



*MÉMOIRE SUR
LES LIMITES ET DÉFIS
DE LA FORMATION À DISTANCE
AU CANADA FRANCOPHONE*

Document préparé pour le
Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) (www.refad.ca)

par

Jean Loisier, Ph.D.

Ce projet a été rendu possible grâce à un financement du
Ministère du Patrimoine canadien (www.pch.gc.ca).

Concernant la production de ce document, le REFAD tient à remercier
M. Jean Loisier pour l'excellent travail accompli

Mars 2013

MÉMOIRE SUR
LES LIMITES ET DÉFIS
DE LA FORMATION À DISTANCE
AU CANADA FRANCOPHONE

par
Jean Loisier

REFAD

Mars 2013

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes responsables à divers titres de la formation à distance dans les institutions membres du REFAD, qui ont collaboré sans réserve à ma recherche et qui ont partagé leurs constats sur l'état de la formation à distance au Canada, en mettant en évidence les limites et les défis auxquels ils se sentent confrontés dans l'exercice de leurs fonctions.

André Beauchesne,
vice-recteur aux affaires académiques à l'Université de Sherbrooke.

Christian Blanchette,
doyen de la Faculté de l'éducation permanente à l'Université de Montréal.

Claude Boucher,
responsable de la pédagogie universitaire à l'UQAT.

Paulette Bouffard,
directrice de la formation en ligne à la Cité collégiale.

Nicole Cadieux,
directrice du Consortium d'Apprentissage Virtuel de Langue Française de l'Ontario (CAVLFO).

Olivier Chartrand,
service d'aide à l'enseignement, Université de Moncton.

Christian Côté,
directeur de l'école virtuelle du Conseil Scolaire Francophone de la Colombie Britannique.

Éric Dion,
directeur de l'éducation à distance au Conseil des écoles fransaskoises.

Alain Erdmer,
directeur du CEAM de l'Université d'Ottawa.

Renée Hallée,
directrice de l'appui à l'apprentissage au Collège Boréal.

Maxim Jean-Louis,
président directeur général de Contact-Nord.

Caroll-Ann Keating,
spécialiste en sciences de l'éducation à l'École des sciences de l'administration (ESA) à la TÉLUQ.

Hubert Lalande,
directeur des productions multimédias au Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques.

Martin Larose,
coordonnateur à la qualité des programmes à l'UQAC.

Wendy Lowe,
gestionnaire de la FAD à la Cité collégiale.

Éric Martel,
agent de recherche et planification, Bureau de la FAD de l'Université Laval.

Jocelyn Nadeau,
directeur de la Formation permanente du campus d'Edmundston à l'Université de Moncton.

Lise Niyuhire,
coordinatrice de la FAD du Campus Saint-Jean de l'Université d'Alberta.

Viet Cuong Pham,
directeur du Cégep@distance.

Bruno Ronfard,
directeur de la FAD à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.

Carolle Roy,
doctorante en éducation, conseillère pédagogique de l'Université Saint-Boniface.

Robert Saucier,
conseiller en recherche et planification à la SOFAD.

Mariane Sawan,
doctorante au programme STS à l'UQAM. Sujet: "L'institutionnalisation de la FAD".

Isabelle Thibaut,
responsable de la FAD au Collège Éducacentre (C.-B.).

Marie-Aline Vadius,
directrice adjointe chargée de la FADA au centre Champagnat de la CSDM.

Un merci tout spécial au directeur du REFAD, Monsieur Alain Langlois, qui, fidèle à lui-même, m'a épaulé par son soutien logistique, constant, rapide et efficace, et sa patience.

Jean Loisier

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 DÉFIS DÉMOGRAPHIQUES ET GÉOPOLITIQUES	3
1. LE DÉFI DÉMOGRAPHIQUE DES MILIEUX FRANCOPHONES AU CANADA.	3
<i>Le cadre juridique des « ayant-droit ».</i>	3
<i>Autres phénomènes démographiques.</i>	4
2. LES BESOINS ÉDUCATIFS HORS QUÉBEC ET LA FORMATION À DISTANCE.	4
A. AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL.	4
<i>Le financement.</i>	4
<i>Les contenus éducatifs.</i>	5
<i>Les besoins en formations professionnelles.</i>	5
<i>L’engagement des provinces envers les services en FAD.</i>	6
B. LA FORMATION UNIVERSITAIRE FRANCOPHONE HORS QUÉBEC.	8
<i>Collaboration et concurrence en FAD.</i>	9
3. DÉFIS GÉOPOLITIQUES AU QUÉBEC	10
A. LE CADRE DE DÉVELOPPEMENT DE LA FAD AU QUÉBEC.	10
<i>Au secondaire : la formation à distance réservée aux adultes.</i>	10
<i>Au collégial : la formation à distance doit être complémentaire.</i>	11
B. LA FAD DANS LES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC.	12
<i>Le réseau de l’Université du Québec et la Télé-Université.</i>	12
<i>Croissance de la concurrence entre universités via la FAD.</i>	12
C. LE « MARCHÉ » INTERNATIONAL DE LA FAD.	13
CHAPITRE 2 LA FAD DANS LES STRUCTURES ET LA CULTURE ORGANISATIONNELLE	15
1. PLACE DE LA FAD DANS LES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES.	15
A. LES ORGANISMES SPÉCIALISÉS EN FAD.	15
<i>Les organismes producteurs.</i>	16
CFORP.	16
SOFAD.	16
<i>Les prestataires de services en FAD.</i>	17
CAVLFO.	17
Contact-Nord.	17
B. LES INSTITUTIONS DÉDIÉES À LA FAD.....	18
<i>Les médias éducatifs de masse, un modèle intégrateur pour la FAD.</i>	18
TFO.....	18
Télé-Québec.....	18
CANAL SAVOIR.	18
<i>Les institutions dédiées à la FAD.</i>	18
La TÉLUQ.....	19
Le Cégep@distance.	19
C. LA FAD DANS LES INSTITUTIONS BIMODALES.	19
<i>Les campus virtuels.</i>	19
L’école virtuelle du CSF C.-B.....	19
La FAD au conseil des écoles fransaskoises (CÉF).	20
Le collège Éducentre	20
Le Collège Matthieu.....	20
Le Collège Boréal.	21
Le CCNB.	21

<i>La FAD identifiée à l'éducation permanente.</i>	21
L'Université Laurentienne.....	21
Les commissions scolaires du Québec.....	21
Le centre multiservices Champagnat de la CSDM.....	22
L'université de Montréal.....	22
L'Université de Moncton.....	22
<i>La FAD à la demande et le soutien pédagogique.</i>	23
Le Campus Saint-Jean.....	23
L'université de Saint-Boniface.....	23
L'Université d'Ottawa.....	23
La Cité collégiale.....	24
L'Université Sainte-Anne.....	24
L'Université Laval.....	24
L'Université de Sherbrooke.....	24
Le réseau de l'Université du Québec.....	25
L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).....	25
L'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC).....	25
2. PROBLÈMES ET DÉFIS GÉNÉRÉS PAR LA PLACE DE LA FAD DANS L'ORGANISATION.	25
A. LES DÉFIS LIÉS AUX INTERVENANTS.....	26
<i>Les profs.....</i>	26
<i>Les spécialistes en FAD.....</i>	26
<i>Les tuteurs.....</i>	27
B. LA FAD DANS LA CULTURE ORGANISATIONNELLE.....	27
<i>Au niveau des départements et des facultés.....</i>	28
<i>Au niveau de la haute administration.....</i>	28
<i>La FAD inscrite dans la mission ou les plans de développement.....</i>	29
<i>L'adaptation des services administratifs à la FAD.....</i>	29
LA FAD UN ATOUT ÉCONOMIQUE À INTÉGRER.....	31
CHAPITRE 3 DÉFIS RELATIFS AUX CLIENTÈLES ÉTUDIANTES	33
1. CLIENTÈLES FRANCOPHONES CANADIENNES POTENTIELLES POUR LA FAD.	33
A. LA FAD ET LA CLIENTÈLE D'ÂGE SCOLAIRE.....	33
<i>De façon générale, les publics de la FAD rajeunissent.....</i>	33
<i>Le primaire : prochain secteur de développement de la FAD.....</i>	33
B. PROFILS DES CLIENTÈLES ADULTES.....	33
<i>Les adultes sous-scolarisés.....</i>	34
<i>Les jeunes raccrocheurs.....</i>	34
<i>Les adultes actifs en perfectionnement.....</i>	34
<i>Les jeunes parents.....</i>	34
<i>Les étudiants poursuivant leur formation tout en amorçant une carrière.....</i>	34
<i>Les personnes en développement personnel.....</i>	35
<i>Les retraités.....</i>	35
C. À NOUVELLES CLIENTÈLES, NOUVEAUX DÉFIS.....	35
<i>Pour l'acquisition des compétences essentielles.....</i>	35
<i>L'adaptation des formations au marché du travail.....</i>	36
<i>Personnalisation de la formation.....</i>	36
<i>Les femmes et la FAD.....</i>	36
<i>Apprendre tout au long de la vie.....</i>	37
<i>La FAD de proximité.....</i>	37
<i>La FAD « hybride ».....</i>	37
<i>Croissance de l'offre de cours.....</i>	38
D. LES ADULTES ET LA FAD.....	38
<i>La flexibilité comme valeur première de la FAD.....</i>	38

<i>Le caractère « ouvert » de certaines formations plait aux nouvelles clientèles.</i>	38
2. LES DISPARITÉS D'ACCÈS AUX TECHNOLOGIES ET LA FRACTURE NUMÉRIQUE.	38
<i>La fracture socio-économique.</i>	39
Le matériel fourni.	39
Fracture géographique	40
<i>La fracture quant à l'usage des technologies.</i>	40
<i>La fracture entre les élèves et les intervenants.</i>	41
3. LES CONDITIONS D'ACCEPTATION ET DE RÉUSSITE EN FAD.	42
A. CARACTÉRISTIQUES DES APPRENANTS.	42
<i>Les profils d'apprentissage.</i>	42
<i>La crainte de la technologie.</i>	43
<i>Les adultes.</i>	43
<i>Les problèmes d'ordre psychologique.</i>	44
<i>Le besoin d'interactions sociales.</i>	44
<i>Les aptitudes requises.</i>	45
B. LES EXIGENCES D'ADAPTATION AUX ÉTUDIANTS.	46
<i>La stratégie pédagogique est déterminante.</i>	46
<i>Importance du soutien et de l'encadrement.</i>	47
<i>S'adapter aux jeunes.</i>	47
<i>Les problèmes de multiculturalisme.</i>	48
<i>Les étudiants de plus en plus sensibles à la qualité des formations.</i>	48
CHAPITRE 4 LES DÉFIS TECHNOLOGIQUES	51
1. DIVERSES MODALITÉS DE FAD.	51
A. LES CLASSES DÉLOCALISÉES.	52
B. LES CLASSES VIRTUELLES.	53
C. LES WEBINAIRES.	53
D. LES FORMATIONS EN LIGNE.	53
E. LA COEXISTENCE DE DIVERS MODÈLES.	54
2. LIMITES TECHNOLOGIQUES.	55
<i>Performances des équipements disponibles.</i>	55
Problème de parc informatique.....	55
<i>Le défi des changements technologiques.</i>	56
<i>Les choix technologiques.</i>	57
Les choix administratifs.	57
Les choix technopédagogiques.....	57
3. LIMITES COMMUNICATIONNELLES.	58
La communication interpersonnelle est essentielle en FAD.	58
Les outils de communication pour l'encadrement.	59
Un certain nombre semble satisfait des outils à leur disposition.	59
Ce n'est pas la communication en face à face, mais on s'en rapproche.....	60
Les outils de communications sont bloqués par les commissions scolaires.	60
C'est un choix de cohabitation entre les modes synchrone et asynchrone.....	60
Les problèmes sont au niveau des usages et non des outils.....	60
Les outils sont là; il faut apprendre à les utiliser.....	61
Trop d'échanges tuent les échanges et le cours.....	61
4. DÉFIS D'ACCÈS.	62
Accès en haut débit.	62
En milieu urbain.....	62

Problèmes de bande passante.....	62
L'accès dans le grand nord canadien.....	63
L'accès à l'international.....	63
Le problème d'accès aux plateformes interactives.....	64
Problème des équipements personnels.....	64
Accès au sens administratif.....	64
CHAPITRE 5 DÉFIS PÉDAGOGIQUES.....	67
1. LA DISPONIBILITÉ DES SAVOIRS, FRAGMENTATION ET HYPERTEXTUALITÉ.....	67
<i>L'accès direct aux connaissances.....</i>	<i>67</i>
<i>La mise à jour des connaissances, en temps réel.....</i>	<i>67</i>
<i>Les documents multimédias et l'hypertexte.....</i>	<i>67</i>
2. LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE.....	68
<i>L'acte d'apprendre et l'enseignant-guide.....</i>	<i>68</i>
<i>De l'enseignement directif à la pédagogie interrogative.....</i>	<i>68</i>
3. LES LIMITES ET LES OPPORTUNITÉS PÉDAGOGIQUES DE LA FAD.....	69
A. LES AVANTAGES COMPARÉS DE LA FAD ET DE LA FORMATION EN PRÉSENCE.....	69
B. LES CONTRAINTES PÉDAGOGIQUES SPÉCIFIQUES À LA FAD.....	70
4. LE DÉFI DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES.....	71
A. DE NOUVELLES APPROCHES PÉDAGOGIQUES POUR LA FAD.....	71
<i>Le transfert de l'approche « classe » à la distance.....</i>	<i>71</i>
<i>En FAD, l'étudiant est au centre de l'apprentissage.....</i>	<i>73</i>
B. L'ADAPTATION DES ENSEIGNANTS À LA FAD.....	73
<i>Sensibilisation et formation des profs.....</i>	<i>74</i>
5. LES ACTIVITÉS PRATIQUES EN FAD.....	75
Les activités de terrain.....	77
Le recours aux logiciels d'observation et de simulations.....	77
6. DÉFIS DE L'ENCADREMENT.....	79
7. DÉFIS DE L'ÉVALUATION EN FAD.....	82
CHAPITRE 6 LES NOUVEAUX DÉFIS.....	85
1. DÉFIS ACTUELS.....	85
2. LES CONCURRENCES À DIVERS NIVEAUX.....	85
A. LES FORMATIONS HYBRIDES.....	85
<i>Les distinctions FAD et formations hybrides s'estompent.....</i>	<i>86</i>
<i>Les inconvénients de la bimodalité.....</i>	<i>86</i>
B. LA CONCURRENCE ENTRE INSTITUTIONS FRANCOPHONES ET ANGLOPHONES.....	87
<i>Dans les institutions bilingues le problème ne se pose pas.....</i>	<i>87</i>
<i>Pas de concurrence perçue.....</i>	<i>87</i>
<i>Au secondaire, la concurrence anglophone n'est pas encore un problème.....</i>	<i>88</i>
<i>Les attraits des formations en anglais.....</i>	<i>88</i>
L'offre de cours est plus importante et variée.....	89
La préférence pour la vie de campus.....	89
L'effet du printemps d'érable.....	89
<i>La concurrence entre universités francophones.....</i>	<i>89</i>
C. LES COURS EN LIGNE À ACCÈS LIBRE (MOOC).....	90
<i>Opinions des répondants à l'égard des cours libres d'accès (MOOC).....</i>	<i>91</i>

3. LES NOUVEAUX DÉFIS TECHNOLOGIQUES.....	92
A. LES « JEUX SÉRIEUX » EN LIGNE.....	92
<i>Ce n'est pas une orientation actuelle.</i>	93
<i>Les coûts de développement.</i>	94
<i>Intérêts pédagogiques.</i>	94
<i>Problème d'image.</i>	95
D. LA MOBILITÉ.....	95
4. PRINCIPAUX DÉFIS IDENTIFIÉS PAR LES RÉPONDANTS.	96
A. DÉFIS D'ORDRE INSTITUTIONNEL.....	96
<i>Orientations politiques en regard de la FAD.</i>	96
<i>Défi financier.</i>	96
B. DÉFIS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE.....	97
<i>Formation des enseignants.</i>	97
<i>Offrir des formations selon une variété de modèles.</i>	97
<i>Augmenter la persévérance des étudiants en FAD.</i>	97
C. AUTRES DÉFIS.....	97
<i>Avoir une connaissance précise (statistique) de l'état de la FAD.</i>	97
<i>Principaux défis de Contact Nord</i>	97
CHAPITRE 7 DÉFI D'IMAGE DE LA FAD	99
MISE EN CONTEXTE	99
1. PERCEPTION DES PROFS.....	99
<i>Les mythes.</i>	100
<i>La résistance au changement.</i>	100
<i>La formation en mode hybride change l'image de la FAD.</i>	101
<i>Importance de la sensibilisation du milieu.</i>	102
2. LA RECONNAISSANCE DES COURS SUIVIS ET DES DIPLÔMES OBTENUS EN FAD.	102
A. RECONNAISSANCE PAR LES AUTRES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES.....	102
<i>Diplômes décernés par les ministères.</i>	102
<i>Reconnaissance des diplômes.</i>	102
<i>Identification des cours suivis en FAD.</i>	103
Non identifiés comme tels.....	103
Identification sur les bulletins de notes.....	104
<i>Discrimination de statut pour les prêts.</i>	104
B. RECONNAISSANCE PAR LES EMPLOYEURS.....	104
3. PROMOUVOIR L'IMAGE DE LA FAD.....	106
A. PROMOTION AUPRÈS DES INSTANCES DÉCISIONNELLES.....	106
B. PROMOUVOIR LA FAD AUPRÈS DES « CLIENTÈLES ».	106
<i>Auprès des parents, FAD = divertissement.</i>	106
<i>Auprès des étudiants.</i>	107
C. PROFESSIONNALISER LA PROMOTION.....	107
<i>Les analyses de marché.</i>	107
<i>Promouvoir les aspects positifs méconnus.</i>	108
CONCLUSION.....	109
BIBLIOGRAPHIE	111
LOGISTIQUE DES ENTREVUES.....	1

LISTE DES THÈMES ABORDÉS EN ENTREVUES 3

Introduction

*La FAD a poussé comme des fleurs sauvages;
sa croissance a été fulgurante
malgré les obstacles qui avaient été annoncés.*
Robert Saucier¹

Depuis le début de la décennie 2000, la FAD est prise dans un maelström technologique qui l'a amenée à découvrir des opportunités mais aussi des limites et des défis. Il a fallu parfois se remettre en question, tant au niveau des principes qu'à celui des pratiques, dans un contexte éducatif et une société en pleine évolution. Toutefois, bien des limites technologiques ayant été repoussées, les adaptations ou les changements qui en ont découlé semblent, dans l'ensemble, avoir permis de bonifier l'offre de services en formation à distance (FAD) aux trois ordres d'enseignement au Canada : secondaire, collégial et universitaire. Comme dans tout processus évolutif, les changements, même bénéfiques, génèrent de nouveaux défis. Quid de ces défis? Tel est le propos de ce mémoire.

Nous présentons donc les défis auxquels sont confrontés les intervenants en FAD, à tous les niveaux et à tous les ordres d'enseignement. Nous les avons répartis en sept catégories, correspondant aux sept chapitres : les défis démographiques et géopolitiques spécifiques au Canada; les défis relatifs à la place et au rôle qu'occupe la FAD dans la structure et dans la culture organisationnelle propres à chaque institution; les défis que génèrent des clientèles de plus en plus diversifiées et évolutives; les défis logistiques qu'impliquent les diverses modalités de prestation de services à distance synchrones et asynchrones; les défis d'ordre pédagogique qu'imposent la transposition ou la production de formations en ligne. Nous abordons également quelques nouveaux défis que l'expansion de la concurrence entre services en FAD, d'une part, et de nouveaux usages technologiques, d'autre part, font apparaître. Enfin, nous analysons l'image de la FAD pour divers groupes sociaux, parties prenantes au développement de la FAD.

Par souci de refléter les préoccupations réelles et actuelles du milieu, nous avons adopté une méthode de recherche par enquête auprès des intervenants en FAD. Après avoir recensé les plus récentes recherches et analyses de la FAD, tant au Canada qu'aux États-Unis et en Europe, nous avons dégagé quelques thèmes majeurs qui ont guidé les entrevues téléphoniques que nous avons menées auprès d'intervenants occupant différentes fonctions dans plus d'une vingtaine d'institutions canadiennes, aux trois ordres de formation : secondaire, collégial et universitaire. Ces entrevues se sont déroulées à l'automne 2012 et au début de 2013; elles ont duré souvent plus d'une heure. Elles n'ont pas été enregistrées, mais prises en notes manuscrites; les transcriptions soumises aux répondants ont presque toutes été validées et parfois augmentées; que leurs auteurs en soient remerciés. Nous reproduisons le plus fidèlement possible leurs propos.

¹ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

Chapitre 1

Défis démographiques et géopolitiques

1. Le défi démographique des milieux francophones au Canada.

La démographie et la constitution politique du Canada nous amènent à poser d'emblée, pour notre propos, une nette distinction entre les défis de la formation à distance, au Québec, province majoritairement francophone qui détient tous les pouvoirs en matière d'éducation, et les autres provinces du Canada où les francophones sont minoritaires et le plus souvent disséminés sur de vastes territoires. C'est le constat que font tous les démographes et que Lucie Audet résumait ainsi dans son rapport de 2012 sur l'histoire de la FAD au Canada :

Bien que massivement concentrés au Québec, seule province où ils sont majoritaires, les francophones sont effectivement dispersés sur tout le territoire d'un pays extrêmement vaste, qui couvre six fuseaux horaires. La taille de leurs communautés, leur éloignement et le pourcentage qu'elles représentent de la population totale de chaque province varient grandement².

Comme plusieurs pays à faible population, de langues et de cultures différentes, disséminées sur de vastes territoires, le Canada hors Québec est une terre propice au développement de modalités de formation diverses, notamment à distance.

Le cadre juridique des « ayant-droit ».

L'histoire montre comment les francophones des différentes régions du Canada durent lutter pour protéger leurs droits linguistiques et assurer leur survie culturelle. Depuis le début de la confédération et jusque dans les années 60, le nombre restreint de francophones dans bien des régions hors du Québec a justifié politiquement l'absence de services en français y compris en éducation. Ceci a eu pour conséquence une sous-scolarisation des francophones hors Québec par rapport aux anglophones. L'absence de formation professionnelle en français forçait un grand nombre à suivre des formations en anglais, ce qui contribua à une assimilation accélérée de ces groupes.

Au début des années 60, parallèlement à l'affirmation culturelle du Québec, les minorités francophones hors Québec se sont regroupées et ont fait valoir leurs droits linguistiques et culturels en tant que peuple co-fondateur du Canada.

