (2013). *Rapport pour le Conseil scientifique de Paris sur les MOOC*, réf. du 11 décembre 2013, http://www.paris.fr/pro/chercheurs/2d3es-conseil-scientifique/les-rapports-et-avis-du-conseil-1ere-mandature/rub_9589_stand_48806_port_23611.
- Porter, David (2013). *BCcampus: Creating a Sustainable Online Learning Consortium*, Series One, 8 p., réf. du 28 novembre 2014, <http://www.bccampus.ca/files/2013/08/Creating-a-Sustainable-Online-Consortium-report.pdf>.
- Potvin, Claude (2011). « Aux frontières de la formation à distance : réflexions pour une appellation mieux contrôlée », *Distances*, vol. 13, n° 1, automne, p. 1-6.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2009). *Open University*, Annex to the Report, Gloucester (United Kingdom), The Agency, 32 p., réf. du 28 novembre 2014, <http://www.qaa.ac.uk/en/ReviewsAndReports/Documents/Open%20University/Open-University-IA-annex-09.pdf>.
- R-Libre (2015). *Accueil*, réf. du 12 février 2015, <http://r-libre.telug.ca/>.
- Raby, Carole, Thierry Karsenti, Hélène Meunier et Stéphane Villeneuve (2011). « Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 8, n° 3, p. 6-19.
- Rapp, Lucien (2014). *Les MOOCs, révolution ou désillusion? Le savoir à l'heure du numérique*, Toulouse, Institut de l'entreprise, 77 p., http://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/4/1/256141-les-mooc-revolution-ou-desillusion-rapport-de-lucien-rapp-institut-de-l-entreprise-septembre-2014-original.pdf.
- Regroupement étudiant franco-ontarien (2012). *Réflexion des étudiant.e.s franco-ontarien.ne.s sur l'avenir du postsecondaire en Ontario*, réponse au document de travail sur l'innovation du ministère de la Formation et des Collèges et Universités, Ottawa, Le Regroupement, 5 p., réf. du 26 mai 2014, http://www.refo.ca/resources/Babillard_de_nouvelles/Reponse%20du%20REFO%20au%20document%20de%20reflexion%20du%20MFCU%20%28octobre%202012%29.pdf.
- Réseau d'enseignement francophone à distance (2015). *À propos du REFAD*, réf. du 19 février 2015, <http://www.refad.ca/a-propos-du-refad/>.
- Rhoads, Robert A., Jennifer Berdan et Brit Toven-Lindsays (2013). « The Open Courseware Movement in Higher Education: Unmasking Power and Raising Questions about the Movements's Democratic Potential », *Education Theory*, vol. 63, n° 1, p. 87-109.
- Roy, Normand (2014). « La classe inversée : une pédagogie renversante? », *Le tableau*, vol. 3, n° 1, p. 1-2, réf. du 20 janvier 2015, http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v3-n1_2014b_0.pdf.
- Seidman, Karen (2013). « McGill takes a Stab at Digital Education », *The Gazette*, p. A6, 29 octobre.
- Siemens, George (2010). *What are Learning Analytics*, réf. du 10 novembre 2014, <http://www.elearnspace.org/blog/2010/08/25/what-are-learning-analytics/>.