Trois événements officialiseront et garantiront les droits des populations francophones. Suite à la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1967), le parlement canadien promulgue, en 1969, la *Loi sur les langues officielles*, instituant le bilinguisme officiel. En 1982, la *Charte canadienne des droits et libertés* garantit les droits des deux communautés linguistiques à des services éducatifs dans leur langue. Toutefois ces cadres juridiques laissant place à interprétation, parfois défavorable aux francophones dans

² Lucie Audet (2012), *Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone*, REFAD, p.11.
http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/158154.pdf

certaines provinces, la cour suprême fut amenée à clarifier certaines dispositions de la Charte. En 1990, le jugement Mahé précise les droits des minorités francophones. Paul Dubé relève l'importance de ce jugement :

Le premier point fort du jugement Mahé est qu'il a permis aux communautés francophones du Canada de créer et de gérer leurs propres conseils scolaires. On mesure d'ailleurs aisément son succès aujourd'hui alors que la francophonie hors-Québec compte 31 conseils scolaires qui gèrent près de 630 écoles francophones pour une population d'environ 150 000 élèves... On y défend l'idée qu'il existe un lien « indissociable » entre langue et culture en rappelant l'importance du rôle que jouent les écoles dans l'épanouissement de la langue et de la culture, condition par excellence pour que la minorité puisse « donner expression à sa culture » et « assurer sa préservation »³

Autres phénomènes démographiques.

Deux phénomènes viennent s'ajouter au défi d'offrir des services éducatifs en français dans certaines régions du Canada. Tout d'abord, la migration de populations francophones de l'est vers l'ouest pour accéder à un marché du travail plus ouvert, vient accroître la demande de services éducatifs en français. Par ailleurs, ces dernières années, on constate une croissance de la demande de la part de canadiens anglais ou d'immigrants pour des cours d'immersion en français langue seconde; dans certaines régions, notamment en Colombie Britannique, leur nombre dépasserait les « ayants droit » de langue maternelle française⁴. Ces phénomènes sociologiques pourraient aider à consolider les services offerts en français or, le cadre juridique favorise le secteur anglophone par rapport au secteur francophone, comme le souligne Christian Côté, directeur de l'école virtuelle francophone en Colombie britannique.

Selon la charte des ayant-droit (1 parent francophone) les élèves peuvent s'inscrire indifféremment dans une école anglophone ou dans une école francophone; mais le secteur francophone ne peut pas donner de formation en français aux enfants de parents anglophones.

On pourrait avoir une école virtuelle parallèle pour donner des cours d'immersion en français pour les anglophones, mais ce n'est pas autorisé. En revanche, les écoles virtuelles anglophones n'ont pas de limites. Les subventions suivent ces réglementations.⁵

2. Les besoins éducatifs hors Québec et la formation à distance.

a. Au secondaire et au collégial.

Outre la création de conseils scolaires et d'écoles francophones dans les différentes provinces canadiennes, ces dispositions constitutionnelles permirent aux responsables de déterminer les besoins particuliers des « ayant-droit » à des formations en français dans chacune des régions.

Le financement.

Toutefois, si les droits des minorités sont désormais encadrés juridiquement, c'est sur le plan financier que sont les enjeux politiques.

³ L'arrêt Mahé, vingt après. Entretien avec Paul Dubé, professeur au Campus Saint-Jean, par François-Olivier Dorais. Journal La Relève, 2011. http://journallareleve.com/wordpress/?page_id=1359

⁴ Références citées par Lucie Audet, op. cité p.11.

⁵ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

*Nous avons la même base de financement que les établissements anglophones. Pour les étudiants qui s'inscrivent chez nous, c'est vraiment un choix politique, car la plupart sont bilingues.*⁶

Au niveau fédéral, certains programmes d'aide, tel que ceux de Patrimoine Canada, permettent traditionnellement aux organismes en milieux minoritaires, francophones entre autres, d'obtenir des subsides pour développer certaines formations spécifiques à distance.

*Nous ne disposons pas de subventions spéciales pour la minorité francophone. Patrimoine Canada avait créé un « fonds interactif » pour les minorités francophones et autochtones; ce fonds permettait, par exemple, de développer des jeux éducatifs à distance. Mais il vient d'être coupé.*⁷

Par un financement de fonctionnement relativement proportionnel aux populations desservies, le secteur francophone minoritaire se trouve souvent défavorisé notamment pour le financement des investissements en immeubles et équipements qui sont des coûts fixes. Les investissements se font donc là où une population suffisante le permet. Or, en dehors des grands centres urbains tels que Moncton, Toronto, Winnipeg ou Vancouver, où se concentrent plusieurs communautés francophones, la rentabilité d'investissements dans de telles infrastructures n'est pas assurée dans des agglomérations de moindre importance. La FAD, s'appuyant sur des technologies de plus en plus adéquates et de moins en moins coûteuses et sur des infrastructures de télécommunications performantes qui couvrent la quasi-totalité du territoire canadien, implique des investissements moindres. Les milieux politiques locaux et provinciaux en comprennent de mieux en mieux l'intérêt, et c'est la solution retenue de plus en plus par les différents niveaux décisionnels, en dépit de quelques résistances locales et corporatives.

Les contenus éducatifs.

Sur le plan des contenus éducatifs, le développement de cours en formation autre que générale dépend de l'économie d'échelle réalisable sur le nombre d'usagers. Si, dans la plupart des provinces, la diplomation des étudiants du secondaire et du collégial doit être reconnue par le ministère de l'éducation de la province, en Colombie Britannique, par exemple, cette reconnaissance se fait généralement à partir du curriculum et des programmes dispensés par les institutions anglophones; pour être équivalentes, les formations francophones doivent se calquer sur celles offertes par le secteur anglophone. Ainsi, pour économiser les coûts habituels de développement de contenus éducatifs originaux (recherche, conception et création), la plupart des programmes sont traduits de l'anglais au français. On peut alors penser que dans les écoles s'opère une acculturation progressive vers la culture anglophone. Cependant, l'offre de cours à distance et la création « d'écoles virtuelles » en français, depuis une dizaine d'années, ont permis le développement de contenus adaptés aux clientèles francophones.

En outre, certaines institutions telles que le Collège Éducacentre, en Colombie Britannique, ont développé des partenariats avec des établissements d'autres provinces pour atteindre un niveau de clientèle suffisant pour amortir les coûts.

*Pour atteindre un minimum de clientèle nous sommes allés chercher des partenaires dans les autres provinces: Saskatchewan, Alberta, Territoires du Nord-Ouest, etc. Ainsi nous offrons des programmes partagés sur la petite enfance et l'éducation spécialisée. La distance nous permet d'aller chercher une clientèle suffisante.*⁸

Les besoins en formations professionnelles.

Outre le besoin de préserver la langue et la culture française dans les milieux francophones hors Québec, d'autres facteurs contribuent à la recherche de solutions éducatives adéquates, notamment la formation à

⁶ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

⁷ Isabelle Thibaut, *idem*.

⁸ Isabelle Thibaut, *idem*.

distance. Tout d'abord, un grand nombre de ces minorités historiquement sous-scolarisées résident et travaillent encore en milieu rural, en agriculture et en foresterie, entre autres. D'autres ont été associées au développement minier. La transformation de ces secteurs durant les dernières décennies a fait apparaître un besoin de main-d'œuvre mieux formée à la mécanisation et à l'automatisation. Même si le secteur éducatif anglophone a répondu adéquatement à ces besoins en formation professionnelle, il était nécessaire d'offrir une certaine alternative aux francophones.

Par ailleurs, les changements sociétaux des dernières décennies ont également suscité le désir des jeunes mères de famille, sous-scolarisées, d'entrer sur le marché du travail. Ceci aussi créa une demande de formations professionnelles pour les femmes des milieux francophones, dans les secteurs des soins et services : commerce, administration, santé, éducation.

La formation professionnelle se doit d'être, en majeure partie, pratique; elle implique l'utilisation d'équipements (savoir-faire) ou l'apprentissage de comportements (savoir-faire) adéquats. L'acquisition de telles compétences se fait habituellement dans des centres spécialisés. Les conseils scolaires francophones ont développé des ressources éducatives professionnelles pour répondre à ces besoins, mais les centres de formation professionnelle restent souvent éloignés des clientèles disséminées. Or de tels apprentissages sont moins propices à la formation à distance que des savoirs plus généraux et théoriques; cet état de fait reste un défi important, sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

L'engagement des provinces envers les services en FAD.

La réglementation de l'éducation au secondaire et au collégial restant l'apanage de chaque province, l'ampleur et le développement des services en français restent tributaires des politiques provinciales. Au secondaire, certaines provinces, par un financement adéquat, laissent une grande autonomie et soutiennent clairement leur secteur éducatif francophone comme en Ontario et au Nouveau Brunswick. D'autres assurent le minimum de soutien requis par les dispositions juridiques canadiennes à l'égard des minorités francophones.

Toutefois le choix du français comme langue de formation reste un défi pour les institutions éducatives hors Québec, car l'éventail des programmes et des cours reste tributaire du nombre d'étudiants potentiel.

Le choix linguistique de la formation est un grand défi. Compte tenu de la faible densité de francophones dans certains secteurs, il est parfois difficile de réunir suffisamment d'étudiants pour ouvrir un cours; ce qui réduit beaucoup l'éventail de l'offre. Alors qu'en anglais il y a une telle masse de clientèle potentielle qu'il n'y a pas de problème pour l'offre de cours.⁹

Toutefois, la formation à distance s'est avérée une solution particulièrement adéquate pour donner des services éducatifs aux populations francophones éloignées des établissements scolaires francophones. Selon Christian Côté :

Dans notre province [C.-B.] c'est un service obligatoire. Maintenant les élèves francophones peuvent rester chez eux. C'est un aspect important.¹⁰

Toutefois, en Saskatchewan, il y a encore des ayant-droit francophones qui ne reconnaissent pas encore la FAD comme alternative valable à l'absence d'établissements éducatifs francophones à proximité de chez eux, comme le souligne Éric Dion :

Il y a encore des francophones qui ne veulent pas cette forme d'enseignement. C'est assez problématique.¹¹

⁹ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

¹⁰ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

¹¹ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

Ainsi, au secondaire notamment, la province d'Ontario s'est résolument tournée vers les solutions alternatives tant dans le secteur francophone que dans le secteur anglophone. Le Ministère de l'éducation de l'Ontario met à la disposition de toutes les écoles, tant anglophones que francophones, une banque de ressources éducatives, la BREO¹².

Le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), organisme à but non-lucratif, offre, entre autres, aux divers organismes éducatifs francophones, un service de développement et d'édition de ressources pédagogiques pour l'élémentaire et le secondaire¹³.

*Nous offrons des cours en fonction des besoins de la population desservie. Les cours sont très spécialisés: cours de préparation à l'emploi, au secondaire professionnel, cours pré-collégiaux (compétences), cours pré-universitaires (théoriques et généraux) où on tente de développer l'esprit critique.*¹⁴

Les écoles virtuelles et l'enseignement à distance y sont de plus en plus intégrés aux structures traditionnelles. Presque chaque école dispose d'une classe équipée pour la formation à distance. Le Consortium d'Apprentissage Virtuel de Langue Française de l'Ontario (CAVLFO) aide à la gestion des classes virtuelles au secondaire et offre du soutien aux enseignants. Dans certains conseils scolaires ou certaines écoles on constate un léger retard dans l'investissement d'équipements pour le développement optimal de la FAD à l'ordre secondaire, comme le souligne Nicole Cadieux du CAVLFO.

*Nous avons un excellent partenariat avec le ministère de l'éducation de l'Ontario qui croit à la FAD. Il n'y a pas vraiment de défi si ce n'est d'obtenir les fonds nécessaires pour permettre aux conseils scolaires d'actualiser leur infrastructure (bande passante), ce qui est très coûteux... Rejoindre les communautés éloignées reste un problème principalement technique. Les outils du web 2.0 demandent de disposer de bandes passantes larges.*¹⁵

Deux institutions collégiales majeures desservent les minorités francophones de l'Ontario : La Cité collégiale à l'est, et le Collège Boréal à l'ouest. Ces deux institutions relativement nouvelles avaient été créées pour répondre aux besoins de formation professionnelle des jeunes franco-ontariens. Si la Cité collégiale a été, jusqu'à récemment, plus orientée « campus », le Collège Boréal s'est orienté d'emblée vers la FAD avec la multiplication de centres pour les cours en vidéoconférence dans le nord et à l'ouest de l'Ontario. De manière générale, ces établissements sont financés adéquatement par le ministère ontarien de l'éducation et semble maintenir des effectifs étudiants stables.

En outre, l'organisme bilingue Contact Nord met à la disposition des petites communautés éloignées des grandes agglomérations, un réseau de centres offrant les services d'admission, d'inscription et d'accès à diverses formations d'ordre collégial ou universitaire. Contact Nord joue, en quelque sorte, le rôle de courtier auprès des collèges, des universités et d'autres fournisseurs de formation de l'Ontario qui reçoivent des fonds publics¹⁶. Ainsi, les minorités éloignées des grands centres ont accès à plus de 18 000 cours et à plus de 1 000 programmes offerts en ligne ou à distance.

*Nous desservons une population d'environ 2 millions d'habitants répartis dans de très petites communautés en Ontario. Actuellement nous disposons de 112 centres de services mais nous envisageons de rejoindre une trentaine d'autres communautés isolées en créant une dizaine de centre supplémentaires, de sorte que l'accès pour tous à un centre n'excède pas 40 à 50 kilomètres.*¹⁷

¹² <http://www.edu.gov.on.ca/apprentissageelectronique/bank.html>

¹³ <http://www.cforp.on.ca/edition/index.html#>

¹⁴ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

¹⁵ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

¹⁶ <http://etudiezenligne.ca/>

¹⁷ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

La contribution de Contact Nord est reconnue par le milieu, comme le confirme Renée Hallée du Collège Boréal.

Comme déjà dit plus haut, il y a encore des besoins de développement auprès des francophones du Grand Nord, mais aussi dans le sud où les francophones sont disséminés. Par ailleurs, les ruraux pensent que la FAD peut leur venir facilement, automatiquement. Or selon les plateformes utilisées, les transmissions sont plus ou moins faciles. Contact Nord a fait bouger les choses en utilisant une plateforme légère et des outils de communication simples.¹⁸

b. La formation universitaire francophone hors Québec.

À l'ordre universitaire, l'accroissement des services sociaux en éducation et en santé en français entraîne de nouveaux besoins tels que la formation d'enseignants et de gestionnaires francophones pour les nouvelles structures ainsi créées en éducation et dans le secteur de la santé; le bilinguisme institutionnel a aussi généré un besoin accru de traducteurs. En outre, la pression économique vers une société hautement formée dans une société du savoir pour faire face à la concurrence internationale accentue l'urgence d'une formation adéquate des « ayant droit » francophones dans les technologies de l'information et de la communication. En bref, ces changements sociaux ont suscité l'émergence d'une élite canadienne française en dehors du Québec.

En Ontario, les francophones qui aspirent à des formations universitaires ont le choix principalement entre l'Université d'Ottawa, l'Université Laurentienne, à Sudbury, et dans le champ restreint des sciences humaines et religieuses, l'Université Saint-Paul. Ces trois universités bilingues n'ont pas de réels problèmes de recrutement; leurs infrastructures développées pour les deux communautés bénéficient aux deux. À l'Université d'Ottawa, tous les programmes sont offerts dans les deux langues.

Toutefois à l'ouest de l'Ontario, les institutions universitaires francophones se font rares. L'université de Saint-Boniface et le Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta sont les deux références remarquables pour les clientèles francophones de l'ouest désireuses d'accéder à une formation universitaire.

Nous sommes la seule université francophone dans l'ouest canadien. Nous sommes en situation à la fois exceptionnelle et privilégiée. Dans l'ouest, un étudiant qui veut faire ses études en français, se tourne vers nous.¹⁹

Situé à Edmonton en Alberta, avec ses neuf programmes de baccalauréat et deux programmes de maîtrise, le Campus Saint-Jean offre une alternative intéressante de formation sur campus en français, pour certaines clientèles à proximité.

Le campus St-Jean n'est pas vu de manière négative. Il tient son statut original de son histoire et aussi de sa situation par rapport à toute l'Université d'Alberta : c'est un campus francophone d'une université anglophone, située dans une province très majoritairement anglophone. Le Campus se trouve dans un beau quartier francophone.²⁰

À l'est du Québec, l'Université de Moncton, avec ses trois campus, domine le monde universitaire francophone dans les Maritimes. La formation à distance, via l'éducation permanente, s'y est déployée très tôt et les clientèles sont généralement au rendez-vous.

On couvre toutes les régions du Nouveau Brunswick. Les cours qu'on offrait autrefois en vidéoconférence dans des centres de services sont maintenant offerts en ligne. On arrive à

¹⁸ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

¹⁹ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

²⁰ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

*remplir nos cours. On peut même développer certains cours en allant chercher des clientèles ailleurs au Canada.*²¹

Collaboration et concurrence en FAD.

Les universités francophones canadiennes jouissent d'une réelle autonomie. La formation à distance favorise la collaboration et l'expansion de ces services. Pour certains programmes dont la clientèle potentielle semblait insuffisante en visant un minimum de rentabilité, les universités francophones hors Québec ont senti le besoin d'établir des alliances. Des programmes conjoints ont ainsi été créés, en éducation et en santé, par exemple.

*Oui nous avons des défis d'ordre démographique. Plusieurs programmes ont des clientèles limitées. On essaie d'établir des partenariats au niveau national pour des programmes conjoints; on a des programmes communs avec des particularités par institution.*²²

Toutefois, le développement de la formation à distance à l'ordre universitaire semble mettre en évidence les relations de plus en plus ambiguës que les différentes institutions universitaires canadiennes entretiennent entre elles. Pour les institutions universitaires qui ont développé la formation à distance, l'espace de diffusion et de recrutement potentiel s'est largement étendu à l'échelle nationale et même internationale.

*Au Canada, on s'étend beaucoup en dehors de notre bassin démographique traditionnel. 25 à 30% de nos étudiants sont à l'étranger. Nos programmes sont très populaires notamment dans certaines facultés, en traduction et à la maîtrise en éducation, où semble-t-il on refuserait du monde (à vérifier avec les facultés concernées).*²³

Les bassins de recrutement des étudiants au Canada se chevauchent de plus en plus, créant une concurrence entre les universités.

*En FAD, au moment où on a mis en place chacun de nos programmes, il n'y avait pas de concurrence, du moins à ma connaissance.*²⁴

Le développement récent de la FAD dans plusieurs institutions universitaires traditionnelles francophones a eu comme effet pervers la croissance de la concurrence dans le recrutement des clientèles pour des programmes similaires.

*La réalité est que la compétition avec les grandes universités des grandes villes (Montréal, Toronto, Ottawa) n'est pas facile. Les jeunes ont tendance bien évidemment à préférer les grandes villes. On pourrait recruter davantage d'étudiants; surtout en Maîtrise en arts.*²⁵

*Il y a une forte compétition avec les collèges (CCNB) et universités francophones du Canada. Il y a maintenant une clientèle pour le 2d cycle qu'on n'offre pas encore à Edmundston. On cherche à se développer à l'international.*²⁶

Depuis plusieurs décennies, deux organismes, l'ACELF et le REFAD, jouent un rôle important pour le développement de l'éducation et de la formation à distance dans les milieux francophones du Canada. Par leurs activités, ils favorisent les rencontres, les échanges et la concertation entre les intervenants de ces divers milieux éducatifs. Dans un avenir proche, sans doute joueront-ils un rôle accru de médiateurs pour l'harmonisation des offres de services concurrents, mettant en péril la pérennité de la culture francophone canadienne.

²¹ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

²² Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

²³ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

²⁴ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

²⁵ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

²⁶ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

3. Défis géopolitiques au Québec

a. Le cadre de développement de la FAD au Québec.

Au Québec, de population majoritairement francophone, la dimension géopolitique d'offre des services éducatifs ne se pose pas dans les mêmes termes. Sur la majeure partie du territoire habité, les institutions scolaires sont traditionnellement établies et l'ensemble des jeunes québécois, francophones ou anglophones, ont accès à des écoles primaires et secondaires. Le réseau des cégeps est également relativement bien réparti dans plusieurs des principales régions du Québec. Comme ailleurs, les universités se trouvent dans les principaux centres urbains. Depuis les années 70, le réseau de l'Université du Québec tente de répondre au mieux aux besoins des grandes régions de la province.

Au secondaire : la formation à distance réservée aux adultes.

Au secondaire, les dispositions législatives provinciales ne permettent pas d'offrir des formations à distance aux populations d'âge scolaire, sauf exception pour les jeunes de 18 ans qui font un retour aux études, pour les handicapés ou les malades de longue durée, ou encore pour certains sportifs de haut niveau appelés à voyager pour leur entraînement ou pour leurs compétitions.

En 1995, le ministère de l'éducation du Québec autorise les commissions scolaires à offrir des cours à distance aux adultes pour compléter leur formation ou pour développer de nouvelles compétences. Parallèlement il développe un service de production de cours à distance pour soutenir les commissions scolaires; quelques années plus tard, ce service sera confié à la gestion des commissions scolaires qui le financeront à parité avec le ministère, c'est l'organisme actuellement connu sous le nom de SOFAD (Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec).

Les commissions scolaires disposent ainsi d'une banque de cours pour les formations à distance offertes aux adultes qui effectuent un retour aux études. Traditionnellement confinées dans leur territoire, certaines commissions scolaires ont d'abord été réticentes à assumer le mandat de former à distance.

Les commissions scolaires initialement récalcitrantes ont vu d'autres commissions scolaires se développer grâce à la FAD, en allant chercher des clientèles hors de leur territoire, dans des domaines spécialisés.²⁷

Le succès de ces formations à distance est indéniable : 407% d'augmentation au secondaire depuis dix ans selon Robert Saucier.

Toutefois, depuis 2001, bien que les principaux intervenants du milieu aient fait de multiples recommandations auprès du ministère de l'éducation, celui-ci n'a toujours pas défini de politique, ni de cadre légal, ni même de directive pour le secondaire... rien ne bouge au Québec depuis 15 ans pour offrir la FAD aux jeunes scolarisés.²⁸

Deschênes et Maltais (2006) soulignent cependant l'importance qu'il y aurait à développer des dispositifs de FAD pour résoudre les problèmes d'enseignement au secondaire « régulier » quant à la formation dans des domaines spécialisés en régions éloignées, dans les petites écoles et les milieux défavorisés. En outre, ils évoquent des exemples de carences quant à l'enseignement des sciences à la Commission scolaire Beauce-Etchemin (CSBE).

Durant l'année scolaire 2001-2002, la presque totalité des cours de 1re secondaire, dans la municipalité de Sacré-Coeur, est dispensée par une enseignante dont la qualification légale est l'enseignement du français. Elle enseigne, entre autres, l'écologie, alors que sa dernière expérience de la science remonte à sa 3e secondaire. Au cours de la même année, les élèves Cris en 4e secondaire de la communauté de Waskaganish n'ont pas de cours de sciences

²⁷ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

²⁸ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

physiques de la part d'un enseignant légalement qualifié durant les six premiers mois de l'année... On devrait pouvoir offrir du matériel, des contenus, des cours, de l'encadrement et du soutien, autant pour ceux qui « enseignent » que pour les apprenants, afin de contribuer à résoudre les difficultés liées à la qualité de la formation.²⁹

Au collégial : la formation à distance doit être complémentaire.

Au Québec, les besoins en formation à distance se sont d'abord fait sentir aux ordres collégial et universitaire, avant le secondaire. Il s'agissait de répondre aux besoins en formations préuniversitaire et universitaire des populations résidant en dehors des principales agglomérations de la province. Dans l'esprit de la tradition de la formation par correspondance, clairement distincte de la formation traditionnelle en classe, le ministère et l'éducation créa deux organismes entièrement dédiés à la FAD : le Cégep@distance et la TÉLUQ.

Le réseau des cégeps avait été créé en 1967, à la suite du rapport Parent, pour répondre, entre autres, aux besoins professionnels spécifiques, notamment dans les régions éloignées des grands centres. Pour optimiser les investissements à cet ordre d'enseignement, le ministère de l'éducation répartit les programmes de formation professionnelle entre les divers cégeps en évitant les dédoublements des programmes en formation professionnelle.

Suite à une recommandation du Conseil supérieur de l'éducation, en 1991 le ministère de l'éducation fonde le Cégep@distance, affilié au Cégep de Rosemont, pour répondre aux besoins de jeunes adultes souhaitant compléter leur formation. De ce fait, il ne peut offrir à distance que les cours de formation générale et ceux du secteur professionnel dans les programmes offerts par le Collège de Rosemont, selon les directives ministérielles; toutefois il est autorisé à offrir des cours « en commandite » à des étudiants inscrits régulièrement dans d'autres cégeps.

Pour le Cégep@distance, il existe un grand potentiel de recrutement de clientèle. On a un mandat provincial mais les dispositions administratives nous limitent. Chaque cégep de la province ne peut offrir qu'un certain éventail de cours menant à certains DEC; c'est décidé par le Ministère de l'éducation. Le Cégep@distance est une composante du Cégep de Rosemont, il ne peut donc offrir que les cours relatifs aux DEC dévolus au Cégep de Rosemont. Néanmoins, certains cégeps peuvent demander au Cégep@distance d'offrir certaines formations, en commandite. C'est aussi l'occasion d'étendre notre offre de formation, en créant des ententes avec d'autres cégeps.³⁰

Ainsi, en raison de l'évolution des clientèles, que nous analyserons ultérieurement, le Cégep@distance a été amené au fil des ans à diversifier ses cours à distance pour des étudiants inscrits ailleurs. Plus récemment, il a établi des partenariats avec d'autres cégeps pour pouvoir offrir certains programmes spécifiques, à distance. Selon le directeur du Cégep@distance, Viet Cuong Pham, le défi sociopolitique est d'arrêter l'émigration des jeunes de leurs régions d'origine.

Pour les régions éloignées qui connaissent une baisse démographique, le défi est de retenir les jeunes qui doivent aller étudier ailleurs dans des domaines qui ne sont pas offerts par leur cégep local, et qui ne reviennent pas.

Certains secteurs du marché du travail -soins infirmiers- ont d'importants besoins, or les collèges réguliers sont pleins et ne peuvent en accueillir plus.³¹

On comprend donc qu'au Québec, aux ordres secondaire et collégial, la FAD est très encadrée par le Ministère de l'éducation, dont la politique a été guidée, jusqu'à ce jour, par le souci de maintenir la vitalité des régions

²⁹ Deschênes, André-Jacques, Maltais, Martin (2006) Formation à distance et accessibilité, Télé-Université, Québec. p.53. http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/88/09/PDF/DM_Volume.pdf

³⁰ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC). Entrevue du 2013-01-10.

³¹ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC). Entrevue du 2013-01-10.

tout en s'appuyant sur le principe de complémentarité avec les institutions traditionnelles offrant leurs formations en classe, pour éviter les dédoublements coûteux.

b. La FAD dans les universités du Québec.

Le réseau de l'Université du Québec et la Télé-Université.

La TÉLUQ est une composante du réseau de l'Université du Québec, créé en 1968. En ce sens, par souci de non concurrence, son offre de programmes à distance dépend de l'acceptation des autres constituantes. Or, depuis peu, celles-ci ont commencé à offrir plusieurs de leurs programmes, à distance.

Même si le réseau de l'Université du Québec jouit d'une relative autonomie, bien qu'ayant été créé par le gouvernement québécois pour répondre aux besoins des « régions » de la province, situées hors des grands centres, la gouvernance de ce réseau a respecté ce même principe de non-concurrence jusqu'à récemment.

Croissance de la concurrence entre universités via la FAD.

Au tournant du millénaire, pour la livraison des cours, la plupart des institutions universitaires québécoises ont découvert l'intérêt des technologies de l'information et de la communication, notamment le réseau internet. Malgré une forte résistance de certains corps professoraux, elles développèrent diversement la formation à distance durant ces dernières années. Elles visaient d'emblée le territoire du Québec, et même au-delà si possible, se mettant en concurrence entre elles et surtout avec la TÉLUQ dont c'est la mission exclusive.

*La TÉLUQ, située au Québec n'a pas de défis démographiques. La clientèle potentielle est en nombre suffisant pour pouvoir offrir un grand éventail de cours spécialisés. En revanche, les formations offertes à la TÉLUQ sont en concurrence avec celles offertes par les autres institutions québécoises qui offrent également de la FAD.*³²

En effet, les principales universités francophones du Québec, Laval, Montréal et Sherbrooke notamment, ont développé, diversement, des formations à distance.

*À l'U. Laval, nous n'avons pas vraiment de défi démographique. Notre recrutement se fait dans notre grand bassin de population francophone. On développe certains programmes destinés à la francophonie en général (interprovinciale et internationale); par exemple, un nouveau certificat en francophonie nord-américaine couvre les divers aspects du patrimoine, des contes et légendes, de la culture francophone. Pour ces développements on fait des études de clientèles potentielles.*³³

Certaines institutions jumèlent présence et distance en développant des campus satellites comme certaines institutions hors Québec.

*De plus en plus d'universités traditionnelles sur campus se délocalisent et offrent des formations bimodales et/ou hybrides. On ne ressent pas encore la concurrence des universités francophones de l'étranger.*³⁴

C'est le cas de l'Université de Sherbrooke et de l'UQAT.

*71% de nos effectifs étudiants viennent de l'extérieur de l'Estrie. Pour répondre adéquatement à cette clientèle, on se déplace beaucoup. On est habitués à "gérer la distance en présence"; par exemple on a construit notre annexe à Longueuil dans ce but. Les profs se déplacent un peu partout dans la province.*³⁵

³² Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

³³ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

³⁴ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

³⁵ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

*Ces dernières années nous avons multiplié les composantes de l'UQAT, à Mont-Laurier, à Gatineau, Montréal et Sherbrooke, ainsi que les points de services (une dizaine) plus au nord.*³⁶

Dans ce nouveau marché concurrentiel de la formation universitaire à distance, certaines institutions gardent certains principes.

*On a des balises. On essaie de ne pas faire les mêmes programmes que les autres. Si on le fait c'est qu'on pense avoir une orientation différente.*³⁷

Nous sommes amenés à utiliser le terme de « marché » dans ce monde de la formation en raison du développement des stratégies internes à plusieurs universités. La plupart font ouvertement ou discrètement des recherches sur les clientèles potentielles auxquelles elles pourraient offrir des formations grâce aux technologies de communication à distance. Plusieurs parlent désormais en termes de « niches » ou de « créneaux ».

*Le bassin de population du Saguenay est en baisse. Pour maintenir une clientèle acceptable, il faut se développer en choisissant certains créneaux.*³⁸

Au sein même du réseau de l'Université du Québec, plusieurs unités, notamment en région –l'UQAC et l'UQAT-, ont développé des offres de formation en FAD afin de consolider leur position dans le marché universitaire québécois, en regard de l'engouement croissant des clientèles éloignées pour les cours à distance offerts par la TÉLUQ et les autres universités québécoises.

*C'est une réalité pour l'UQAC et l'UQAT. On constate une perte de clientèle au profit d'autres institutions qui offrent des formations en ligne. C'est notre clientèle potentielle qui nous pousse à la FAD.*³⁹

*Nous couvrons un vaste territoire du nord du Québec. Le Plan Nord est, pour nous, une belle opportunité. Les gens qui vont travailler au nord sont plus scolarisés et prêts à compléter leur formation au niveau universitaire par FAD. Il y a aussi les autochtones qui ont besoin de formation dans leur milieu.*⁴⁰

c. Le « marché » international de la FAD.

Le « marché » international de l'éducation et de la formation a été perçu au tournant des années 2000 comme une opportunité pour quelques institutions francophones tant au Québec que hors Québec.

*Les offres de FAD proposées sur le marché international sont apparues autour des années 2000. Ça a été vu, alors, soit comme une menace soit comme le pactole (pour les institutions qui proposaient les services). Ça n'a été ni l'un ni l'autre.*⁴¹

Plusieurs universités déclarent ouvertement leur intention de s'ouvrir à une clientèle internationale plus importante, via la FAD.

*On veut aussi développer l'international.*⁴²

*Il faut jouer aussi dans le marché universitaire mondial.*⁴³

³⁶ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

³⁷ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

³⁸ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

³⁹ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

⁴⁰ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁴¹ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

⁴² André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

⁴³ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

Outre la concurrence intra et interprovinciale qui s'est installée ces dernières années entre les universités francophones canadiennes, la mouvance universitaire mondiale, via internet notamment, a ouvert des perspectives nouvelles à nos institutions.

L'internationalisation de la formation universitaire pourrait être perçue comme une menace mais aussi comme une opportunité. Ce défi de la concurrence croissante des autres universités québécoises, canadiennes ou internationales, est différemment perçu par les responsables.

En dehors de la concurrence locale (TELUQ, UQAT, HEC, Sherbrooke), on ne ressent pas la concurrence canadienne, internationale ou anglophone.⁴⁴

Dans un article récent⁴⁵ du journal *Le Devoir*, Lisa-Marie Gervais soulignait le fait que plusieurs universités québécoises visent l'internationalisation de leur offre de formations via la FAD, notamment l'Université de Montréal et McGill, qui font partie d'un G5 universitaire, aux côtés de trois autres de leurs homologues canadiennes, depuis plusieurs années.

Plusieurs autres, entre autres parmi les joueurs de moindre ampleur, visent également ce marché.

On pourrait aller chercher davantage de clientèle au Québec et à l'extérieur, dans la francophonie canadienne et même à l'international.⁴⁶

Toutefois, l'internationalisation de l'offre est en lien direct avec la demande internationale. Or cette demande tient à divers facteurs, la francophonie, la spécificité et la disponibilité des programmes, les coûts, mais aussi la réputation des institutions. Celle-ci tient à la réputation du corps professoral bâtie sur la qualité de ses recherches et de ses publications, à moins de viser des formations « professionnalisantes » à court terme. Dans ce cas, la tendance actuelle de développements des formations ouvertes telles que les MOOCs (massive open online courses) risque d'introduire une autre forme de concurrence.

•••

Depuis le début des années 2000, la FAD a connu une croissance importante dans tous les milieux francophones du Canada, avec ou sans l'aide des instances gouvernementales. Bien des institutions en milieu minoritaire ont développé la FAD pour leur survie. Au Québec, certaines n'ont pas eu le choix face à la concurrence croissante des autres dans leur bassin naturel de recrutement.

Comme déjà dit, il y a 15 ans on (CLIFAD) demandait au ministère d'investir massivement. Il n'y a pas eu de subventions, mais les investissements se sont faits. Il y a 15 ans « On ne pourra pas le faire sans subvention », aujourd'hui tout le monde l'a fait sans subvention.⁴⁷

En dernière analyse, si on envisage la FAD dans une optique de « croissance », soit par rapport à la formation en classe aux ordres secondaire et collégial, soit par rapport à des marchés globalisés à l'ordre universitaire, les effets pervers qui en découlent –disparition progressive de certains « joueurs » traditionnels adaptés à leur milieu- constitueront un défi géopolitique majeur pour le maintien de la diversité des communautés culturelles au sein même de la francophonie.

⁴⁴ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

⁴⁵ *Le Devoir* (2013-02-23), Lisa-Marie Gervais, *L'internationalisation de l'éducation divise les universités*.

⁴⁶ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁴⁷ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

Chapitre 2

La FAD dans les structures et la culture organisationnelle.

1. Place de la FAD dans les institutions éducatives.

L'apparition et le développement de la formation à distance aux différents ordres d'enseignement et dans les différentes régions du Canada se sont faits de manière assez disparate et ont mené à des structures ou des statuts des services de FAD très différents. Historiquement, les services de FAD se sont donc développés à partir d'initiatives, soit d'institutions privées, soit des pouvoirs publics pour répondre aux besoins spécifiques dans les diverses régions du Canada. Ces initiatives varient bien sûr d'un ordre à l'autre selon l'autonomie relative accordée par les instances gouvernementales. Il en découle des limites et des défis organisationnels, actuels ou potentiels, bien spécifiques que nous nous proposons d'analyser dans ce chapitre.

Le développement de la FAD et la qualité des services qu'elle livre, dépendent largement du cadre dans lequel elle est intégrée. Cette modalité de formation est très diversement intégrée et soutenue dans les institutions éducatives canadiennes. Le degré d'intégration dans la structure et dans la culture organisationnelle reflète généralement l'importance qui lui est accordée par l'équipe dirigeante. Certaines équipes ont pris conscience de l'importance de la FAD pour l'adaptation de leur institution aux besoins des milieux auxquels elles souhaitent offrir leurs services.

De manière générale, au Canada, trois cas de figure se présentent : les organismes spécialisés en FAD, les organismes dédiés à la FAD et les institutions bimodales; parmi ces dernières on peut distinguer : les campus virtuels, la FAD associée à l'éducation permanente, la FAD à la demande.

a. Les organismes spécialisés en FAD.

L'administration, la livraison et la gestion des formations à distance ne correspondent pas au modèle classique d'administration et d'enseignement en présence. Dans le modèle traditionnel d'enseignement en classe, l'administration a un rôle de recrutement et de gestion du personnel enseignant, de maintenance des infrastructures, d'accueil des étudiants et de planification des activités. L'essentiel de la mission éducative, stratégie pédagogique et livraison de la matière, est laissé aux enseignants qui, livrant directement leurs cours et animant les échanges spontanés avec les étudiants, disposent ainsi d'une certaine « liberté académique ».

La formation à distance marque un changement d'approche. L'enseignant n'est plus le pivot de l'activité éducative; l'étudiant est mis directement en contact avec les contenus d'apprentissage. Dès lors deux fonctions caractérisent ce nouveau mode de formation : la production des contenus d'apprentissage et la gestion –livraison et contrôle– des apprentissages. De ce fait, les infrastructures sont réduites, point de classes ni d'horaires, ni de grands groupes, étudiants et profs, à gérer, et elles peuvent être centralisées hors des organisations traditionnelles.

Ainsi les « cours par correspondance », à l'origine de la FAD, ont pu être offerts par des organismes, publics ou privés, distincts des réseaux éducatifs traditionnels. À la fin des années 60, des contenus éducatifs sur cassettes audio, puis vidéo, ensuite sur des supports numériques (CD, DVD) ont été ajoutés aux cours « papier » et envoyés, par courrier postal, aux étudiants à distance. Ce matériel éducatif multimédia doit être

produit par du personnel spécialisé et mis à la disposition des institutions responsables de la gestion des étudiants à distance.

Ces deux fonctions, production et gestion, ont suscité un processus de spécialisation qui s'est traduit, à nouveau, par l'apparition d'organismes distincts : les uns pour la production des contenus et les autres pour la gestion des formations à distance.

Actuellement, au Canada, on est amené à distinguer divers types d'organismes voués à la formation à distance : les organismes producteurs, les organismes de gestion de la FAD et les institutions dédiées à la FAD intégrant les fonctions de production et de gestion.

Les organismes producteurs.

CFORP.

Dès 1974, se crée en Ontario un centre de production de ressources pédagogiques, le Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques (CFORP) dont la mission est :

*Au service des conseils scolaires catholiques et publics de langue française du Canada, le CFORP fournit des services et produit des ressources pour appuyer l'épanouissement et l'amélioration continue de l'éducation.*⁴⁸

Plus précisément, le centre multimédias du CFORP conçoit et produit des cours en ligne tant pour le secondaire ou le collégial que pour les universités, ou des manuels numériques, jeux sérieux, etc., utilisables sur diverses plateformes. Les ressources imprimées et multimédias produites par le CFORP peuvent être utilisées tant en classe qu'à distance. En outre, cet organisme offre des formations pour les enseignants.

*Le CFORP est un organisme privé sans but lucratif. Il n'est pas subventionné mais se finance par contrats avec divers organismes publics et clients privés. Il répond à des appels d'offre du ministère de l'éducation de l'Ontario, des conseils scolaires, de ministères canadiens provinciaux et fédéraux. Le CFORP se charge de produire différents types de ressources pédagogiques numériques comme les cours en ligne.*⁴⁹

SOFAD.

Au Québec, en 1993, après que la Direction des cours par correspondance du ministère de l'Éducation se soit occupé, au début des années 80, à la fois de l'élaboration du matériel d'apprentissage et de la dispensation des services à la clientèle, le Ministère de l'Éducation retourne la formation à distance pour adultes au secondaire, dans le réseau des commissions scolaires. Un an plus tard, le ministère et les commissions scolaires s'entendent sur la création d'un organisme central de conception, de production et de recherche-développement en matière de formation à distance : la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) ayant pour mission :

*... de répondre aux besoins des commissions scolaires en matériel d'apprentissage, imprimé ou en ligne, suscités par la diversification des lieux, des modes de formation et des parcours d'apprentissage, et de rendre son expertise accessible à d'autres réseaux et organismes.*⁵⁰

La SOFAD conçoit donc et produit le matériel d'apprentissage pour l'ensemble des commissions scolaires qui offrent des cours à distance. Elle produit également les cours en ligne pour les étudiants inscrits dans les commissions scolaires, accessibles par le portail EDUSOFAD. Le financement de la SOFAD dépend à moitié des subventions du ministère de l'éducation et, pour l'autre moitié, des « ventes » de ses productions aux commissions scolaires et autres organismes.

⁴⁸ <http://www.cforp.on.ca/profil/mission-vision.html>

⁴⁹ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

⁵⁰ <http://www.sofad.qc.ca/fr/a-propos/mission-mandat.php>

Les prestataires de services en FAD.

Dans toutes les provinces, l'enseignement secondaire est réglementé par les ministères de l'éducation; les conseils ou commissions scolaires n'ont donc pas le choix des programmes et des cours, et les diplômes de fin d'études secondaires en dépendent.

À l'extérieur du Québec, les conseils scolaires gèrent les services à distance offerts aux minorités francophones, sans restriction, si ce n'est celle de ne pas concurrencer les services aux anglophones, dans le cas de cours de français ou d'immersion.

Au secondaire, tout élève d'âge scolaire doit être inscrit et être présent dans une école. Or, chaque école n'offre qu'un choix limité de cours optionnels, pour des raisons économiques, par manque d'un nombre suffisant d'élèves pour les suivre, alors qu'ils sont offerts dans d'autres écoles, ou même dans d'autres conseils scolaires. La FAD permet des groupes virtuels d'élèves disséminés dans différentes écoles. La coordination de cours communs à plusieurs écoles ne peut être assumée par chacune des écoles ou des conseils scolaires.

CAVLFO.

En Ontario, les conseils scolaires des écoles francophones avaient mandaté l'organisme producteur, le CFORP, pour gérer la formation à distance. En 2009, pour des raisons logistiques, les conseils scolaires francophones créent un organisme indépendant, le Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario (CAVLFO), doté du mandat exclusif de gérer les formations à distance pour les conseils scolaires.

C'est le Consortium en apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario (CAVLFO) qui se charge de la gestion des inscriptions des élèves dans les écoles. Le CFORP est à l'origine de la création du Consortium.⁵¹

La FAD est un complément à l'enseignement régulier dans 98 écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Le défi initial du CAVLFO était de faire connaître le bien fondé de la FAD et d'en défaire les mythes. On voit une évolution impressionnante.⁵²

Contact-Nord.

Un autre organisme, Contact-Nord, créé en 1986 et subventionné par le gouvernement de l'Ontario, a pour mission de mettre les offres de cours à distance produits tant par les établissements des ordres secondaire que collégial et universitaire, à la disposition des petites communautés réparties principalement dans le nord de l'Ontario.

Nous desservons 500 communautés via 112 centres de services dans une grande partie de l'Ontario. Nous recrutons les étudiants dans ces communautés pour qu'ils puissent s'inscrire et suivre des cours à distance dans les divers collèges et universités de l'Ontario.⁵³

Outre le fait que ces centres permettent aux étudiants inscrits d'avoir accès à leurs cours en mode synchrone ou asynchrone, ils offrent des services d'informations et de conseils sur les programmes et cours offerts par différentes institutions.

L'accès au cours se fait soit en vidéoconférence dans les salles spécialisées des centres de services, soit via les portails web. Outre les cours de niveau collégial et universitaire, nous donnons accès à quelques cours spécifiques pour les autochtones.⁵⁴

⁵¹ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 20 décembre 2012.

⁵² Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

⁵³ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

⁵⁴ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

b. Les institutions dédiées à la FAD.

Les médias éducatifs de masse, un modèle intégrateur pour la FAD.

Le développement de la radio, il y a près d'un siècle, et de la télévision, dans les années 60, et l'attrait qui en résulta pour le son et l'image qui rendaient plus réalistes l'information transmise jusqu'alors par écrit, suscita une nouvelle approche de la formation à distance. La vision prioritairement culturelle de ces médias de masse en fit alors des alliés privilégiés pour les milieux de haut savoir. Ainsi, en 1941, la radio de Radio-Canada diffuse une série d'émissions intitulée Radio Collège qui rejoindra plus de 500 centres urbains et ruraux. En 1961, l'Université de Montréal diffuse certains de ses cours sur le réseau de Radio-Canada puis sur celui de TVA.⁵⁵

TFO

En 1966, le gouvernement Ontarien crée l'OTEO (Office de la télécommunication éducative de l'Ontario), organisme de productions télévisuelles, bilingue. Le Service de la programmation française produit des émissions qui répondent aux besoins et aux aspirations de la communauté francophone de la province. À travers divers changements de statut, cet organisme est connu actuellement sous le nom de TFO qui a gardé son mandat éducatif. Sa programmation est essentiellement culturelle et éducative.

Télé-Québec.