- Smith Jaggars, Shanna, et Thomas Bailey (2010). *Effectiveness of Fully Online Courses for College Students: Response to a Department of Education Meta-Analysis*, New York, Community College Research Center, 16 p., réf. du 9 novembre 2014, <http://www.icde.org/filestore/News/2004-2010/2010/ResponcetoaDept.ofEducationUSAMeta-Analysis.pdf>.
- Straumsheim, Carl (2014). « Proactive on Prior Learning », *Inside Higher ED*, April 15, réf. du 20 octobre 2014, <https://www.insidehighered.com/news/2014/04/15/accept-moocs-credit-florida-international-u-may-set-prior-learning-assessment>.
- Sweet, Doug (2014). « MOOCs and GROOCs on the move », *McGill Reporter*, 26 juin, réf. du 3 septembre 2014, <http://publications.mcgill.ca/reporter/2014/06/moocs-and-groocs-on-the-move/>.
- Table de concertation des forums jeunesse régionaux du Québec (2013). *État des préoccupations des forums jeunesse régionaux du Québec*, Montréal, les 25 et 26 février, Sommet sur l'enseignement supérieur, réf. du 30 octobre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_courriel_facebook/02-2013_-_FJRQ_-_Etat_des_preoccupations_Sommet.pdf.
- Tait, Alan (2008). « What are Open Universities for? », *Open Learning*, vol. 23, n° 2, p. 85-93.
- Talbot, Jean (2013). « Présentation » dans *Atelier MOOC – Les cours massifs en ligne (MOOC) : retour de l'expérience EDUlib et réflexions stratégiques* (29 novembre 2013, Montréal).
- TELUQ (2015). *Ulibre : les cours en ligne ouverts et massifs de la TELUQ, l'université à distance*, Ulibre, Québec, TELUQ, 7 p., réf. du 23 octobre 2014, http://www.teluq.ca/medias/dossier_presse_ulibre.pdf.
- TELUQ (2014). *Avis aux co-présidents sur la politique de financement des universités*, Québec, TELUQ, 17 p., réf. du 3 décembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/PolitiqueFinancementUniv/TELUQ-avis_chantier_fin_univ.pdf.
- TELUQ (2013). *Mémoire de la Télé-université au sommet sur l'enseignement supérieur*, Québec, TELUQ, 9 p., réf. du 28 novembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_courriel_facebook/02-2013_-_TELUQ_-_Memoire.pdf.
- TELUQ (2007). *Politique sur la reconnaissance et la protection de la propriété intellectuelle*, 34 p., <http://www.teluq.ca/site/universite/politiques.php>.
- The Economist* (2014). *The Digital Degree: The Staid Higher-Education Business is About to Experience a Welcome Earthquake*, réf. du 28 novembre 2014, <http://www.economist.com/news/briefing/21605899-staid-higher-education-business-about-experience-welcome-earthquake-digital>.
- The Open University (2014). *Annual Report: Life-Changing Learning*, Edinburgh (Scotland), The University, 49 p., réf. du 12 février 2015, <http://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/ecms/web-content/about-annual-report-2013-14.pdf>.
- Tilak, Jandhyala B. G. (2012). *Marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS)*, principes de planification de l'éducation, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 173 p.
- Tremblay, Francine (2014). « Des préoccupations et des principes à respecter », *SCCUQ@CTUALITÉS*, n° 21, p. 19.
- Tremblay, Hélène P., et Pierre Roy (2014). *Rapport final du Chantier sur la politique de financement des universités*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 208 p., réf. du 27 novembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/PolitiqueFinancementUniv/Chantier_Rapport_FinancementUniversites.pdf.