En 1967, le gouvernement du Québec décide d'utiliser la télévision comme moyen de formation car il semble plus économique que les autres moyens traditionnels; en effet, de 1967 à 1969, TEVEC, diffusée sur le réseau du câble au Saguenay-Lac-Saint-Jean, rejoint 35.000 adultes. En 1968, il finance Radio-Québec (juridiquement créé en 1945) pour produire des séries éducatives qui seront diffusées d'abord sur les chaînes radio, puis sur les réseaux câblés et, ensuite, par ondes sur l'ensemble du territoire de la province. Cet organisme de télévision éducative prendra le nom de Télé-Québec en 1996. En 1998, Le ministère de l'Éducation demande à Télé-Québec de développer un carrefour des ressources éducatives francophones offertes sur Internet; cette activité sera confiée, en 2006, à la société de Gestion du Réseau Informatique des Commissions Scolaires (GRICS) du Québec. Sa programmation est encore en partie éducative, mais s'oriente vers le type « généraliste ».

CANAL SAVOIR.

Au début des années 80, la société Vidéotron propose un canal de diffusion éducatif à la Télé-Université; celle-ci se charge de la production d'émissions consacrées à la formation générale et à l'enseignement crédité, qui seront également diffusées sur les ondes de Télé-Québec. En 1984, plusieurs universités souhaitant diffuser certains de leurs cours, un consortium est créé sous le nom de CANAL qui devient autonome par rapport à Vidéotron et la Télé-Université. CANAL obtient sa première licence du CRTC l'année suivante. En 1990, il signe une entente de réciprocité de diffusion des émissions avec TFO. Au début des années 2000, l'organisme devenu Canal-Savoir, resserre ses liens administratifs avec Télé-Québec et TFO. Sa programmation est actuellement composée de séries éducatives et culturelles.

Selon le modèle des médias de masse, les émissions dites éducatives sont programmées à des heures fixes et s'adressent à des publics indifférenciés, même si certains spectateurs sont des étudiants inscrits. Ce modèle de FAD peut être qualifié de « synchrone et massif ».

Les institutions dédiées à la FAD.

Dans les années 70, parallèlement au modèle de FAD calqué sur celui des médias de masse, que l'on pourrait qualifier de « synchrone et massif », les responsables politiques du Québec souhaitèrent développer des

⁵⁵ CLIFAD (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 à l'UQAM.
<http://www.clifad.qc.ca/upload/files/60-ans-fad.pdf>

structures d'accueil pour les clientèles des régions de la province, susceptibles d'accroître leur formation à distance.

La TÉLUQ.

En 1972, dans le sillage du réseau de l'Université du Québec, le gouvernement québécois crée la Télé-Université. Il s'agit d'une institution dédiée entièrement à l'enseignement à distance, de manière à ne pas entrer en concurrence avec les autres constituantes du réseau. Au fil des ans, cette institution, bi-localisée à Québec et Montréal, s'est largement développée comme institution universitaire, sans prestation en présence. Aujourd'hui la TÉLUQ propose plus de 400 cours et 75 programmes à tous les cycles d'études (baccalauréat, maîtrise et doctorat), dans les principaux domaines du savoir. La TÉLUQ enregistre à ce jour près d'un million d'inscriptions à ses cours et programmes.⁵⁶

*Puisque la TÉLUQ a toujours été, dès sa création, une institution de formation à distance, le personnel administratif a l'expérience du service aux étudiants. Nos services sont bien rôdés.*⁵⁷

Le Cégep@distance.

Depuis 1974, le Collège de Rosemont offrait des cours par correspondance. En 1991, le ministère de l'Éducation lui confie le mandat de gestion et de développement du Centre collégial de formation à distance (CCFD), qui deviendra le Cégep@distance en 2002.

Le Cégep@distance est géré par le Collège de Rosemont et encadré par un comité-conseil composé de représentants du Ministère, du Collège de Rosemont et des collèges publics et privés. Le Centre est ainsi la ressource du réseau collégial en matière de formation à distance. Sa mission est, entre autres, de rendre accessible, par la voie de la FAD, une formation de niveau collégial de qualité, de concevoir et développer le matériel requis pour l'enseignement, l'encadrement et l'évaluation, de réaliser des projets expérimentaux permettant l'intégration des technologies de l'information et des communications dans ses activités et de favoriser le partenariat avec les collèges, notamment en faisant appel aux enseignantes et aux enseignants du réseau pour le développement des cours et le tutorat.⁵⁸ La clientèle se compose d'étudiants réguliers qui étudient entièrement à distance et d'étudiants à temps partiel, inscrits dans d'autres cégeps.

*Actuellement le Cégep@distance dessert environ 18000 étudiants, pour 30000 inscriptions-cours. 40% sont des étudiants réguliers, qui représentent 50% des inscriptions-cours.*⁵⁹

c. La FAD dans les institutions bimodales.

Le plus grand nombre d'organismes offrant de la FAD, sont des institutions bimodales, qui offrent aussi des formations en classe. La plupart étaient des institutions anciennes qui ont développé peu à peu des activités de FAD. Toutefois, ces activités ont été intégrées diversement dans ces institutions.

Les campus virtuels.

L'école virtuelle du CSF C.-B..

L'école Virtuelle complète le réseau d'écoles du Conseil scolaire francophone de Colombie-Britannique. 180 étudiants sont inscrits à l'École Virtuelle. Ils suivent leurs cours généralement dans leurs écoles, en ligne ou parfois en visioconférence. Le développement de la FAD dépend de la collaboration des directions des écoles concernées.

⁵⁶ http://www.telug.ca/siteweb/enbref/or_historique.html

⁵⁷ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

⁵⁸ <http://www.cégepadistance.ca/apropos/historique.asp>

⁵⁹ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC). Entrevue du 2013-01-10.

Sans généraliser certaines directions d'école croient à la FAD, mais d'autres ont plus de difficultés et ne font pas de promotion pour la FAD. Globalement, le programme est dans toutes les écoles mais parfois avec des réticences.⁶⁰

La FAD au conseil des écoles fransaskoises (CÉF).

Au CÉF, chaque élève de la 9e à la 12e année détient un ordinateur portable pour faciliter la recherche et accéder rapidement à des ressources éducatives. Les élèves n'ayant pas accès à une école fransaskoise dans leur région peuvent s'inscrire au Centre d'enseignement virtuel et d'innovation (CEVI) afin de suivre des cours à distance en français. Grâce au Portail étudiant développé par le CÉF, les élèves inscrits à l'éducation à distance ont accès aux notes des cours, aux devoirs, à des fils de discussion et au clavardage pour interagir entre eux et avec les enseignants.⁶¹

Le CEVI a un rôle de production et de dispensation des cours à distance, mais n'est pas responsable de l'enrôlement.

Seul le conseil scolaire peut se permettre d'augmenter les effectifs en FAD. Pour la conception le CEVI est aidé par des conseillers, des techno-pédagogues et des ingénieurs pédagogiques.⁶²

Le Collège Éducentre

Le Collège Éducentre est un organisme privé sans but lucratif financé par le gouvernement fédéral, et ceux de la Colombie Britannique et du Québec. Il entretient des partenariats avec de nombreuses institutions éducatives du Canada. Outre l'offre de programmes collégiaux et de la formation continue en rapport avec les besoins du marché du travail, le Collège Éducentre prépare, entre autres, aux tests du GED (Diplôme d'études générales) dont le certificat est reconnu comme une équivalence du diplôme d'études secondaires à travers le Canada. Il dispose de trois campus : Vancouver, Victoria et Prince George.

Nous offrons des cours en formation professionnelle continue, non crédités. Nous offrons également des programmes d'insertion professionnelle et quelques cours campus dans nos différents sites. Notre clientèle, est environ de 200 étudiants au collégial, de plus de 30 ans, et de plus de 600 dans les autres programmes offerts au collège : alphabétisation, GED, formation linguistique, programmes spéciaux, formation continue.⁶³

Le Collège Matthieu.

Le Collège Matthieu est un établissement francophone d'enseignement postsecondaire privé, le seul établissement d'enseignement collégial technique et professionnel en français en Saskatchewan depuis 1918. Outre son siège social à Gravelbourg, il dispose également de centres de services à Saskatoon, Régina et Ponteix.

Tous les programmes crédités (Éducation à la petite enfance, en Aide pédagogique spécialisée, en Économie sociale) sont dispensés via l'Internet. À cette fin, il utilise la plate-forme du Collège Éducentre de Vancouver permettant des activités d'apprentissage telles que des forums de discussion, des exercices autocorrigés, des vidéoconférences etc. Les étudiants disposent de l'encadrement de tuteurs et d'un service de soutien technique.

En outre, le Collège Matthieu est responsable du Service fransaskois de formation des adultes (SFEA). D'autres cours peuvent cependant se donner en présentiel en Saskatchewan et selon le programme.

⁶⁰ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

⁶¹ <http://www.cefsk.ca/>

⁶² Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

⁶³ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

Le Collège Boréal.

Le Collège Boréal a été créé en 1995. Son siège est à Sudbury. Dès sa création, il a développé la FAD en mode synchrone avec ses différents sous-centres répartis dans le nord de l'Ontario. Puis l'introduction de la formation en ligne a modifié cette orientation initiale.

Au début du Collège Boréal, tout le monde a beaucoup misé sur la formation à distance parce que c'était une nécessité et grâce à la vision des gestionnaires nous avons pu développer les FAD de façon à ce que nous puissions assurer la formation dans toutes nos communautés du Nord. Ces dernières années, au conseil d'administration, on a été plus à l'écoute du "marché du travail" et on s'est orienté vers la formation aux métiers. La nature des formations en FAD convient moins bien aux programmes de métiers et demanderait beaucoup de temps de développement, ce qui ne convient pas à l'urgence de former des gens de métiers de façon à répondre aux besoins du marché du travail et de la clientèle intéressée par les programmes de métiers. On délaisse un peu la formation les FAD et les cours en ligne au profit de la formation en classe et en mode accéléré pour investir plus de temps et d'argent dans les formations plus pointues et techniques.⁶⁴

Le CCNB.

Le Collège communautaire du Nouveau Brunswick est une société collégiale francophone pleinement autonome depuis le 30 mai 2010. Le siège du CCNB est situé à Bathurst, mais dispose de quatre autres campus situés à Campbellton, à Dieppe, à Edmundston et dans la Péninsule acadienne. Des programmes et des cours à distance en commerce, énergies renouvelables, santé, l'informatique et autres, sont offerts en FAD. Le CCNB offre également des cours par correspondance et des cours en ligne de niveau secondaire.⁶⁵

La FAD identifiée à l'éducation permanente.

Traditionnellement, les clientèles à distance étaient, jusqu'à récemment, composées d'adultes actifs sur le marché du travail ou à domicile pour s'occuper de jeunes familles. Elles fréquentaient habituellement les cours des services d'éducation permanente, généralement le soir et en fin de semaine. La FAD offrait une réelle amélioration à leur contexte de formation. De ce fait, plusieurs institutions développèrent la FAD à l'intérieur de leurs départements ou facultés d'éducation permanente.

L'Université Laurentienne.

Fondée en 1957 à Sudbury, l'Université laurentienne compte maintenant plus de 9 600 étudiants. Dès 1960, un Centre d'éducation permanente fut créé et un programme de formation à distance fut développé en 1972. Baptisé « Envision » en 1986, ce service offre actuellement plus de 360 cours diffusés par divers moyens. Les autres cours offerts à distance le sont par les universités partenaires de l'Université Laurentienne.

Les programmes offerts en FAD sont des Baccalauréats ès arts, Folklore, Sciences religieuses, Sociologie et Psychologie, des Baccalauréats spécialisés en Service social, en Sciences infirmières et quelques certificats, dont un Certificat en Planification financière offert par l'École de commerce et administration.

Les commissions scolaires du Québec.

Au Québec, au secondaire, la formation à distance est réservée presque exclusivement aux adultes. Comme nous l'avons signalé précédemment, chaque commission scolaire est contrainte à certains domaines de formation professionnelle par le ministère de l'éducation, selon les besoins spécifiques du marché du travail du territoire de sa juridiction. Toutefois, ces formations spécifiques, offertes en FAD, peuvent attirer des clientèles relevant d'autres commissions scolaires; ce phénomène permet d'accroître les inscriptions dans ces programmes. C'est ce qui a été un facteur de développement de la FAD au secondaire à travers la province.

⁶⁴ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

⁶⁵ <http://www.ccnb.nb.ca/le-ccnb/notre-histoire.aspx>

Le centre multiservices Champagnat de la CSDM.

La CSDM, confrontée à une clientèle plus particulière de jeunes de son territoire, a mis en place un service de FAD permettant à ces étudiants, peu aptes à se soumettre à une scolarisation contraignante, de compléter leur formation secondaire. Compte tenu des caractéristiques particulières de cette clientèle, le Centre Champagnat de la CSDM a développé un modèle de FAD que l'on pourrait qualifier d'hybride : la formation à distance assistée (FADA). Les étudiants étudient généralement en ligne mais doivent avoir certaines rencontres avec leurs enseignants.

*Le Centre Champagnat administre la FADA pour la CSDM. C'est un mode d'enseignement qui couvre l'ensemble du secondaire. Ça représente environ 2500 étudiants ou 5000 inscriptions-cours. Le modèle retenu est la Formation À Distance Assistée. Les étudiants qui veulent s'inscrire rencontrent préalablement un conseiller en formation scolaire. Ils étudient à distance mais rencontrent ou contactent un enseignant selon leurs besoins. Ce modèle semble répondre aux objectifs et aux attentes.*⁶⁶

L'université de Montréal

Nous l'avons déjà signalé, l'Université de Montréal a commencé à offrir des cours télévisés dès le début des années 60. Ce médium a été le principal outil de diffusion des cours à distance de l'établissement pendant plusieurs années. Certains cours produits par la Faculté des arts et des sciences durant les années 80 et 90 ont été diffusés via l'actuel Canal Savoir.

Parallèlement, depuis 1995, avec une équipe modeste, la Faculté de l'éducation permanente a développé de nombreux cours à distance en format « papier » pour sa clientèle. En juin 2007, elle s'est engagée dans l'exploitation d'Internet pour les cours actuellement offerts.

*La FAD à la FEP de l'U. de Montréal représente environ 5000 inscriptions-cours par année. La clientèle est essentiellement adulte. Les cours sont livrés sous forme imprimée (tous les cours), en visioconférence et/ou en ligne à partir de la plateforme Moodle.*⁶⁷

D'autres facultés et écoles de l'Université de Montréal exploitent également la formation à distance : les facultés de médecine, des sciences de l'éducation, de pharmacie, de médecine vétérinaire, ainsi que l'École d'optométrie, l'École Polytechnique et l'École des HEC de Montréal. Le développement de formations en ligne est épaulé, sur demande, par les services de soutien à l'enseignement de l'Université de Montréal.

L'Université de Moncton.

À l'Université de Moncton, la FAD a été développée d'emblée par les services d'éducation permanente sur les trois campus, Moncton, Edmundston et Shippagan, qui offrent une grande variété de cours à distance selon différentes modalités synchrone et asynchrone.

*La FAD à l'U. de Moncton est reliée à la Faculté de l'éducation permanente. Ça représente environ 400 étudiants par année. Elle utilise à la fois de la vidéoconférence (depuis 1996), des multimédias et des cours par correspondance. Jusqu'en 2005, on n'offrait que différents cours. Depuis, on offre des programmes complets à distance: MBA, Français langue seconde, Santé.*⁶⁸

Environ 50% des cours en Éducation permanente sont en FAD. Les services académiques (temps partiel et temps complet) sont regroupés au campus d'Edmundston de l'Université de Moncton, où nous disposons d'une personne spécialisée pour les dossiers des étudiants à temps partiel.

⁶⁶ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

⁶⁷ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

⁶⁸ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

Pour un étudiant à distance, il n'y a pas de différence entre les campus. On offre actuellement de la FAD dans presque toutes les disciplines. En médecine on a établi un partenariat avec l'U. de Sherbrooke.⁶⁹

La FAD à la demande et le soutien pédagogique.

Les institutions où la FAD s'est développée au gré des choix particuliers de certains départements, facultés ou secteurs, sont les plus nombreuses. Ce type de développement tient plus à des initiatives personnelles, des opportunités circonstancielles qu'à une volonté définie par les hauts responsables.

Le Campus Saint-Jean

Le campus Saint-Jean a été fondé en 1908 à la demande d'une petite élite francophone d'Edmonton. C'est une Faculté à part entière de l'Université de l'Alberta qui offre neuf programmes de baccalauréat et deux programmes de maîtrise en français.

Au premier cycle, la plupart des cours sont en mode hybride (cours en présentiel et contenu en ligne). Au second cycle, les cours sont offerts sur campus ou à distance dans les programmes de Maîtrise en éducation (en avril 2012: 100± étudiants) et de Maîtrise ès arts.⁷⁰

L'Université de Saint-Boniface.

L'Université de Saint-Boniface offre des cours d'ordre collégial et universitaire. La FAD y est laissée à l'initiative des facultés et des départements. Un soutien à ces initiatives est donné par le Service des technologies d'apprentissage à distance.

A l'U. St-B. il n'y a pas de structure spécifique à la FAD (au sens où on l'entend habituellement). Il s'agit d'un service d'aide pour la préparation des cours; les demandes sont faites éventuellement par les facultés et les départements, mais ils ont toujours la possibilité de faire des cours indépendamment du Service des technologies d'apprentissage à distance (STAD).

De mémoire, les cours offerts en FAD sont : le certificat de Webmestre, les Services paralangagiers, le Leadership de la jeune enfance, au collégial; les Bacs et le certificat en traduction (grands groupes incluant des jeunes de 20± ans et des adultes de 50± ans), la Maîtrise en Administration scolaire (pour les directions d'écoles), la Maîtrise en Études canadiennes, au niveau universitaire. Mais compte tenu qu'il n'y a pas de service de gestion de la FAD centralisé, il faut vérifier avec chaque faculté.⁷¹

L'Université d'Ottawa.

À l'Université d'Ottawa, institution bilingue, la FAD se développe selon les initiatives et les choix de certains départements ou facultés. Toutefois, ces initiatives sont largement soutenues par un Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (ESAA) qui regroupe 4 secteurs : le Centre d'enseignement et d'apprentissage médiatisés (CEAM) qui a pour mandat d'assurer l'accès au Campus virtuel et le soutien aux cours offerts en audio ou vidéoconférence; le centre de cyber@prentissage qui voit au développement de tous les cours en ligne; le centre de pédagogie universitaire (CPU) et le centre de distribution multimédia (SDM).

Par ailleurs, en 1999, l'Université d'Ottawa a été l'instigatrice du Consortium National de Formation en Santé auquel se sont associées, à partir de 2002 plusieurs institutions francophones du Canada (Campus Saint-Jean, CCNB, Collège Boréal, Cité collégiale, Université de Saint-Boniface, Université Laurentienne, Université de

⁶⁹ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

⁷⁰ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

⁷¹ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

Moncton, Université Sainte-Anne). Parallèlement à ses partenaires, l'Université d'Ottawa, via le CNFS, poursuit le développement et l'offre, à distance et en personne, d'activités de perfectionnement à l'intention des professionnels d'expression française œuvrant dans le domaine de la santé au Canada.

La Cité collégiale.

Créée en 1990, La Cité collégiale offre l'accès à une formation postsecondaire en français, qui correspond aux besoins de la clientèle et du marché du travail. Elle dispose de quatre campus dans l'est de l'Ontario : Ottawa, Orléans, Hawkesbury, Pembroke. Les services de FAD y sont regroupés dans le Centre de formation continue et en ligne, qui offre une grande variété de formations.

L'Université Sainte-Anne.

L'Université Sainte-Anne est la seule institution d'enseignement post-secondaire – études collégiales et universitaires- de langue française en Nouvelle-Écosse. Elle dispose de 5 campus : Pointe de l'église, Halifax, Petit de Grat, Saint-Joseph du moine, Tusket; en 2003, un autre campus a été ouvert à l'Île du Prince Edward. Des salles de vidéoconférence permettent d'interconnecter tous les campus pour classes virtuelles. L'Université Sainte-Anne offre des programmes en ligne dans divers domaines, tels que l'administration, l'éducation, la santé etc. Elle offre également des cours de français langue seconde et d'anglais langue seconde. Il n'y a pas de service spécifiquement dédié à la FAD. L'offre de cours à distance est l'initiative des départements.

L'Université Laval.

L'Université Laval offre des formations à distance depuis le milieu des années 80. L'évolution de cette offre s'est déroulée en trois phases : cours télévisés, cours imprimés, cours en ligne à l'approche des années 2000. Actuellement, une quarantaine de programmes et près de 500 cours sont offerts chaque année; 95 % des cours sont accessibles sur Internet. Actuellement, l'offre de cours à distance est l'initiative des départements et facultés. Toutefois, depuis de nombreuses années, un service dédié à la FAD soutient ces initiatives.

*Le Bureau de la formation à distance a pour rôle : de faire la promotion des programmes et des cours à distance; de participer au recrutement des étudiants; de diffuser les programmes et les cours; d'assurer la logistique nécessaire à la gestion des dossiers des étudiants et à l'offre des activités, en lien avec les facultés et les services concernés.*⁷²

L'Université de Sherbrooke.

Pour rejoindre des clientèles hors de son bassin naturel de recrutement, l'Université de Sherbrooke a privilégié la multiplication des campus et le regroupement des clientèles potentielles dans diverses régions du Québec et le déplacement de ses profs ou chargés de cours et l'établissement de campus externes comme à Longueuil près de Montréal. La formation en ligne ou en visioconférence est l'initiative de certains départements ou facultés. L'équipe du Service de soutien à la formation collabore à la mise sur pied de projets de cours à distance. Il semble que l'Université de Sherbrooke ait privilégié la FAD pour ces prochaines années.

À l'Université de Sherbrooke il n'y a pas de service dédié à la FAD; la FAD est répartie dans les facultés qui bénéficient d'un service de soutien pédagogique.

*La sensibilisation de tous les services de l'université au développement de la FAD fait partie du plan stratégique de l'université. La FAD ressort comme une priorité et il y a vraiment une volonté partagée. Il y a aussi le financement de projets spéciaux qui vont en ce sens. On est sur la bonne voie.*⁷³

⁷² http://www.distance.ulaval.ca/sgc/index/a_propos_dist

⁷³ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

Le réseau de l'Université du Québec.

Le réseau de l'Université du Québec dispose, comme nous l'avons mentionné, d'une institution dédiée à la formation à distance, la TÉLUQ. Toutefois, comme nous l'avons évoqué au chapitre précédent, certaines constituantes en régions éloignées, telles que l'UQAT et l'UQAC, ont pris conscience de la nécessité d'offrir leurs propres programmes à distance pour assurer leur survie.

En outre, en 2005, pour des raisons stratégiques, une fusion entre la TÉLUQ et l'UQAM a été réalisée. Des problèmes que l'on peut qualifier de différences de cultures organisationnelles ont mené à une défusion en 2011. L'UQAM a éprouvé elle aussi le besoin de proposer quelques cours à distance.

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

L'UQAT dessert environ 4200 étudiants dont plus de la moitié étudie à distance. Il y a 3 campus et 10 centres de services répartis sur un très grand territoire: tout l'Abitibi-Témiscamingue, le nord de la province, les Hautes-Laurentides et quelques points de services dans le sud de la province (Gatineau, Montréal et Sherbrooke). C'est la raison pour laquelle, l'UQAT a toujours eu le souci de la FAD pour répondre aux besoins de cette clientèle dispersée.

La FAD se décline essentiellement sous trois formes:

- par visioconférence dans les salles de visioconférence des divers centres et par la plateforme Via, pour rejoindre les étudiants isolés.
- par des cours enregistrés sur DVD
- par des cours en ligne (plateforme Moodle et avec Panopto).

Le calendrier des cours à distance est le même que celui des étudiants sur le campus: par session.⁷⁴

L'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC).

Selon Martin Larose, du décanat des études de premier cycle, l'UQAC fait partie des universités les plus isolées.

L'UQAC a été créée comme université de proximité. Ce concept ne tient plus. L'UQAC est très au Nord et assez isolée. La clientèle potentielle est très dispersée sur un vaste territoire jusqu'à Chibougamau. La FAD est donc à la fois un défi et un avantage, car nous offrons des formations uniques dans le réseau de l'UQ.

Environ 200 étudiants sont inscrits en FAD; les cours sont diffusés en modes synchrone (visioconférence) et asynchrone (en ligne). De plus en plus de cours sont offerts en visioconférence.

Actuellement, on offre des cours dans les domaines suivants:

- en Éco-conseil (où il y a le plus d'étudiants disséminés au Québec et en Europe).
- en Kinésiologie en sciences infirmières, sous forme de webinaires
- en Éducation (en collaboration avec l'UQAT et l'UQO) en mode hybride.

On accuse un certain retard en FAD; on met beaucoup d'efforts pour rattraper ce retard.⁷⁵

2. Problèmes et défis générés par la place de la FAD dans l'organisation.

L'intégration de la FAD dans les structures organisationnelles est très variable. L'ancien clivage entre la formation en classe et l'enseignement par correspondance ne tient plus. L'introduction des systèmes de télécommunication ont suscité l'émergence de nouveaux intervenants dans le processus de formation : des producteurs de contenus et des planificateurs de processus d'apprentissage. Pour la mise en place de cours à

⁷⁴ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁷⁵ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

distance, ces nouveaux intervenants bousculent les territoires de compétences et plus généralement la culture organisationnelle.

a. Les défis liés aux intervenants

Les profs

Actuellement, peu d'enseignants ont été formés dans leur cursus universitaire pour l'enseignement à distance. Selon qu'ils œuvrent et ont acquis une expérience de ce mode d'enseignement dans des institutions dédiées à la FAD ou qu'ils ont été amenés à transposer leur enseignement en classe pour un enseignement à distance, leur attitude à l'égard de ce mode de formation varie. Le changement de perception est un autre défi que nous proposons d'analyser au chapitre 7.

Toutefois, d'un point de vue administratif, certains aspects sont encore des freins à un déploiement plus libre de la FAD : la prise en compte des tâches spécifiques de l'enseignement à distance dans les conventions collectives et la propriété intellectuelle des contenus de cours.

Dans certaines institutions, les tâches spécifiques dévolues aux profs qui ont à œuvrer en FAD –temps de préparation et d'adaptation des contenus et des activités, encadrement des étudiants, etc.- sont diversement prises en compte par les conventions collectives.

Il serait souhaitable que les ressources humaines et le syndicat des enseignants soient plus sensibilisés aux réalités de la FAD, car les enseignants ont les mêmes conditions de travail qu'au secteur régulier.⁷⁶

Il y a des primes pour l'enseignement hybride. Il faut offrir des primes pour l'enseignement à distance.

C'est difficile de changer les dispositions de la convention collective.⁷⁷

Les professeurs à temps plein ou à temps partiel n'enseignent pas du tout en ligne. Ce sont des tuteurs. Cette différence est due en partie aux exigences syndicales.⁷⁸

Quant à la propriété intellectuelle elle semble mal protégée avec la « tout en ligne ». Les médias numériques favorisent la duplication et la transmission des documents en tous genres. Bon nombre d'enseignants qui sont les auteurs de leurs préparations de cours craignent de se voir dépossédés de leur travail.

Les contenus sont diffusés partout sans droit d'auteur.⁷⁹

Certaines institutions ont cependant mis en place des dispositions pour reconnaître les droits des auteurs.

Les conventions collectives prévoient des primes pour la propriété intellectuelle.⁸⁰

Toutefois les attitudes commencent à changer.

Il y a quelques années les postes affichés pour enseigner à distance ne trouvaient pas toujours preneur. Maintenant on a de plus en plus de demandes. Le site d'affichage des postes est de plus en plus visité.⁸¹

Les spécialistes en FAD.

La FAD a introduit de nouveaux « joueurs » dans le processus de production et de livraison des cours. Dans la période « multimédia » de la FAD, les techniciens et spécialistes de l'audio-visuel étaient les interlocuteurs

⁷⁶ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

⁷⁷ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

⁷⁸ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁷⁹ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁸⁰ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

⁸¹ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

incontournables pour les profs appelés à enseigner à distance. L'introduction des télécommunications numériques pour la livraison des cours a mis en évidence les limites des cours magistraux retransmis en vidéoconférence et des anciens photocopiés mis en ligne à l'usage des étudiants. Les médias numériques incitent à de nouvelles stratégies pédagogiques auxquelles les profs experts n'avaient pas été nécessairement sensibilisés, tant lors de leur formation disciplinaire que lors de leur enseignement en présence.

Quelques programmes universitaires en technologies éducatives ont produit de nouveaux spécialistes aptes à soutenir la conception et la réalisation de cours à distance tenant compte des limites et opportunités des nouveaux médias. Si plusieurs institutions firent appel à leurs compétences, elles n'ont pas toujours précisé leurs responsabilités au sein de l'organisation et leur rôle par rapport aux autres personnels, notamment les enseignants.

Dans les institutions spécialisées et dédiées à la FAD, le statut des techno-pédagogues, 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. Là où la FAD est statutairement associée à un secteur particulier tel que l'éducation permanente, leurs rôles et responsabilités ne posent généralement pas de problème au sein de ce secteur.

En revanche, là où les activités de FAD sont développées de manière non 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.

En outre, leur statut, dans la grille des postes administratifs et l'échelle des salaires, n'est pas toujours en conjonction avec leurs compétences et leurs tâches.

Les tuteurs.

Une autre catégorie d'intervenants en FAD est celle des tuteurs. Dans les institutions bimodales, l'encadrement des étudiants est le plus souvent confié directement aux profs, qui jouissent parfois de certains aménagements de tâches.

Dans les institutions dédiées à la FAD et dans les bimodales largement engagées en FAD, une nouvelle classe d'intervenants a été créée pour encadrer les étudiants dans leur processus d'apprentissage: les tuteurs. Si ces tuteurs sont généralement formés pour soutenir les étudiants sur les plans logistique, académique et psychologique, ils ne sont pas réputés être des experts en contenus des cours pour lesquels ils sont engagés. Ce statut, encore flou dans certains milieux, suscite deux types de problèmes : les limites des interventions par rapport aux autres intervenants et le statut contractuel.

Lors de leur enrôlement, on leur indique généralement certaines balises à leurs interventions auprès des étudiants. Toutefois, lorsqu'ils sont les seuls interlocuteurs avec les étudiants dont ils ont la charge et que l'évaluation de ceux-ci est incluse dans leurs tâches, les relations de confiance et d'ouverture des étudiants peuvent en être affectées. À l'occasion d'une recherche précédente, nous avons reçu les confidences d'associations d'étudiants à distance signalant les réserves que certains de leurs membres avaient manifestées à l'égard des tuteurs. Plusieurs chercheurs dans ce domaine du tutorat à distance sont sensibilisés à cette question.

b. La FAD dans la culture organisationnelle.

Lors de nos entrevues, nous avons abordé le thème plus englobant de l'intégration des activités reliées à la FAD dans la culture organisationnelle. Il appert que les réticences des profs, soulignées précédemment, se retrouvent parfois aux paliers supérieurs de l'organisation lorsque celle-ci n'est pas prioritairement orientée vers la FAD.

Au niveau des départements et des facultés.

En dehors des départements et facultés d'éducation permanente, c'est d'abord au niveau des départements et des facultés de différentes disciplines que se manifeste la résistance.

Même si l'orientation de la haute direction de l'U. Laval est résolument vers la FAD, il y a encore des résistances dans chaque unité.⁸²

Il y a encore des préjugés. Il y a des facultés qui ne croient pas à la FAD; les facultés en disciplines plus fondamentales: sciences de la nature, par exemple, où l'on donne encore beaucoup de cours magistraux. Ils ont de la difficulté à croire que la FAD puisse être efficace.⁸³

Cette résistance s'exprime clairement, dans certains milieux, comme une crainte de changement radical de la vocation initiale de l'organisation et de la qualité de l'enseignement.

À l'égard de la FAD, on a des enseignants qui ont beaucoup de préjugés tels que: "On va vider le campus!", "Ça manque de qualité", "On forme des asociaux!".⁸⁴

Au niveau de la haute administration.

Ce qui semble faire la différence dans l'acceptation et le développement de la FAD c'est l'engagement clair des dirigeants envers la FAD.

Au secondaire, les services de FAD n'existent que par les décisions des conseils scolaires qui déterminent les budgets qui y sont alloués.

Il y a une reconnaissance croissante par les institutions et les instances gouvernementales. Alors qu'autrefois il n'y avait pas de subventions pour les cours à distance, aujourd'hui ils sont reconnus et valorisés.⁸⁵

Notre dépendance est à l'égard du bureau-chef du conseil scolaire.⁸⁶

La résistance peut se manifester à des niveaux intermédiaires, tels que les directions d'écoles qui collaborent diversement à la publicisation des services offerts en FAD et à l'aménagement de leurs infrastructures et de leur organisation pour accueillir adéquatement ces services éducatifs particuliers : les classes virtuelles, entre autres.

Les problèmes de perception viennent surtout des directeurs d'écoles. Il n'y a pas d'interventions mais beaucoup de questionnement. Les enseignants-conseillers font des recommandations.⁸⁷

Dans d'autres institutions, la haute direction n'est pas sensibilisée aux exigences de la FAD peut-être n'est-elle tout simplement pas suffisamment informée des multiples paramètres –contraintes et avantages- de la FAD.

Manque de sensibilisation de l'administration.⁸⁸

La haute direction est sensibilisée mais manque de connaissances au sujet de la formation en ligne.⁸⁹

⁸² Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

⁸³ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

⁸⁴ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

⁸⁵ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

⁸⁶ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

⁸⁷ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

⁸⁸ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

⁸⁹ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

La FAD inscrite dans la mission ou les plans de développement.

Certains répondants à nos entrevues reconnaissent que le fait d'inscrire la FAD comme une des activités principales de l'institution dans la mission ou les plans stratégiques aide à son intégration dans la culture organisationnelle.

La FAD est de plus en plus valorisée. On en parle de plus en plus. Ce qui manque encore c'est que la FAD soit inscrite dans la mission de l'Université. Il faudrait faire valoir l'importance de la formation permanente à temps partiel. Il faudrait aussi un peu plus de soutien des profs qui choisissent la FAD.⁹⁰

Puisque la TÉLUQ a toujours été, depuis sa création, une institution de formation à distance, le personnel administratif a l'expérience du service aux étudiants. Nos services sont bien rôdés.⁹¹

À l'interne, pour l'École Virtuelle, il n'y a pas de problème; il y a une très bonne considération des élèves et des demandes.⁹²

Le collège étant voué à la FAD, le personnel administratif est maintenant plus habitué à transiger avec ce type de clientèle; ça roule bien.⁹³

L'adaptation des services administratifs à la FAD.

En 2012, dans un rapport sur les services offerts en FAD, nous avons signalé une certaine méconnaissance des besoins des étudiants en FAD dans les différents services prioritairement dédiés aux étudiants en présence dans plusieurs institutions. Nos interlocuteurs en entrevue ont évalué diversement la qualité de ces services.⁹⁴

Les services universitaires ne sont pas tous adaptés aux réalités des étudiants en FAD. Les personnels sur le campus ne sont pas encore sensibilisés à la clientèle en FAD; c'est aussi le cas à l'égard de la clientèle internationale. C'est la raison pour laquelle, à l'Éducation permanente, on essaie d'être autonome.⁹⁵

Dans certains milieux traditionnels la FAD semble un monde à part, bizarre.

Parmi le personnel administratif il y a encore beaucoup d'incompréhension. la FAD est encore vue à travers des images d'Épinal. On en parle comme si c'était un monde particulier, alors qu'il s'agit d'un simple changement de modalité d'enseignement-apprentissage. Par exemple : on accepte des inscriptions tardives; pour le personnel administratif habitué à faire respecter les échéances, il y a une incompréhension administrative; et puis, les examens ne se passent pas à date fixe comme sur le campus (19h à 22h), etc.⁹⁶

Le personnel administratif habitué à transiger avec des étudiants présents physiquement, a parfois de la difficulté à imaginer ceux qui sont à distance.

Pour la plupart du personnel, ils n'ont pas de référence visuelle des étudiants à distance; ça reste abstrait. On ne leur donne pas les chiffres auxquels ils sont habitués. On est en

⁹⁰ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

⁹¹ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

⁹² Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

⁹³ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

⁹⁴ http://archives.refad.ca/pdf/Services_aux_etudiants_en_FAD.pdf

⁹⁵ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

⁹⁶ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

formation continue; depuis un an environ, on a plus de collaboration avec le bureau des admissions, mais le réflexe formation en ligne n'est pas encore là.⁹⁷

Au niveau du personnel administratif, c'est aussi un défi de tous les jours. Il n'y a encore pas si longtemps, dès qu'un étudiant disait qu'il étudiait à distance, il était automatiquement dirigé vers nos services (counseling aux unités et aux profs), même si la question était d'ordre administratif, pédagogique ou académique. Pour le personnel administratif, il y a encore le réflexe de faire venir l'étudiant (à distance) au bureau; les affaires se règlent en présence.⁹⁸

La flexibilité des horaires en FAD perturbe les habitudes acquises par le personnel du campus.

Les services administratifs requis pour bien soutenir les efforts de formation à distances sont surtout de nature logistique : par exemple demande de service à des heures beaucoup plus variées. Les établissements d'enseignement sont régis souvent par des conventions et des règles qui ne permettent pas toutes les flexibilités nécessaires pour l'offre active de formation en tout temps. Il faut donc repenser les services et les adapter. Est-ce une bonne idée que chacun de nous doive y mettre tant d'énergie? Est-ce que les structures de financement actuelles le permettent? Il y a plusieurs défis auxquels les gestionnaires doivent faire face.⁹⁹

Toutefois, on note que généralement la qualité des services dépend des personnes qui les donnent et de la qualité que les intervenants en FAD ont avec eux.

Comme il n'y a pas officiellement de service spécifiquement dédié à la FAD, elle ne fait pas partie a priori de la culture organisationnelle. Ça dépend des personnes; certaines sont plus attentives aux étudiants à distance.

Pour la bibliothèque qui dispose d'importantes banques de données, la communication se fait par téléphone et à certaines heures seulement. Ce n'est pas adapté à une clientèle qui est en Europe par exemple. Toutefois, il y a le courriel, mais certaines situations demandent un appui plus direct.¹⁰⁰

Il n'y a pas de culture organisationnelle incluant la FAD; mais avec un peu de dialogue, on peut assouplir les choses. Au niveau du registrariat, il y a comme une barrière. Alors la plupart des facultés (en dehors des sciences de l'éducation) nous délèguent les inscriptions.¹⁰¹

Il y a cependant une lente évolution dans certains milieux.

L'attitude pour faciliter le cheminement tant administratif qu'académique des étudiants en FAD est là, mais elle est perfectible.¹⁰²

L'admission en ligne existe chez nous. Il n'y a pas d'inscription en ligne pour l'instant, c'est en développement, mais ça ne présente pas vraiment de problèmes.

Globalement, il y a de la bonne volonté mais il reste des améliorations à réaliser quant à la perception de la FAD. On fait de la sensibilisation auprès du personnel administratif.¹⁰³

⁹⁷ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁹⁸ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

⁹⁹ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

¹⁰⁰ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

¹⁰¹ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

¹⁰² André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

¹⁰³ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

*Il n'y a pas vraiment de problème d'arrimage des services administratifs avec la clientèle à distance car tous les services sont de plus en plus sensibilisés à la nécessité de la FAD pour la survie et le développement de notre institution.*¹⁰⁴

...

La FAD un atout économique à intégrer.

Pour les institutions d'enseignement traditionnel, par son mode de livraison et ses clientèles, la formation à distance est donc restée une activité relativement marginale, jusqu'au développement des télécommunications numériques depuis les dernières décennies.

Il y a une quinzaine d'années, le développement rapide des télécommunications numériques suscita l'offre de formations à distance permettant d'accroître les clientèles à des coûts apparemment moindre qu'en mode traditionnel. On pourrait dire que la mission « sociale » de la FAD s'est alors doublée d'une mission « économique », voire commerciale, pour les institutions traditionnelles; en bref, faire de la FAD, ça peut être rentable. Dans cette optique de « mise en marché » des formations, plusieurs organismes font appel à de spécialistes en « études des marchés » de l'éducation.

En bref, les dirigeants de toutes les institutions, même les plus traditionnelles, ont développé des activités de FAD, sans toujours être conscients des tenants et aboutissants de cette nouvelle modalité de dispensation des cours. Il en résulte plusieurs problèmes structurels et organisationnels que nous venons d'évoquer et qui se résument à l'arrimage des activités de FAD dans les structures institutionnelles et aux difficultés d'intégration des intervenants dans la culture organisationnelle.

¹⁰⁴ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

Chapitre 3

Défis relatifs aux clientèles étudiantes

1. Clientèles francophones canadiennes potentielles pour la FAD.

Les près de 7 millions de francophones canadiens sont géographiquement très inégalement répartis : près de 6 millions vivent au Québec alors que moins d'un million d'autres sont disséminés dans l'ensemble des autres provinces et territoires. Les besoins en services éducatifs diffèrent donc radicalement entre le Québec, où les francophones représentaient en 2006, près de 80% de la population, et les autres provinces et territoires où ils vivent en communautés disséminées sur de vastes territoires.

Nous distinguerons deux types de clientèles susceptibles d'avoir recours à la FAD : les jeunes d'âge scolaire clientèle en croissance actuellement hors Québec et les adultes qui constituent la clientèle traditionnelle des services, départements ou facultés d'éducation permanente.

a. La FAD et la clientèle d'âge scolaire.

De façon générale, les publics de la FAD rajeunissent.

Comme le soulignait Lucie Audet dans son rapport (2012), l'âge moyen des étudiants inscrits en formation à distance a baissé au cours des dernières années. Ce phénomène est dû au développement de la FAD à l'ordre secondaire dans plusieurs provinces canadiennes, hors Québec. Selon Statistique Canada, 36% des écoles offraient des cours en ligne à leurs élèves, déjà en 2003-2004. Plusieurs spécialistes, estiment que l'utilisation de la formation à distance au niveau secondaire est l'un des grands phénomènes en éducation dans ces prochaines années. Selon Hubert Lalande, du CFORP, la tendance rejoint les plus jeunes du secondaire et de l'élémentaire où l'on prévoit une croissance de près de 40% par an, durant les prochaines années.¹⁰⁵

Le primaire : prochain secteur de développement de la FAD.

Selon Statistique Canada, en 2003-2004, seulement 3% des écoles primaires avaient des élèves qui participaient à des cours en ligne. Plusieurs facteurs contribueront à la croissance à ce niveau : la désaffection des écoles rurales en raison de la dénatalité, l'engouement pour l'enseignement à domicile et la mobilité accrue des parents.

b. Profils des clientèles adultes.

La FAD a été longtemps associée à des clientèles marginales par rapport aux populations étudiantes normalement scolarisées aux différents ordres. Il s'agissait bien souvent d'adultes sous-scolarisés souhaitant compléter une formation générale de base; d'autres y ont recours pour compléter une formation générale antérieurement interrompue; d'autres encore dans le but de bonifier ou réorienter leur carrière, en développant de nouvelles compétences professionnelles.

La formation dite « continue » ou « permanente » a du s'adapter à cette clientèle en marge des cadres scolaires, principalement en regard de leurs disponibilités spatio-temporelles. La FAD par correspondance

¹⁰⁵ Audet, Lucie (2012), Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone, REFAD, p.78

était d'emblée adéquate à ces contraintes; la livraison des services de formations se faisant à domicile, par courrier postal, et actuellement de plus en plus via les technologies de télécommunications, elle présentait plus de souplesse et de liberté aux étudiants par rapport à celles offertes en milieu éducatif ou en milieu de travail.

Avec le développement de modalités de livraison à distance, la clientèle du secteur de « l'éducation permanente » s'est accrue et diversifiée. Si ce secteur attire encore les adultes souhaitant obtenir un diplôme en rapport avec le marché du travail, d'autres profils de population s'y sont ajoutés. Ainsi, nous distinguerons diverses catégories : les populations sous-scolarisées, les jeunes « raccrocheurs », les professionnels en perfectionnement, les parents temporairement en charge de jeunes familles, les étudiants universitaires en régions éloignées, les personnes en développement personnel et les retraités.

Les adultes sous-scolarisés.

De nombreux programmes ont été développés et sont offerts aux adultes sous-scolarisés, parfois illettrés. Certaines régions sont visées, notamment les régions nordiques où se concentrent des populations autochtones isolées. Ces programmes sont offerts par des institutions spécialisées ciblant des clientèles à l'ordre secondaire et éventuellement collégial.

Les jeunes raccrocheurs.

Le phénomène de décrochage scolaire est, depuis longtemps, un problème social important à l'égard duquel peu de solutions, en classe, ont eu de succès. En effet, ces jeunes généralement à l'ordre secondaire, épris d'indépendance, ne supportent pas le cadre rigide des rythmes et des obligations scolaires. Bien souvent ils vivent en marge du domicile familial et pour survivre ils acceptent des emplois précaires, peu rémunérés. Après quelques années de « galère », ils comprennent que leur éventuelle promotion sociale tient à des compétences générales de base en langues et en mathématiques, mais ne sont ni prêts, ni disponibles pour un retour en classe. La FAD est donc une modalité qui leur est adaptée.

Les adultes actifs en perfectionnement.

La majeure partie des clientèles fréquentant les services d'éducation permanente des collèges et universités, sont des employés ou des professionnels engagés dans une carrière et souhaitant compléter leur formation ou faire des mises à jour de leurs connaissances dans leur domaine d'activité; d'autres souhaitent développer de nouvelles compétences.

Des champs de spécialisation tels que l'éducation, les soins de santé, la traduction, l'environnement, etc. sont les plus recherchés. De ce fait les institutions ont développé prioritairement des cours, voire des programmes complets en FAD pour répondre aux demandes

Les jeunes parents.