- Tremblay, Hélène P., et Pierre Roy (2013). *Rapport d'étape du chantier sur la politique de financement des universités*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 60 p., réf. du 27 novembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/PolitiqueFinancementUniv/Rapport_Etape_Chantier_Financement.pdf.
- UNESCO (2011). *Lignes directrices pour les ressources éducatives libres (REL) dans l'enseignement supérieur*, [s. l.], UNESCO, Commonwealth of Learning, 24 p.
- UNESCO (2005). *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, Paris, UNESCO, 24 p.
- Université Concordia (2012). *Plan directeur : enseignement et recherche 2012-2016*, 27 p., réf. du 27 novembre 2014, <https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/docs/academic-plan-fr.pdf>.
- Université de Sherbrooke (2010?). *Plan Réussir 2010-2015 en actions*, Sherbrooke, L'Université, 29 p., réf. du 27 novembre 2014, <http://www.usherbrooke.ca/reussir/fileadmin/sites/reussir/documents/udes-plan-strategique2010-2015-web.pdf>.
- Université du Québec (2013). *Comparaison des modes de financement de l'enseignement supérieur : observations relatives au financement du fonctionnement des universités publiques par les gouvernements de douze pays, provinces ou états*, Québec, UQ, 9 p., réf. du 27 novembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/PolitiqueFinancementUniv/Formules_de_financement_12-13_Chantier_Financement.pdf.
- Université du Québec à Rimouski (2011). *Plan d'orientation stratégique 2011-2016*, réf. du 27 novembre 2014, http://www.uqar.ca/files/unites-administratives/plan_orientation_strategique_2011.pdf.
- Université du Québec à Trois-Rivières (2015). *Finances personnelles et fiscalité : l'UQTR lance son premier cours en ligne ouvert aux masses*, communiqué, réf. du 12 février 2015, http://www.uqtr.ca/media/Comm2015/fevrier/150204_CommCLOMUQTR.pdf.
- Université du Québec à Trois-Rivières (2013). *Rapport d'activités 2012-2013*, Trois-Rivières (Québec), UQTR.
- Université du Québec à Trois-Rivières (2010). *Rapport transmis à la Commission parlementaire de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec*, mai 2010, s. p.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2013). *L'UQAT, une reconnaissance internationale, des compétences nationales et un acteur du développement d'une vaste région*, document présenté lors de la rencontre du 3 juillet 2013 tenue dans le cadre du Chantier sur la politique de financement des universités, Rouyn-Noranda (Québec), UQAT, 151 p., réf. du 27 novembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/PolitiqueFinancementUniv/Memoire_UniversiteQcAbitibiTemiscamingue_UQAT.pdf.
- Université européenne de Bretagne (2014). *L'Université européenne de Bretagne : promoteur de l'excellence et de la visibilité du Grand Ouest*, réf. du 11 novembre 2014, <http://www.ueb.eu/Theme/presentation/>.
- Université Laval (2014). *Année préparatoire au BAA*, réf. du 23 avril 2015, <http://www4.fsa.ulaval.ca/cms/accueil/formation/1ercycle/baalaval/preparatoirebaa>.
- Université Laval (2013). « Chantier sur la politique de financement des universités : principes et objectifs », réf. du 27 novembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/PolitiqueFinancementUniv/Memoire_UniversiteLaval.pdf.
- Université Laval (2012). *Politique de la formation à distance*, 8 p., réf. du 15 janvier 2015, http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secetaire_general/Politiques/Politique_de_la_formation_a_distance.pdf.

Universités numériques thématiques (2015). *Les UNT*, réf. du 27 avril 2015, <http://univ-numerique.fr/les-unt/>

Universities UK (2013). *Massive Open Online Courses: Higher Education's Digital Moment?*, London, Universities UK, 32 p., <http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Pages/MOOCsHigherEducationDigitalMoment.aspx>.

Usher, Alex (2013). *Udacity has Left the Building*, réf. du 12 décembre 2013, <http://higheredstrategy.com/udacity-has-left-the-building/>.

Worton, Michael (2012). « L'enseignement supérieur britannique aujourd'hui et la place de l'internationalisation », *Repères*, n° 15, mai, p. 1-6, réf. du 3 septembre 2014, http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/reperes/fr/reperes_15_fr.pdf.

Yeager, Carol, Betty Hurley-Dasgupta et Catherine A. Bliss (2013). « CMOOC and Global Learning: An Authentic Alternative », *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 17, n° 2, p. 133-147, réf. du 22 novembre 2013, <http://sloanconsortium.org/jaln/v17n2/cmooocs-and-global-learning-authentic-alternative>.

Yuan, Li, et Stephen Powell (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education – A White Paper*, Bolton (United Kingdom), Centre for Educational Technology & Interoperability Standards, 21 p., réf. du 12 mai 2013, <http://publications.cetis.ac.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES*

PRÉSIDENTE

Louise MILLETTE

Professeure agrégée
Département des génies civil,
géologique et des mines
École polytechnique de Montréal

MEMBRES

Pierre BOURQUE

Doyen des études
École de technologie supérieure (ETS)

Manon BRUNET

Professeure en lettres
Département de lettres et communication sociale
Université du Québec à Trois-Rivières

Dorothée CHAREST BELZILE

Étudiante au doctorat en psychologie
Université Laval

Richard COURTEMANCHE

Directeur et professeur agrégé
Science de l'exercice
Université Concordia

Suzanne GILBERT

Coordonnatrice académique
Responsable du service de formation à distance
Faculté de théologie et d'études religieuses
Université de Sherbrooke