Durant ces dernières décennies, les parents de jeunes enfants, surtout les femmes, souhaitent profiter de leurs congés parentaux pour bonifier leur formation. Même si leurs occupations domestiques et familiales sont très prenantes, elles arrivent à se dégager des plages horaires pour étudier. Certaines jeunes mères sont assurées de retrouver leur emploi, d'autres n'ayant pas cette garantie, souhaitent accroître leur employabilité en prévision du retour sur le marché du travail.

Les champs de spécialisation souhaités sont très variés. Les collèges et universités offrent un éventail de plus en plus large de cours et de programmes à distance pour répondre à ce type de clientèle.

Les étudiants poursuivant leur formation tout en amorçant une carrière.

De plus en plus d'étudiants ayant commencé des études supérieures sur campus décident de poursuivre leur formation à distance, quand on leur en offre la possibilité. Cette opportunité leur permet de débiter leur carrière tout en continuant à se former dans le domaine de leur activité. Dans ce segment de clientèle, on inclut également les étudiants de second et de troisièmes cycles, généralement moins astreints à une présence régulière sur le campus.

Plusieurs facultés et départements universitaires ont compris cette tendance. Avec l'accord du corps professoral, ils développent eux-mêmes des cours et des programmes, indépendamment des facultés ou services de formation permanente.

Les personnes en développement personnel.

Traditionnellement les services et département d'éducation permanente offrent des cours dans des domaines très variés touchant au développement personnel, tant du point de vue psychologique que culturel destinés à des clientèles préoccupées par leur développement personnel. Ces personnes n'étant pas particulièrement intéressées par l'obtention de crédits menant à des diplômes, elles viennent chercher plus des connaissances que des compétences, sauf pratiques. Pour les services d'éducation permanente, il est aisé de leur offrir des cours de nature plus théorique via divers médias, notamment les médias de masse spécialisés comme Canal Savoir au Québec ou TFO en Ontario.

Les retraités.

Les retraités s'apparentent aux « personnes en développement personnel, à la différence près qu'ils souhaitent parfois développer des compétences précises pour réaliser des projets personnels ou faire du bénévolat, hors de leurs champs de compétences. Il s'agit parfois de compétences pratiques encore peu développées en FAD ».

c. À nouvelles clientèles, nouveaux défis.

Les clientèles originelles de « l'éducation permanente » se sont donc diversifiées conjointement à l'évolution de la société canadienne. Les besoins en formation en dehors des cadres scolaires et universitaires se sont diversifiés. Les technologies dont disposent les services de FAD sont appelés à répondre adéquatement à ces besoins, à condition que les programmes proposés soient en harmonie avec les habiletés et les attentes.

Pour l'acquisition des compétences essentielles.

À l'extérieur du Québec, la formation à distance des adultes francophones en compétences essentielles – langues et mathématiques –, est assurée le plus souvent par des organismes spécialisés qui offrent des formations adéquates. En outre, ces organismes offrent, la plupart du temps, des formations aux ordres secondaire et collégial. En Colombie Britannique, par exemple, cette clientèle est orientée vers le Collège Éducacentre qui a établi un partenariat avec le Collège Matthieu en Saskatchewan pour y assurer les mêmes services.

Pour la clientèle adulte, il s'agit de personnes sur le marché du travail qui souhaitent conforter leur carrière; les deux tiers sont réellement obligés de le faire, le dernier tiers n'est pas vraiment obligé mais est conscient de l'importance de le faire ou le font par goût. En outre, les formations offertes semblent répondre très bien à leurs besoins.¹⁰⁶

En Ontario, le consortium CAVLFO, qui gère actuellement l'apprentissage virtuel pour un ensemble de conseils scolaires, serait sans doute susceptible de servir cette clientèle.

Actuellement, nous desservons la clientèle de jour (élèves de 14 à 18 ans). La clientèle adulte est une clientèle potentielle.¹⁰⁷

Au Québec, la FAD au secondaire est réservée exclusivement aux adultes en éducation permanente.

Au secondaire, la FAD ne cesse de croître : 407% depuis dix ans. Toutefois, au Québec, la FAD au secondaire ne peut être offerte qu'à la formation aux adultes ou aux jeunes qui font un retour aux études.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

¹⁰⁷ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

¹⁰⁸ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

L'adaptation des formations au marché du travail.

L'adaptation aux besoins et attentes du marché du travail est une tendance lourde. Amorcée il y a longtemps déjà à l'ordre collégial où les partenaires économiques régionaux siègent aux conseils d'administration, elle s'est déployée dans les facultés et départements de formation continue d'un certain nombre d'universités.

À la TELUQ, la très grande majorité des étudiants est sur le marché du travail, ce qui explique que la plupart d'entre eux sont inscrits à temps partiel. Ce sont des personnes qui viennent chercher une formation en sus de celle qu'elles possèdent déjà. Il y a aussi des personnes qui viennent chercher une formation de base, mais un peu sur le tard.¹⁰⁹

*Au niveau des adultes sur le marché du travail, beaucoup viennent chercher des compétences à appliquer directement dans leur travail. Il y a aussi de plus en plus de gens à la retraite qui ont le goût de compléter leurs connaissances et leurs compétences.*¹¹⁰

Avec l'évolution rapide des processus et des pratiques dans tous les domaines, les professionnels qui, il n'y a pas si longtemps, pouvaient mener leur carrière sans avoir à rafraîchir et mettre à jour leurs connaissances et compétences, sont désormais fortement incités à le faire. De plus en plus d'universités comprennent que pour s'adapter aux clientèles de ce niveau supérieur, elles doivent avoir recours à des dispositifs de FAD.

On veut développer des programmes de second cycle. On veut aussi aller chercher des professionnels. Dans cette nouvelle clientèle, il y a des personnes qui ne sont pas revenues en formation depuis parfois plus de 20 ans; elles doivent faire face à deux difficultés: retour aux études et se familiariser avec la FAD.

*Ce sont généralement de très bons étudiants car ils sont là par choix.*¹¹¹

Personnalisation de la formation.

Afin de répondre aux besoins de plus en plus spécifiques de ces clientèles professionnelles, on voit se développer des formations personnalisées. À l'université de Montréal, par exemple, le Certificat d'études individualisées (CEI) est considéré comme un important outil de perfectionnement, dont certains cours peuvent être offerts en FAD. Selon les responsables, ce certificat, qui existe depuis plus de vingt ans, connaît un succès qui va grandissant. Il est conçu en fonction des exigences de l'étudiant et lui permet de construire son programme selon ses besoins de formation et d'intégrer tout le savoir utile à l'exercice du métier qui l'intéresse.¹¹²

Les femmes et la FAD.

À la TÉLUQ, la population étudiante s'élève à 18 500 étudiants; toutefois, compte tenu du fait qu'ils étudient pour la plupart à temps partiel, on peut parler de 3700 étudiants équivalent temps plein. Les femmes composent près de 70 % de la clientèle. L'âge moyen est de trente et un ans.¹¹³ On observe cette même proportion à l'UQAT.

*Près des deux tiers de la clientèle étudiante est déjà sur le marché du travail; c'est sans doute la raison pour laquelle la moyenne d'âge des étudiants de l'UQAT est un peu plus élevée que celle de la province. La clientèle est majoritairement (70%±) féminine, notamment en sciences de la santé (80%).*¹¹⁴

¹⁰⁹ Pierre Vallée, Le Devoir 2013-03-02 p.I-2

¹¹⁰ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

¹¹¹ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

¹¹² Assia Kett Ani, Le Devoir 2012-11-10 C-13

¹¹³ Pierre Vallée, Le Devoir 2013-03-02 p.I-2

¹¹⁴ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

*[À l'université de Montréal], l'étudiant-type est une femme de 35 ans qui étudie en techniques infirmières et qui a fait son Cégep il y a 15 ans.*¹¹⁵

Apprendre tout au long de la vie.

Selon le rapport de l'UNESCO, « Vers les sociétés du savoir » (2005), les problèmes du marché du travail ont aussi eu pour effet de mettre un accent parfois trop exclusif sur les enjeux économiques et professionnels de l'éducation, reléguant souvent au second plan la dimension du développement personnel. Pourtant, conçue comme la base d'un savoir-apprendre, à réactiver sans cesse, l'éducation pour tous tout au long de la vie est devenu l'un des modes fondamentaux de la construction de soi.

*Apprendre tout au long de la vie est une démarche qui devrait, idéalement, prendre tout son sens à trois niveaux, qui sont intimement liés, mais dont la hiérarchisation peut varier selon les individus et les moments de la vie. Le développement personnel et culturel – qui est celui du sens dont chacun nourrit son existence ; le développement social – qui est celui de la place dans une communauté, de la citoyenneté, de la participation politique et de la sociabilité ; enfin, le développement professionnel – qui est celui de l'emploi non précaire et de qualité, du lien à la production, à la satisfaction professionnelle, au bien-être matériel.*¹¹⁶

La FAD de proximité.

Et l'on aurait tort de croire que l'éloignement géographique est le facteur déterminant dans le choix de s'inscrire ou non à des cours à distance. À la TELUQ, les étudiants proviennent principalement de la grande région de Montréal ainsi que celle de Québec. Ce ne sont pas les contraintes liées à l'éloignement, mais plutôt celles liées à l'horaire et à la disponibilité qui sont déterminantes dans le choix d'étudier à la TELUQ.¹¹⁷

Le Centre Champagnat de la CS de Montréal offre, entre autres, aux jeunes adultes « urbains » qui souhaitent obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires, des « FADA », formations à distance assistées. Les étudiants étudient à distance mais ont l'obligation de rencontrer, au centre, différents intervenants.

*Les cours à distance sont disponibles pour les élèves adultes de + de 16 ans
Tous les cours sont en FAD assistée pour les niveaux secondaire 1 à 5.*¹¹⁸

La FAD « hybride ».

Jusqu'à ces dernières années, l'étudiant adulte devait choisir entre des cours sur campus et des cours à distance. Les cours à distance incluant quelques séances de rencontre se développent de plus en plus pour diverses raisons pour optimiser la rétention des étudiants et bonifier les apprentissages. C'est en quelque sorte une hybridation à l'envers, le terme étant plus souvent employé pour les cours campus qui libèrent les étudiants, certaines heures pour qu'ils fassent leurs apprentissages en ligne.

Une telle formule a pour avantage de développer des liens sociaux entre les étudiants, de fournir de la rétroaction et de fournir des précisions en réponse à des attentes mal décelées à distance et aussi offrir quelques activités pratiques. Ainsi, la formation continue à l'Université Laval se lance dans une approche hybride combinant les activités en classe et à distance, afin de faciliter la conciliation entre le travail, les études et la vie personnelle. La formule est organisée à partir de cours offerts en ligne auxquels s'ajoutent trois jours de présence en classe, quatre ou cinq semaines séparant ces rencontres. Par ce modèle de FAD hybride, l'Université Laval entend s'étendre dans 13 régions administratives.¹¹⁹

¹¹⁵ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

¹¹⁶ UNESCO (2005), Vers les sociétés du savoir, p.78

¹¹⁷ Pierre Vallée, Le Devoir 2013-03-02 p.I-2

¹¹⁸ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

¹¹⁹ Assia Kett Ani, Le Devoir 2012-11-10 C-13

Croissance de l'offre de cours.

L'offre de cours en FAD s'est nettement accrue. De ce fait les clientèles potentielles trouvent les formations qui répondent à leurs attentes. Par ailleurs, ce sont aussi les départements des campus universitaires qui développent des cours et des programmes à distance, dans le sillage du développement de cours hybrides pour leurs étudiants sur campus. Les cours entièrement à distance attirent une clientèle d'étudiants réguliers qui peuvent ainsi accélérer leur cursus, en alternant cours sur campus et cours à distance.

d. Les adultes et la FAD.

En général, les adultes apprécient d'étudier à distance.¹²⁰ Depuis 10 ans on constate une certaine évolution de la clientèle, toutefois les adultes ont toujours un peu plus de difficultés avec les cours en ligne.¹²¹

La flexibilité comme valeur première de la FAD.

L'avantage de ne pas avoir à se déplacer et l'éventail des cours offerts.

*Le fait de ne pas avoir à se déplacer sur le campus est un avantage de plus en plus apprécié. D'autant qu'on offre un éventail de cours de plus en plus vaste.*¹²²

*La raison première pour laquelle l'on choisit de s'inscrire à la TELUQ est la flexibilité qu'offre la formation à distance, un avantage indéniable pour quiconque doit jongler avec les contraintes du travail. " C'est aussi une formule qui convient bien à des clientèles particulières, comme les militaires et les sportifs de haut niveau,*¹²³

La FAD est pour une clientèle qui cherche la "flexibilité". Malgré tout, au MBA, certains étudiants préfèrent l'enseignement en classe.

*Par ailleurs, certains profs ressentent le besoin de rencontrer les étudiants en classe.*¹²⁴

*Pour les jeunes du 1er cycle les motivations sont différentes; ils recherchent la FAD pour la flexibilité.*¹²⁵

*Il y a eu une certaine évolution de la clientèle, mais pas aussi importante qu'on pourrait le penser. Dans une étude que nous avons menée auprès de nos étudiants, on s'est aperçu que la maîtrise des technologies par les étudiants n'est pas aussi grande qu'on le pensait.*¹²⁶

Le caractère « ouvert » de certaines formations plait aux nouvelles clientèles.

*Les nouvelles clientèles veulent davantage d'informations. Le fait que l'on puisse admettre n'importe qui (certains cours sans prérequis), n'importe quand (entrée continue), présente un grand intérêt pour les clientèles actuelles. La mise à jour des connaissances est un intérêt croissant pour les adultes.*¹²⁷

2. Les disparités d'accès aux technologies et la fracture numérique.

Une majorité des formations, notamment au Québec, se font à l'aide de documents textuels, encore le plus souvent imprimés. Dans certains milieux, l'accès aux technologies ne pose pas de problème.

¹²⁰ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

¹²¹ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.. Entrevue du 2012-11-27.

¹²² Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

¹²³ Pierre Vallée, Le Devoir 2013-03-02 p.I-2

¹²⁴ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

¹²⁵ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

¹²⁶ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

¹²⁷ Mariane Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

*L'essentiel de la formation à distance se faisant par les livres, on ne voit pas de problèmes de disparités chez les étudiants.*¹²⁸

La fracture socio-économique.

Dans l'ensemble, il semble que ce qu'il était convenu d'appeler la « fracture numérique » d'ordre socioéconomique, il y a encore quelques années, se soit estompée.

*S'il y a une fracture, on ne la perçoit pas.*¹²⁹

*S'il y a fracture, elle est de plus en plus restreinte. D'après nos statistiques, 80% des étudiants sont équipés pour suivre des cours en FAD. Ils ont tous un accès à internet. Suite à la mise en ligne d'une nouvelle application sur la plateforme de l'université, on note 2400 nouveaux usagers en moins de 24 heures.*¹³⁰

*La fracture numérique est de moins en moins évidente. La plupart des étudiants ont des « laptops ».*¹³¹

*La fracture numérique, on la constate de moins en moins. L'utilisation des TICs est assez poussée et répartie.*¹³²

La fracture apparaît plutôt au niveau du renouvellement des outils technologiques.

*La fracture numérique entre les étudiants est moins évidente, mais elle est encore là avec l'arrivée des tablettes et des téléphones intelligents. Certains étudiants ont encore des ordinateurs âgés qui ne supportent pas Windows 7.*¹³³

*Il y a encore une certaine différence entre les étudiants "numériquement nantis" et les autres.*¹³⁴

*C'est au niveau économique qu'on constate encore une fracture. Pour certaines classes d'utilisateurs, les technologies coûtent cher.*¹³⁵

Néanmoins certains étudiants ne sont pas équipés.

*Du côté des étudiants immigrants, plusieurs (notamment des africains) n'ont pas d'outils technologiques à la maison. On a mis en place un groupe qui se spécialise dans le soutien aux immigrants.*¹³⁶

*Les étudiants peuvent apporter leur propre équipement; en ce sens il y a une certaine fracture socioéconomique.*¹³⁷

Le matériel fourni.

*Le conseil scolaire fournit le matériel nécessaire. On attribue un ordinateur portable à chaque élève en FAD; il le rend aux vacances estivales et en fin de 12^{ème} année.*¹³⁸

¹²⁸ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

¹²⁹ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

¹³⁰ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

¹³¹ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

¹³² Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

¹³³ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

¹³⁴ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

¹³⁵ Mariane Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

¹³⁶ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.. Entrevue du 2012-11-15.

¹³⁷ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

La fracture numérique due aux différences socio-économiques est toujours présente. On l'atténue par le prêt d'équipement: on fournit des i-pad.¹³⁹

Fracture administrative: oui. Il y a des gros conseils scolaires qui ont des gros budgets pour répondre aux besoins de tous les étudiants, alors que les petits conseils ont des budgets plus restreints.¹⁴⁰

Au secondaire, où les équipements sont fournis à l'école, ce sont plutôt les parents qui ne sont pas toujours équipés.

Plusieurs parents n'ont toujours pas d'adresse courriel; il faut passer par le courrier postal pour les bulletins et autres communications personnalisées.¹⁴¹

Fracture géographique

Sur le plan géographique la fracture se situe au niveau de la bande passante.¹⁴²

La fracture est de plus en plus mince. La plupart de nos clientèles disposent des accès et équipements adéquats pour suivre leurs formations sans problèmes majeurs.¹⁴³

Il y a une fracture géographique: certaines régions n'ont pas encore d'infrastructures en haute vitesse.¹⁴⁴

La fracture quant à l'usage des technologies.

Ce ne sont pas tant les aspects économiques qui créent une fracture entre les populations étudiantes que certaines caractéristiques sociologiques. Les personnes de générations plus anciennes que la moyenne, ou certains immigrants, sont moins familières avec les technologies et sont un peu handicapées face à certaines FAD.

En général les étudiants sont de plus en plus à l'aise avec les technologies et ouverts à des formules et modalités nouvelles.¹⁴⁵

Il existe encore une fracture numérique entre classes sociales: les plus aisées sont plus sensibilisées aux potentialités des technologies. Il y a une certaine inégalité quant à l'accès à l'information.¹⁴⁶

Il y a une certaine fracture face à l'usage des technologies numériques. Chez les plus âgés, les nouveaux arrivants ou encore les personnes qui reviennent aux études après une longue période (ex.: travailleurs forestiers); ils savent qu'ils doivent apprendre à utiliser les technologies, mais ils ne les utilisent pas dans leur vie personnelle.¹⁴⁷

On ne perçoit pas vraiment de fracture numérique parmi notre clientèle. Il y a quelques cas isolés et particuliers: par exemple, le gestionnaire de 50-60 ans qui a l'habitude que sa

¹³⁸ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

¹³⁹ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.. Entrevue du 2012-11-15.

¹⁴⁰ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

¹⁴¹ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.. Entrevue du 2012-11-15.

¹⁴² Mariane Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

¹⁴³ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

¹⁴⁴ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

¹⁴⁵ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

¹⁴⁶ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

¹⁴⁷ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

*secrétaire se charge de son courrier et qui doit produire des travaux sous forme numérique.*¹⁴⁸

*D'après les résultats d'un sondage que j'ai réalisé à la TÉLUQ en 2010 sur l'utilisation des médias sociaux du web 2.0¹⁴⁹, et qu'on a publiés en 2011, il y a réellement une fracture numérique. Toutefois on perçoit une certaine ouverture chez les étudiants plus âgés, incluant les femmes qui sont plus traditionnellement craintives à l'égard des nouvelles technologies.*¹⁵⁰

*Tous les étudiants sont familiers avec les technologies, sauf parfois les nouveaux arrivants au Canada qui n'ont pas toujours les mêmes niveaux de connaissance et de compétences en TIC.*¹⁵¹

La formation et le soutien technique aux usagers aide à résoudre les appréhensions à l'égard des technologies.

*Au niveau technique, les usagers peuvent s'adapter aux évolutions technologiques après un peu de formation.*¹⁵²

*À Boréal on a créé un cours sur la culture numérique, en ligne, mais certains étudiants préfèrent venir en classe pour s'approprier ce cours, car la présence d'autres étudiants et de moniteurs les sécurisent.*¹⁵³

*On perçoit de moins en moins de problèmes à répondre aux divers profils d'étudiants. Ils sont de tous âges et de tous caractères, mais avec un accompagnement adéquat il est possible de permettre à chaque étudiant de suivre son cours de manière optimale. En mode synchrone (visio), il y a toujours un accompagnateur avec les étudiants qui fait un retour rapide avec l'enseignant au sujet d'étudiants qui ont des problèmes.*¹⁵⁴

La fracture entre les élèves et les intervenants.

Il y a encore un certain décalage d'habiletés entre les enseignants qui enseignent en FAD via diverses technologies notamment synchrones, telles que visioconférences, webinaires ou autres.

*Oui, il y a souvent une fracture entre les élèves et les enseignants.*¹⁵⁵

*On est toujours en contact avec le terrain. On observe une grande évolution, une grande ouverture d'esprit. Il y avait un stress chez les enseignants face aux technologies et une fracture entre les enseignants et les élèves, mais cette dernière se réduit. Il y a une belle évolution.*¹⁵⁶

*Avec l'évolution technologique rapide, il y a peu à peu un écart qui s'accroît entre les jeunes étudiants et les instructeurs. Parmi ceux-ci certains sont plus heureux des changements, d'autres le sont moins. Certains gestionnaires sont aussi un peu à la traîne; des mises à jour régulières par formation sont nécessaires.*¹⁵⁷

¹⁴⁸ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

¹⁴⁹ http://www.telug.uqam.ca/siteweb/docs/resultats_web2.pdf

¹⁵⁰ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

¹⁵¹ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

¹⁵² Mariane Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

¹⁵³ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

¹⁵⁴ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

¹⁵⁵ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

¹⁵⁶ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

¹⁵⁷ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

Les étudiants sont de plus en plus habiles et rapides. Pour cette raison, ils sont de plus en plus exigeants et demandent des réponses rapides à leurs demandes. Parfois, certains vont tenter de trouver la solution à leur problème, par eux-mêmes.¹⁵⁸

Bien souvent, les étudiants à travers leurs travaux montrent aux profs et autres étudiants ces outils...ce qui créé finalement une communauté d'apprentissage.¹⁵⁹

On voit apparaître un décalage entre la culture des jeunes générations et la démarche d'apprentissage qui leur est proposée en FAD.

Avec les jeunes générations d'étudiants, il y a un écart grandissant entre les instructeurs et eux, surtout en ce qui concerne la mobilité. Ils sont très sensibles au « storytelling »¹⁶⁰. Il doit y avoir beaucoup d'échanges entre étudiants.¹⁶¹

3. Les conditions d'acceptation et de réussite en FAD.

Compte tenu de la grande diversité des clientèles de la FAD, il nous semblait intéressant de connaître l'opinion des praticiens et décideurs sur les conditions de réussite des étudiants à distance compte tenu de leurs profils d'apprentissage et psychologiques, et des dispositions qui peuvent y contribuer.

Par ignorance, certains étudiants hésitent à s'inscrire à un cours à distance. Il faut avoir le courage de faire le saut. Lorsqu'ils le font, ils apprécient la flexibilité qu'offre la FAD.¹⁶²

a. Caractéristiques des apprenants.

Y a-t-il des profils psychologiques ou d'apprentissages prédisposés à mieux tirer profit de leur FAD?

A priori tout le monde peut suivre des cours à distance.¹⁶³

En principe non il n'y a pas de profil particulier; tous les élèves devraient être capables de suivre des cours à distance.¹⁶⁴

Pour certains, il y a des profils psychologiques mieux adaptés à la FAD.

La formation à distance n'est pas faite pour tout le monde. En fait on peut déceler trois types d'étudiants: les kinesthésiques, les auditifs et les visuels; le matériel proposé doit prendre en compte chacun de ces types, mais pour certains, la préférence reste des apprentissages en face à face et mode synchrone.¹⁶⁵

Les profils d'apprentissage.

Sur le simple plan psychologique, de manière générale, il n'y a pas de différence, c'est plutôt un problème de profil d'apprentissage.

Tout étudiant peut suivre des cours en FAD, mais les profils d'apprentissage diffèrent et les résultats en fin de session sont différents. Toutefois, il ne semble pas y avoir d'abandon relié spécifiquement à la FAD.¹⁶⁶

¹⁵⁸ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

¹⁵⁹ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

¹⁶⁰ Communication de type narratif ou anecdotique qui utilise l'émotion pour atteindre la raison.

¹⁶¹ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

¹⁶² Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

¹⁶³ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

¹⁶⁴ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

¹⁶⁵ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

¹⁶⁶ Lise Niyuhire, Distance Education Coord., Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

*Ce n'est pas tout le monde qui est prédisposé à faire des apprentissages à distance, comme ce n'est pas tout le monde qui est prédisposé à apprendre en classe. Il y en a aussi qui préfèrent apprendre en travaux dirigés, en tutorat.*¹⁶⁷

*C'est une question de style d'apprentissage; en FAD, certains étudiants sont plus à l'aise que d'autres. L'isolement est sans doute un frein pour certains.*¹⁶⁸

*Certains étudiants sont de type plus conservateur; ils préfèrent étudier dans des livres ou en classe.*¹⁶⁹

*La FAD est adaptée à certains profils d'étudiants : les personnes qui préfèrent s'occuper de leurs affaires; elles trouvent valorisant de savoir qu'il y a un service qui répond à leur besoin.*¹⁷⁰ *On ne peut pas dire qu'il y a des limites psychologiques pour la FAD. C'est un problème d'approche de l'apprentissage, de la part de l'étudiant. Les bons étudiants en classe sont les mêmes que les bons élèves à distance, et inversement.*¹⁷¹

[En FADA], l'étudiant, avant de s'inscrire, doit rencontrer un ou une conseillère, ainsi il est possible de déterminer si la formation à distance est un modèle qui lui convient.

*Une fois inscrit, il peut à nouveau rencontrer soit un ou une conseillère en formation scolaire, ou conseiller en orientation afin de déterminer un nouveau profil de formation ou un changement d'orientation. Sur le plan scolaire on peut noter une certaine évolution : avec la formule assistée, les élèves sont plus assidus; il y a plus de suivi avec les enseignants.*¹⁷²

Une solution : créer des groupes homogènes par profils d'apprentissage.

*Un défi important est de définir le profil de chaque étudiant. Il y a des étudiants qui ont du mal à rester devant une vidéoconférence (comme un cours magistral). La formation doit être plus personnalisée; ce qui ne veut pas nécessairement dire "enseignement individualisé", mais on devrait pouvoir créer des groupes de même profil.*¹⁷³

La crainte de la technologie.

*Malheureusement, la FAD n'est pas adaptée à toutes les clientèles. C'est une question de profil d'apprentissage. Il y en a qui ont des craintes. Les plus âgés ont des craintes; ils sont parfois en état de panique. Ils font un usage limite de l'ordinateur; certains retournent en classe.*¹⁷⁴

Les adultes.

*Il est sûr que certains adultes sont plus conservateurs, gardant en mémoire leurs habitudes d'apprentissage de jeunesse.*¹⁷⁵

*Quant aux adultes ils sont tout à fait adaptés aux technologies de FAD.*¹⁷⁶

¹⁶⁷ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

¹⁶⁸ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

¹⁶⁹ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

¹⁷⁰ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

¹⁷¹ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

¹⁷² Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

¹⁷³ Mariane Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

¹⁷⁴ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

¹⁷⁵ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.. Entrevue du 2012-11-15.

¹⁷⁶ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

*Il y a aussi les seniors qui reviennent aux études; ils évoluent peu en ligne.*¹⁷⁷

*Parmi les seniors, ceux qui ne veulent pas de technologie sont de moins en moins nombreux.*¹⁷⁸

*Les adultes ont beaucoup de craintes, même s'ils ont de meilleurs résultats; on a même dû remettre en présence un cours prévu à distance en raison des craintes et du manque de compétences des apprenants adultes.*¹⁷⁹

Pour certains étudiants qui n'ont pas le choix, car ils sont en région éloignée ou sur le marché du travail, la FAD est le seul recours pour progresser dans leur formation, même s'ils ont des appréhensions à l'égard de ce mode de prestation technologique.

*Quelques uns ont encore besoin d'être sécurisés; ils font le "sacrifice" de la FAD car, autrement, ils n'auraient pas accès à la formation. En ce sens, c'est vrai que la FAD ce n'est pas vraiment pour tout le monde.*¹⁸⁰

Les problèmes d'ordre psychologique.

Les troubles psychologiques se retrouvent en FAD.

*On a de plus en plus de gens qui ont des problèmes psychosociaux: angoisse, troubles d'attention (problématique croissante); notamment des clientèles qui viennent directement du cégep. L'U. de Mtl. a dû embaucher quelques psychologues de plus pour répondre aux besoins.*¹⁸¹

Dans certains milieux éducatifs, on considère la FAD comme un dernier recours pour des élèves classés inadaptés au milieu scolaire traditionnel.

*Ce serait rendre un très mauvais service aux gens qui ne sont pas faits pour ça que de les envoyer en FAD, notamment pour se débarrasser des étudiants dont on ne saurait plus quoi faire en classe. Ça entretient la perception parfois négative de la FAD, tant chez les étudiants que dans le grand public en général.*¹⁸²

Le besoin d'interactions sociales.

C'est sur le plan du contexte social que se situe les différences. Certains étudiants semblent moins disposés à étudier seuls à distance.

*Il est certain qu'un jeune qui sort du secondaire a besoin de socialiser, il aura donc tendance à choisir de faire son cégep sur campus. Mais ça n'empêche pas qu'il fasse une partie de son parcours en FAD.*¹⁸³

*Les cours autoportants traditionnels peuvent rebuter certains étudiants, même s'ils sont très structurés.*¹⁸⁴

*Quelques élèves ont besoin de l'interaction d'un groupe classe et d'un enseignant en face à face. Les cours en ligne sont donc un défi pour eux.*¹⁸⁵

¹⁷⁷ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

¹⁷⁸ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC). Entrevue du 2013-01-10.

¹⁷⁹ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

¹⁸⁰ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

¹⁸¹ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

¹⁸² Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

¹⁸³ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC). Entrevue du 2013-01-10.

¹⁸⁴ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

La FAD n'est pas une modalité d'apprentissage adaptée à toutes les clientèles. Il y a une certaine proportion d'étudiants qui ont besoin d'être en classe.

Il y a toujours des gens qui préfèrent être en classe; ils aiment être en interaction directe et spontanée. En classe c'est aussi plus sécuritaire (impression de ne rien manquer). Il y a encore beaucoup de conservatisme même chez les étudiants.¹⁸⁶

Certains étudiants, plus que d'autres ont besoin de rencontrer du monde. En fait c'est d'activités et de ressources permettant la socialisation dont l'étudiant a besoin.¹⁸⁷

Les aptitudes requises.

L'isolement que détermine la FAD, notamment en mode asynchrone, exige plus de motivation qu'en classe.

Toutefois, en ligne, ça prend une certaine motivation que tout le monde n'a pas. C'est vrai que ça dépend en partie de la personne.¹⁸⁸

Les autres aptitudes sont l'autonomie et la gestion du temps.

La caractéristique primordiale c'est l'autonomie. 85% des élèves répondent à cette attente. Les autres doivent être encadrés.¹⁸⁹

Concernant les étudiants, c'est surtout sur le plan personnel qu'il peut y avoir des difficultés: manque d'autonomie, mauvaise gestion du temps; on doit savoir s'organiser.¹⁹⁰

Les étudiants pour lesquels la FAD est la moins indiquée sont ceux qui ont des difficultés avec la gestion de leur temps... et ils sont nombreux.¹⁹¹

Ce n'est pas tout le monde qui peut suivre une formation en ligne. Pour la clientèle de 12 à 14 ans qui est la nôtre, il faut développer l'autonomie et le sens de la responsabilité face à sa formation. Certains étudiants acquièrent ces habiletés rapidement, d'autres plus lentement, et d'autres, enfin, ne les acquièrent jamais.¹⁹²

Les clientèles évoluent de plus en plus rapidement. La culture virtuelle est de plus en plus présente. C'est plus facile de travailler à distance avec les étudiants. Ils sont familiers avec Facebook, les i-phones, etc. les jeunes sont souvent plus avancés technologiquement que nous. Par contre, sur les plans de l'autonomie, de la responsabilité et de l'organisation, il y a toujours une éducation à faire.¹⁹³

Il faut que les étudiants soient aptes à assurer une certaine autonomie dans leurs apprentissages. [Au secondaire] les plus autonomes sont ceux à qui il manque 2 ou 3 préalables pour accéder au cégep.¹⁹⁴

La FAD n'est pas adaptée à tous les types d'étudiants. En FAD, plus qu'en classe, l'étudiant doit mettre en œuvre une certaine logique pour comprendre le cheminement

¹⁸⁵ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

¹⁸⁶ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

¹⁸⁷ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc.de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

¹⁸⁸ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

¹⁸⁹ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

¹⁹⁰ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

¹⁹¹ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

¹⁹² Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.. Entrevue du 2012-11-15.

¹⁹³ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

¹⁹⁴ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

*d'apprentissage ou faire des recherches. Il doit prendre charge de son apprentissage, il doit développer une autre façon d'apprendre et développer des compétences qu'il n'a pas nécessairement acquises dans un environnement salle de classe traditionnelle. Toutefois, chaque étudiant devrait s'inscrire à un cours à distance pour en découvrir la logique, la rigueur et les exigences. Bien sûr, il y a le risque d'abandon, mais l'encadrement devrait être plus rapproché durant les premières expériences de l'étudiant.*¹⁹⁵

b. Les exigences d'adaptation aux étudiants.

Quels que soient les caractéristiques des étudiants en FAD, il appartient aux concepteurs et formateurs d'adapter leurs prestations, les activités qu'ils proposent et leur encadrement à ces diverses caractéristiques.

La stratégie pédagogique est déterminante.

La plupart des praticiens et responsables interrogés reconnaissent ouvertement ou implicitement que les stratégies pédagogiques adoptées en FAD sont déterminantes dans la réussite des étudiants.

*Si la formation est bien préparée, tout le monde devrait pouvoir la suivre.*¹⁹⁶

*Tout étudiant est prédisposé à une relation pédagogique stimulante, qu'elle soit à distance ou en présence. Ce n'est pas une question de distance; si le cours est présenté de manière boiteuse, l'étudiant décrochera.*¹⁹⁷

*Il n'y a pas de type d'étudiant plus adapté à la FAD que d'autres. C'est le modèle de FAD qui provoque des disparités. En synchrone (visioconférence) pas de problème: ils en veulent. En mode asynchrone, l'étudiant se sent seul, il lui faut alors de la motivation et être capable d'une certaine autonomie.*¹⁹⁸

*Les jeunes actuels veulent faire à leur façon sans avoir nécessairement les compétences pour suivre un cours particulier. Au secondaire, le ministère de l'éducation offre des cours par l'entremise de la FAD en français, mais c'est en mode synchrone, comme si c'était en présence. Les étudiants qui ont connu cette formule ne comprennent pas qu'il n'y ait pas de périodes d'enseignement fixes à l'Université. Les attentes sont différentes de ce que nous offrons.*¹⁹⁹

Disparités de formation.

*Il y a encore un peu de disparités entre les étudiants. Certains arrivent encore avec un minimum de connaissances alors que d'autres ont déjà quelques expériences. Les travaux d'équipe font un peu la différence.*²⁰⁰

*Les contraintes familiales jouent beaucoup notamment pour ceux qui manquent de motivation. Quant à la gestion du temps, la plupart des activités d'apprentissage sont planifiées dans un calendrier qui se déroule par semaine; comme en classe, les étudiants ont quelque chose à faire chaque semaine. C'est le cadre d'apprentissage qui fait la différence pour la persévérance et la réussite.*²⁰¹

¹⁹⁵ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

¹⁹⁶ Martin Larose, Doyen des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

¹⁹⁷ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

¹⁹⁸ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC). Entrevue du 2013-01-10.

¹⁹⁹ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

²⁰⁰ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

²⁰¹ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

Importance du soutien et de l'encadrement.

Le corollaire au choix de bonnes stratégies de formation est l'encadrement des étudiants à distance.

Bien qu'il n'y ait pas de profil « idéal » d'élève habile à suivre un cours en ligne, la FAD n'est pas une solution pour tous. Ce qu'on constate, c'est qu'un encadrement et un soutien sont nécessaires, et sont même déterminants dans le taux de rétention et de succès de l'élève inscrit en FAD.

La formation à distance peut être suivie par tous, comme les cours en classe: notre taux de rétention le confirme. Si certains étudiants éprouvent des difficultés d'ordre technique on leur donne de la formation. Certains autres, plus insécurisés, ont besoin de soutien rapproché. Dans les échanges par courriel certains étudiants sont "chatouillés" par le ton du message; on s'arrange pour avoir un ton plus amical. Mais il s'agit de cas isolés.²⁰²

Oui, un grand nombre de personnes peut suivre une formation à distance. Si tout est bien planifié et que l'on offre un tutorat personnalisé et individualisé, il n'y a pas de raison que des étudiants ne puissent pas suivre un cours en FAD.

L'essentiel de la persévérance repose sur le tuteur et sa capacité à détecter les caractéristiques et les difficultés de tout ordre (plans cognitif, motivationnel, etc.) de l'étudiant.²⁰³

Il est possible d'accommoder tous les types d'étudiants. Nous avons une étudiante de 82 ans (Français langue seconde) à laquelle nous offrons du soutien par téléphone et on la guide dans son cheminement en ligne. C'est l'expérience avec les technologies qui en limite d'abord l'utilisation.²⁰⁴

Les cas spécifiques.

Il y a des élèves qui ont des besoins particuliers; ils représentent 12% des élèves en ligne. Lorsqu'ils sont bien encadrés, ils obtiennent des résultats comparables aux autres élèves.²⁰⁵

S'adapter aux jeunes.

Les jeunes ont une plus grande aisance avec les technologies qu'il y a quelques années. Mais à part ça, ils n'ont pas beaucoup changé. Les nouveaux outils d'enseignement nous permettent d'ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage. Le problème est de savoir comment structurer l'élève pour bénéficier au maximum de ces dispositifs.²⁰⁶

Il est vrai que les jeunes sont, généralement, très à l'aise avec les technologies, mais ils ont souvent de graves lacunes sur le plan de l'organisation de leurs tâches.²⁰⁷

Les plus jeunes ont moins de difficultés techniques, mais sont moins disciplinés par rapport à leurs apprentissages.²⁰⁸

Depuis une dizaine d'années, la clientèle a évolué: l'âge moyen de la clientèle a baissé de 30 ans à 28 ans. Les plus jeunes veulent de plus en plus de techno.²⁰⁹

²⁰² Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Educacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

²⁰³ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

²⁰⁴ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

²⁰⁵ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

²⁰⁶ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

²⁰⁷ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.. Entrevue du 2012-11-15.

²⁰⁸ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

*Les jeunes sont effectivement plus habiles avec les nouvelles technologies, mais pas spécifiquement pour l'usage des technologies d'apprentissage; les étudiants ne s'attendent pas à avoir à utiliser une technologie précise (plateforme éducative). Les gens pensent qu'on devrait pouvoir se brancher sur les cours, indifféremment à partir de n'importe quel équipement.*²¹⁰

*Depuis que je suis entrée en poste, il y a 5 ans, les étudiants sont plus habiles à accéder et à échanger l'information; cela est apparu avec la naissance de tous les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.) qui existent maintenant.*²¹¹

*Parallèlement, d'autres façons de faire ont vu le jour avec les innombrables outils technologiques que nous utilisons tous. Donc maintenant les travaux des étudiants sont de plusieurs formats : images, textes, vidéo, audio et sont produits plus facilement qu'avant.*²¹²

*Par ailleurs, les étudiants lisent de moins en moins; les contenus doivent s'adapter à cette réalité.*²¹³

Les problèmes de multiculturalisme.

Dans certaines institutions, notamment celles qui ont développé la FAD auprès de groupes d'immigrants, ou sur d'autres continents, sont confrontées à des disparités culturelles qui peuvent remettre en cause les contenus proposés, ou tout simplement les heures de prestations.

*Il y a aussi des problèmes d'homogénéité des cohortes surtout en vidéoconférence. Par exemple, la vidéoconférence va amplifier les défis, on peut avoir dans un, deux ou trois sites un groupe de 80% de francophones d'origine canadienne donc avec un certain accent et un autre site ou le groupe est majoritairement francophone d'origine immigrante ou encore avec un accent totalement différent n'utilisant pas le même vocabulaire, ils ne se comprennent pas toujours et ça crée des malaises ou des frictions. On est très vite frustré et la prestation en vidéoconférence est la première blâmée pour les problèmes de communication ou encore les dynamiques de groupes plus difficiles. Il faut avoir des professeurs bien formés pour pouvoir répondre à ses défis.*²¹⁴

*Les clientèles sont de plus en plus diversifiées. On a de plus en plus de clientèles hétérogènes: francophones "de souche" et immigrants, adultes sur le marché du travail, en perfectionnement ou en reconversion. Les jeunes pensent que les cours en ligne leur seront plus efficaces et rapides ; qu'ils pourront obtenir leur diplôme rapidement. Les adultes sur le marché du travail préfèrent, pour des raisons pratiques, suivre un cours à distance. Ça aide la FAD, car ça nous oblige à des mises à jour pour répondre à leurs besoins de perfectionnement. (ex.: mise à jour pour les technicien-ne-s en pharmacie).*²¹⁵

Les étudiants de plus en plus sensibles à la qualité des formations.

*Les nouvelles clientèles sont un peu plus exigeantes.*²¹⁶

²⁰⁹ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC). Entrevue du 2013-01-10.

²¹⁰ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

²¹¹ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

²¹² Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

²¹³ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

²¹⁴ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

²¹⁵ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

²¹⁶ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

Les étudiants sont de plus en plus exigeants; ils sont conscients de la qualité ou non de leur formation, et ils y sont sensibles. Ils veulent savoir pourquoi c'est comme ça? Par exemple, on a des critiques sur les modes d'évaluations, mais ils passent leurs examens sans problème sur les plateformes numériques.

*Ils trouvent qu'en FAD on travaille beaucoup.*²¹⁷

*L'évolution des clientèles est assez marquée. On le voit assez bien à travers le programme PERFORMA destiné à former les enseignants des cégeps: les gens sont beaucoup plus habitués à se former en FAD. C'est nous qui sommes un peu en retard par rapport à leurs attentes; dans ce sens, on doit s'améliorer.*²¹⁸

*Les étudiants plus âgés sont parfois plus exigeants. Ce sont des gens de carrière; dans leurs milieux, ils disposent d'outils technologiques qui fonctionnent bien, cependant la plupart de ces milieux bloquent les accès extérieurs non directement pertinents à leurs activités.*²¹⁹

*En général, les étudiants sont plus exigeants qu'il y a quelques années: ils veulent plus d'efficacité et surtout un temps de réponse à leurs demandes, plus court.*²²⁰

...

L'évolution et la diversification des clientèles et le développement de la FAD au Canada francophone, est un phénomène réciproque : plus les offres de cours se multiplient et que les modalités de livraison de la FAD se déclinent sous des formes de plus en plus diverses, plus elle devient attrayante pour des clientèles qu'elle ne pouvait pas rejoindre à ce jour.

Les défis inhérents à ces clientèles sont donc :

- d'augmenter l'offre de programmes;
- de mettre en place des stratégies pédagogiques adaptées aux caractéristiques et aux attentes de ces clientèles diverses,
- de mettre en place un encadrement personnalisé et accessible
- de sécuriser les clientèles moins habiles face aux technologies,
- de développer des espaces d'interactions pour les étudiants qui le souhaitent.

²¹⁷ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

²¹⁸ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

²¹⁹ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

²²⁰ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

Chapitre 4

Les défis technologiques

1. Diverses modalités de FAD.

Il allait de soi que les distances d'espace et de temps étaient associées à la FAD lorsque celle-ci ne se faisait que par des échanges de documents imprimés ou multimédias par courrier. Elle s'est beaucoup diversifiée durant les deux dernières décennies avec le développement des télécommunications multimédias, analogiques puis numériques. Pour comprendre les limites et les défis auxquels les intervenants en FAD sont confrontés, il importe donc de préciser les diverses modalités actuelles de formation à distance.

La FAD, comme son nom l'indique, est une modalité de formation par laquelle les divers intervenants, formateurs et formés, ne sont pas à proximité pour des interactions directes sans dispositifs de médiation de leurs communications. De multiples auteurs et organismes spécialisés dans ce domaine ont tenté de donner des définitions claires de la FAD.

L'histoire de la formation à distance pourrait être envisagée à partir de l'évolution des médias et des différents dispositifs technologiques qu'elle a utilisés : l'ère de l'imprimé; puis l'ère du multimédia associant l'imprimé, aux documents audio ou vidéo; puis celle des hypermédias partagés.