Léon HARVEY

Professeur
Département d'éducation
Université du Québec à Rimouski

Lynn LAPOSTOLLE

Directrice générale
Association pour la recherche au collégial

Hélène LEE-GOSSELIN

Titulaire – Chaire Claire-Bonenfant
Femmes, savoirs et sociétés
Professeure titulaire
Faculté des sciences de l'administration
Université Laval

Vincent MAUGER

Chargé de cours
Arts visuels, design et nouveaux médias
Université Laval

Elhadji MBAYE

Stagiaire postdoctoral
en politiques publiques de santé
Institut Simone de Beauvoir
Université Concordia

Ghyslaine McCLURE

Vice-principale exécutive adjointe
Personnel académique et initiatives prioritaires
Université McGill

COORDINATION

Mélanie JULIEN

Coordonnatrice de la Commission

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

François BERGERON

Professeur titulaire
Département de mathématiques
Université du Québec à Montréal

Martin GRAVEL

Étudiant à la maîtrise en affaires publiques
Département de science politique
Université Laval

Raymond LALANDE

Vice-recteur aux études
Université de Montréal

Caroline LARUE

Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université de Montréal

David LEFRANÇOIS

Professeur
Sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais,
Campus de Saint-Jérôme

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENT

Claude LESSARD

MEMBRES

Kelly BELLONY

Coordonnateur à l'organisation des réseaux
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Christian BLANCHETTE

Doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Sophie BOUCHARD

Directrice
École primaire-secondaire Le Bois-Vivant
Commission scolaire René-Lévesque

Hélène BOUCHER

Directrice
Services éducatifs
Adultes et formation professionnelle
Commission scolaire des Navigateurs

Bonny Ann CAMERON

Enseignante d'anglais et conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Capitale

Jean-Marc CHOUINARD

Vice-président
Fondation Lucie et André Chagnon

Nathalie DIONNE

Enseignante au secondaire
École des Vieux-Moulins
Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup

Richard FILION

Directeur général
Collège Dawson

Michelle FOURNIER

Directrice générale
Commission scolaire des Grandes-Seigneureries

Isabelle GONTHIER

Directrice
École primaire du Ruisselet
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claire LAPOINTE

Professeure et directrice
Département des fondements
et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE

Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent

Édouard MALENFANT

Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Janet MARK

Coordonnatrice du service Premières Nations
Campus de Val-d'Or
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Louise MILLETTE

Professeure agrégée
Département des génies civil,
géologique et des mines
École polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE

Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Joanne TEASDALE

Enseignante
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI

Consultant international

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

Pierre BOUTET

Sous-ministre adjoint
Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

Lucie BOUCHARD

* Au moment de l'adoption de l'avis.

LES PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver (août 2014)

Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante (juin 2014)

Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec à la formation générale commune de l'enseignement collégial (mai 2014)

Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes (septembre 2013)

L'enseignement de la science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire (août 2013)

Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales (mai 2013)

Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services (octobre 2012)

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre (février 2012)

L'intégration des apprentissages : des visées ambitieuses à poursuivre — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2011)

Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives (décembre 2010)

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (octobre 2010)

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2010)

Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial (mai 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (mai 2010)

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial — L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse » (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008 : présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juillet 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité (avril 2006)

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises (novembre 2005)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2005)

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec (février 2005)

Un nouveau souffle pour la profession enseignante (septembre 2004)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement (juin 2004)

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial (mars 2004)

Mémoire sur le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société (février 2004)

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif (janvier 2004)

ÉTUDES ET RECHERCHES

Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles? (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires (mai 2013)

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (décembre 2005)

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (octobre 2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (janvier 2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (janvier 2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (janvier 2004)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2012-2014

Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études (décembre 2014)

2010-2012

Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire (décembre 2012)

2008-2010

Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société (novembre 2010)

2006-2008

L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective (mars 2009)

2005-2006

Agir pour renforcer la démocratie scolaire (décembre 2006)

2004-2005

Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite (mai 2006)

2003-2004

L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues (janvier 2005)