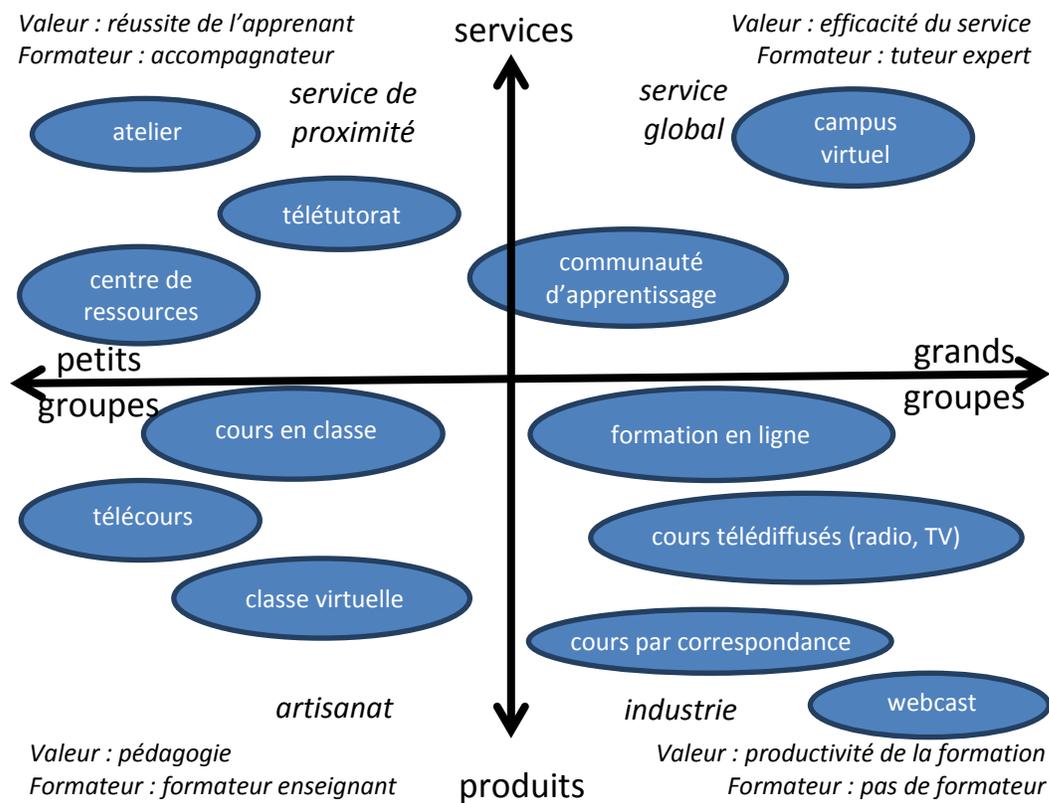
Certains auteurs (Taylor et Swannel, 1997) introduisent une distinction pour la dernière phase: d'une part le téléapprentissage, basé sur la télé-présence et, d'autre part, l'apprentissage flexible, ayant recours au multimédia interactif.

Ces deux approches bien différentes coexistent actuellement dans le domaine de la FAD au Canada, en fonction des contraintes et approches des divers milieux où elle se pratique. Comme nous l'avons évoqué précédemment, des contraintes d'encadrement, au secondaire notamment, obligent à avoir recours à la télé-présence, alors que certaines clientèles ont besoin d'une réelle flexibilité dans leur démarche d'apprentissage, les adultes notamment; les dispositifs a priori asynchrones, tels que les campus virtuels, organisés à partir de plateformes d'apprentissage multifonctionnelles, sont plus adaptés à ces clientèles.

En 2001, B. Blandin proposait un tableau synthétique des diverses modalités de FAD, dans laquelle il distingue les diverses solutions développées par les organismes de formation, selon, d'une part, que l'on mette l'accent sur les services éducatifs ou les produits d'apprentissage et, d'autre part, que l'on s'adresse à des petits ou des grands groupes. (Voir schéma page suivante)

Pour intéressantes et utiles qu'elles soient par leur caractère englobant et pour une analyse théorique de cette approche de l'éducation, ces classifications peinent à rendre compte d'emblée de la diversité et de la richesse des dispositifs utilisés par les praticiens de ce domaine en pleine expansion, propulsé par l'apparition accélérée de nouvelles technologies de la communication et des télécommunications. Pour déterminer les limites et les défis auxquels les praticiens canadiens de la FAD ont à faire face, il importe d'abord de brosser un tableau de la grande diversité de pratiques de la FAD au pays.

Selon une approche pragmatique, nous distinguerons quatre modalités technologiques de FAD d'après ce que nous observons dans les différentes institutions francophones auxquelles nous nous sommes intéressées : la délocalisation des classes vers les clientèles éloignées, les classes virtuelles, les webinaires et la formation en ligne.



Graphique 1. Les quatre mondes de la formation.²²¹

a. Les classes délocalisées.

Pour répondre adéquatement à des clientèles spécifiques et disséminées dans différentes régions et peu enclines à s'inscrire à des services de formation de type traditionnel, par correspondance, quelques institutions ont adopté depuis plusieurs années le principe d'aller « vers le client » plutôt que d'attendre qu'il vienne à eux. Dans un campus traditionnel, ce sont les étudiants qui se déplacent; dans cette nouvelle approche, c'est le prof qui se déplace.

La distance spatiale renvoie au fait qu'une personne ne peut se déplacer (ou aurait à assumer des coûts élevés pour se déplacer) lorsqu'elle désire poursuivre une formation. Très souvent, un système de formation à distance est mis en place pour résoudre ce type de problème visant principalement les clientèles éloignées des grands centres urbains où les services éducatifs sont plus nombreux et plus variés. On a longtemps résolu ce problème de distance géographique en déplaçant les professeurs (cours hors campus) supposant alors que l'apprentissage exige pour se réaliser adéquatement (ou efficacement) des lieux identifiés pour apprendre ou des lieux où quelqu'un enseigne ou transmet le savoir.²²²

²²¹ d'après B. Blandin (2002), p.206.

²²² Deschênes, André-Jacques, Maltais, Martin (2006) Formation à distance et accessibilité, Télé-Université, Québec. P.47. http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/88/09/PDF/DM_Volume.pdf

La plupart du temps l'institution loue des salles auprès d'institutions, voire d'hôtels, où se regroupent les étudiants locaux pour suivre un cours en présence du prof. La formation suit un processus alterné entre les séances en présence et les apprentissages, individuels ou en groupe, entre les rencontres. Il s'agit là d'un mode de formation hybride; cependant, n'étant pas centralisé sur un campus, on peut considérer qu'il s'agit d'un mode particulier de FAD. En remplaçant ces rencontres par du téléenseignement, cette pratique devient plus conforme au concept de FAD.

Toutefois, cette approche de délocalisation de l'enseignement en classe a suscité dans plusieurs institutions la création de campus satellites de type multiservices pour permettre une certaine diversité de modalités de formation adaptées aux clientèles locales et aux disciplines spécifiques. C'est le cas de plusieurs institutions postsecondaires hors Québec et d'universités partout au Canada.

b. Les classes virtuelles.

La vidéoconférence, qui s'est développée dans le monde de l'éducation supérieure vers la fin des années 90, est à l'origine des classes virtuelles. Plusieurs sites, dotés d'équipements de captation audio et vidéo, sont connectés entre eux pour pouvoir échanger en duplex. Le principe pédagogique reste la coprésence virtuelle des étudiants et du prof qui peut, dans une certaine mesure, conserver une approche pédagogique magistrale, alternant les périodes d'exposés, de lui ou d'étudiants, avec celles d'échanges oraux avec et entre étudiants.

L'amélioration des réseaux de communication par fibre optique et la numérisation des signaux de transmission ont permis des interconnexions plus simples, souples et surtout moins coûteuses.

Ce mode de formation implique la coprésence virtuelle, c'est-à-dire synchrone, des étudiants et des enseignants dans des locaux spécialisés. Cette modalité d'enseignement convient aux exigences de l'enseignement secondaire qui oblige les élèves à être présents à l'école, encadrés par des éducateurs. On a donc vu se multiplier, depuis une dizaine d'années, des locaux équipés pour la visioconférence dans les écoles secondaires francophones à l'extérieur du Québec. En dehors des séances de classes virtuelles, ces salles multiservices servent aussi à l'accès des élèves à des formations en ligne. Aux ordres collégial et universitaire, les campus satellites ont été également aménagés pour les mêmes fonctions.

c. Les webinaires.

Le terme de Webinaire²²³ désigne toutes les nouvelles formes de réunions interactives tenues via l'Internet. Les webinaires sont soutenus techniquement par des logiciels de télécommunication multimédias permettant non seulement des échanges audio et vidéo entre les participants, mais aussi l'affichage et l'échange de documents, textes, images ou films, entre les participants.

Dispositifs de type synchrone, les webinaires impliquent là encore une présence temporelle des étudiants et du prof ou de l'équipe de formation dans une dynamique d'échanges comme dans les cours de type séminaire en présence. Ils sont très prisés pour les activités d'apprentissage collaboratives et permettent donc aux étudiants de travailler en groupe, en dehors des séances en présence du prof ou de l'équipe de formation.

d. Les formations en ligne.

Le développement d'internet en milieu éducatif, à partir du milieu des années 90, a été l'occasion de mettre à la disposition des étudiants à distance les documents, imprimés et multimédias qui devaient, au préalable, leur être envoyés par courrier postal. L'usage du courriel accéléra la rétroaction des profs ou tuteurs chargés de l'encadrement.

Des plateformes incluant de multiples fonctions virent le jour à l'aube des années 2000. Elles permettaient non seulement la diffusion des contenus de cours et de documents multimédias afférents, mais aussi des espaces d'échange asynchrones puis de clavardage et des espaces graphiques de travail collaboratifs. En outre, ces plateformes permettent des accès sélectifs pour le dépôt et le retrait de travaux individuels, la

²²³ Néologisme résultant de la contraction des mots « Web » et « séminaire ».

constitution de portfolios et l'accès aux évaluations. Les versions les plus récentes des plateformes les plus répandues offrent certaines fonctionnalités de webinaires.

Ces dispositifs sont particulièrement adaptés à une approche « d'ouverture » à l'apprentissage autonome. Tout d'abord, ils reflètent la distinction implicite qui est faite entre les temps d'enseignement et d'apprentissage; en fait, les dispositifs asynchrones privilégient les activités d'apprentissage et font disparaître celles d'enseignement. Le recours à de tels dispositifs laisse une plus grande liberté à l'étudiant quant à son rythme et à son parcours d'apprentissage.

e. La coexistence de divers modèles.

Ces différentes modalités de prestation de formation sont diversement mises en œuvre par les institutions francophones offrant la FAD au Canada. Même si la formation en ligne a connu un certain essor avec le développement d'internet à haute vitesse, les envois de documents imprimés sont encore pratique courante.

En outre, le recours à des modalités technologiques, telles que celles que nous venons d'évoquer, dépend des approches pédagogiques privilégiées. Pour des raisons multiples, il y a des partisans des technologies en mode synchrone, privilégiant l'enseignement, et d'autres partisans des technologies en mode asynchrone, privilégiant l'apprentissage. Selon les cours à offrir, la plupart des institutions offrent diverses modalités technologiques.

Les institutions d'enseignement secondaire, hors Québec, doivent en général assurer la présence des élèves réguliers dans les écoles. Diverses fonctionnalités de FAD, synchrones et asynchrones, sont alors mises en œuvre. Il s'agit bien de FAD, même si, dans les faits, elle s'apparente à un mode hybride.

*Pour nous tout est hybride mais pour d'autres, toutes les combinaisons existent. Toutefois, les jeunes doivent toujours se rendre dans l'école où ils sont administrativement inscrits.*²²⁴

Les institutions dédiées à la formation à distance ont, depuis leur création, adopté un mode de livraison asynchrone, en continuité avec la formation par correspondance. La formation en ligne a pris le relais et a été augmentée des fonctionnalités les plus récentes. Les activités synchrones se développent peu à peu sous la pression des usagers.

*[Au Cégep@distance] les modalités de livraison sont : asynchrone, synchrone, hybride. L'ensemble est basé sur le mode asynchrone; notre matériel de formation est autoportant, mais il peut parfois comporter un volet d'échanges avec un animateur. On introduit donc un peu de synchrone dans les cours en mode asynchrone pour répondre à des besoins spécifiques des institutions partenaires. On essaie aussi de développer des formations en mode synchrone, en classe virtuelle; c'est le positionnement qu'on choisit pour les 5 prochaines années.*²²⁵

Cependant, le principe « d'ouverture », qui a déterminé leur mode de fonctionnement, les a fait renoncer au cadre d'enrôlement de cohortes « par session » et privilégier « L'entrée en formation est en continue et la sortie est variable ».²²⁶ Dans ces dispositions, il est alors plus difficile d'envisager des activités collaboratives synchrones. En bref, au Québec, un débat entre les partisans de la formation en coprésence virtuelle et ceux de l'apprentissage autoportant est toujours en cours.

Parmi les intervenants en FAD, plusieurs pensent prioritairement à internet (mode asynchrone). Or, au Québec, il y a des tensions internes entre les partisans du mode synchrone et ceux du mode asynchrone. C'est actuellement un vrai défi d'harmoniser ces

²²⁴ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

²²⁵ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

²²⁶ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

deux approches. Au secondaire, la fréquentation des cours en ligne ne représente que 1% des activités.²²⁷

2. Limites technologiques.

Lors de nos entrevues, nous souhaitons savoir si nos répondants, responsables et praticiens de la FAD, considéraient que l'état actuel des technologies constituait encore une limite à « l'épanouissement » de la FAD.

Performances des équipements disponibles.

La plupart des répondants considèrent que les outils technologiques existants sont adéquats pour produire et livrer des formations de qualité.

Outre les bogues occasionnels, l'ensemble des technologies disponibles nous permettent d'offrir un bon service à distance.²²⁸

On ne voit pas de limites à ce qu'on peut faire. Tous les outils sont là. On a toutes les salles nécessaires; 16 salles en vidéoconférence.²²⁹

En général, la technologie n'est pas un grand problème pour nous.²³⁰

Je ne perçois pas vraiment de limites technologiques. Certaines activités sont plus difficiles à réaliser que sur campus, mais ce n'est pas pour cela qu'on ne les fait pas. Avec la plateforme Moodle - qui se perfectionne constamment- on peut faire beaucoup de choses. Nous validons et utilisons également plusieurs nouvelles technologies; par exemple: le livre électronique, la formation "mobile".²³¹

Problème de parc informatique

C'est la disponibilité des outils de base qui cause problème.

Le parc d'ordinateurs dans nos écoles est approximativement de 1 pour 3 élèves au secondaire et de 1 pour 10 élèves au primaire, selon les constatations sur le terrain. Techniquement, on est arrivé à une situation relativement satisfaisante depuis 3 ans.²³²

De plus en plus d'élèves sont inscrits en FAD (le nombre d'élèves inscrits a triplé durant les quatre dernières années). Le nombre de postes informatiques dans les écoles ne répond plus à la demande. Plusieurs écoles commencent à permettre aux élèves d'apporter leur propre appareil (ordinateur).²³³

Le renouvellement des parcs informatiques est un défi pour les écoles. De plus, l'utilisation accrue des ordinateurs fait en sorte que le nombre d'ordinateurs ne suffit plus à la demande. C'est pourquoi plusieurs écoles commencent à permettre aux élèves d'apporter leur propre équipement à l'école, ce qui libère certains postes pour d'autres élèves.²³⁴

²²⁷ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29

²²⁸ Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

²²⁹ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

²³⁰ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFKS. Entrevue du 2012-12-03

²³¹ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

²³² Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

²³³ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

²³⁴ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

Le défi des changements technologiques.

Ce ne sont pas les technologies comme telles qui posent des limites, mais les changements technologiques.

Il y a encore des contraintes techniques dues aux changements fréquents (Windows) à la compatibilité et d'adaptabilité.²³⁵

Jusqu'à récemment, on utilisait la plateforme SAVIE sur laquelle on n'avait pas de contrôle. On a changé pour Moodle, plus souple, mais notre équipe n'en avait aucune connaissance; il a fallu prendre du temps pour se familiariser avec cette plateforme et faire de la formation. Moodle permet des changements (logiciel en open source) et il y a des mises à jour tous les six mois avec de nouvelles fonctionnalités. Il faut veiller à ne pas inonder les profs et les étudiants de technologies. Parfois la technologie prend le dessus sur les objectifs pédagogiques. Ça demande toujours de la formation.²³⁶

Il y a une explosion des clientèles. L'accès aux formations à distance est disponible partout: au domicile, au travail, dans des centres communautaires, etc. Toutefois, il y a encore des problèmes de bande passante et aussi de matériel qui vieillit; on passe beaucoup de temps à régler les problèmes de compatibilité et aussi d'usage sur divers supports. Lorsqu'on change de plateforme, il faut gérer le changement. On perd parfois le contrôle sur le matériel qui appartient aux étudiants, alors qu'on doit leur apporter un soutien technique. Il y a aussi des problèmes avec les communications sans fil à l'extérieur de l'université (à la maison, au travail ou ailleurs) et on est parfois blâmés pour cela.²³⁷

Il y a un problème de compatibilité. Les normes ne sont pas encore standardisées.²³⁸

Il y a des petits problèmes d'ajustement: par exemple, Flash ne fonctionne pas avec les i-Pad des étudiants. Les universités sont généralement bien équipées, mais nos clientèles étudiantes peuvent avoir des équipements vétustes.²³⁹

Certains développent leurs propres outils.

Nous travaillons sur le développement de l'outil de suivi actuel à la CSDM (Toscanet) afin qu'il corresponde à notre réalité.²⁴⁰

Les limites sont au niveau de l'adaptation aux changements.

La technologie nous sert bien. Les limites sont plutôt au niveau du temps. La venue de nouveaux dispositifs pose des défis pour l'adaptation des cours, par exemple ceux développés sur PC et qui devraient être accessibles sur tablettes. Les principaux problèmes viennent de la compatibilité des contenus; Flash ne fonctionne pas avec certaines tablettes. Il y a eu beaucoup d'amélioration sur le plan audio.²⁴¹

Il existe actuellement de nombreuses compagnies pour développer des systèmes adéquats et performants pour la FAD. Actuellement nous disposons d'un système pour les inscriptions qui

²³⁵ Marianne Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

²³⁶ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Educacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

²³⁷ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

²³⁸ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

²³⁹ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

²⁴⁰ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

²⁴¹ Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

*est assez vétuste, mais que nous sommes en voie de changer pour la plateforme Moodle que nous utilisons déjà pour les cours en ligne. Ces modifications sont planifiées sur 5 ans. Nous mettons moins d'énergies sur d'autres outils en FAD.*²⁴²

Les choix technologiques.

Les choix administratifs.

Les moyens techniques sont là, ce sont les moyens financiers qui ne sont pas toujours au rendez-vous.

*Le coût de la formation en ligne, sous l'aspect technologique, est une variable importante.*²⁴³

*Il y a 15 ans, le CLIFAD demandait au ministère d'investir massivement pour développer la FAD : " On ne pourra pas le faire sans subvention!". Aujourd'hui tout le monde l'a fait sans subvention.*²⁴⁴

Ce ne sont pas tant les technologies qui ont des limites, mais les décideurs qui les choisissent en fonction de critères qui ne sont pas toujours pédagogiques.

Les limites technologiques tiennent aux compétences limitées des gestionnaires. Certains sont sensibles aux pourvoyeurs de technologies pour être à la mode et concurrencer sur ce plan les autres institutions. Ils délaissent quelquefois les besoins pédagogiques pour suivre l'évolution des technologies. Même si un établissement se sert d'une plateforme développée « maison », ou moins connue mais qui répond très bien aux besoins, les gestionnaires peuvent décider, pour des raisons stratégiques, de partenariat ou encore économiques, de faire l'acquisition et d'adopter une autre plateforme développée par de grosses compagnies et utilisée dans un grand nombre d'institutions.

*Je crois qu'il y a un grand choix d'outils technologiques et chaque institution devrait pouvoir trouver ce qu'il lui faut sans être à la merci d'influence commerciale ou encore esthétique. On se laisse souvent influencer par les nouvelles technos ou les gadgets et on oublie le modèle pédagogique et les besoins réels. Je pense sincèrement que les outils offerts ne sont pas nécessairement tous essentiels selon les modèles et les approches pédagogiques, mais je suis certaine que tous les modèles pédagogiques peuvent de nos jours trouver les outils technologiques dont ils ont besoin pour livrer une bonne formation à distance.*²⁴⁵

Les choix technopédagogiques.

Parfois ce ne sont pas tant les technologies qui sont inadéquates que les choix qui sont faits par les administrateurs, sans considération pour les pratiques en cours.

*Depuis 15 ans, on est en situation de plus en plus positive. Les décisions du département des technologies nous obligent à nous adapter. La commission scolaire a choisi une plateforme incompatible avec les pratiques que nous avons développées; nous avons dû nous adapter mais il y a certaines limitations. Par exemple, on a dû faire des ajustements en passant du tableur de Microsoft Office à celui d'Open office. On tente de faire un déplacement vers le i-Pad, mais "flash" ne fonctionne pas avec le i-Pad. Pour les décideurs, il y a un argument budgétaire: le i-Pad est moins cher qu'un portable que l'on doit donner aux étudiants. Ce ne sont que des problèmes temporaires; certaines fonctionnalités sont à adapter.*²⁴⁶

²⁴² André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux affaires académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

²⁴³ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

²⁴⁴ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29

²⁴⁵ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

²⁴⁶ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

*Au Québec, nous avons toutes les technologies nécessaires pour répondre à nos besoins en FAD. Toutefois, les technologies changent vite, mais dans l'ensemble nous utilisons des technologies éprouvées et nous n'avons pas vraiment de problème.²⁴⁷
Les limites sont au plan de l'habileté à les utiliser.*

Les limites techniques tiennent d'abord à la « littératie numérique » qui n'est pas partagée par tous les utilisateurs. On oblige tous les étudiants à utiliser le courriel, à rendre leurs travaux et à faire leurs examens en format numérique.²⁴⁸

Les limites technologiques apparaissent lorsqu'on veut développer des formations plus expérimentales.

Les technologiques sont vues plus ou moins limitatives selon le domaine de formation. Dans le domaine des sciences molles -sciences humaines- on ne perçoit pas vraiment de limites technologiques; en revanche dans des domaines comme le génie, la pharmacie, l'art dentaire, il va de soi que l'expérimentation et la manipulation se heurtent aux limites techniques.²⁴⁹

Implicite, on considère que c'est l'aspect pédagogique qui est insuffisant.

On a tout ce qu'il faut sur le plan technologique. Les outils sont très performants pour offrir des formations de qualité. Ce qui manque, c'est le support techno-pédagogique.²⁵⁰

3. Limites communicationnelles.

Les interactions entre enseignants et étudiants et surtout entre les étudiants eux-mêmes sont de plus en plus développées dans les stratégies de FAD. Nous avons voulu savoir si les outils technologiques de communication étaient actuellement suffisamment adéquats pour répondre aux besoins, notamment pour les activités collaboratives. Les plateformes généralement utilisées à cette fin sont Elluminate, Adobe connect, Via et des plateformes ad hoc développées par certaines institutions.

La communication interpersonnelle est essentielle en FAD.

Il est vrai que les gens aiment se voir et se toucher. En présence, il y a beaucoup d'interactions de type social, alors qu'à distance, les discussions sont plus orientées vers la tâche. Les réseaux sociaux répondent sans doute aux besoins de socialisation. Pour les travaux d'équipe à distance, c'est plus difficile qu'en présence. Ça demande beaucoup de planification. C'est un défi!²⁵¹

La communication est l'élément essentiel de la relation prof-étudiant. Là encore, il y a des changements rapides: trop pour les profs et pas assez pour les étudiants. L'étudiant aime communiquer via les technologies de communication; les profs pas du tout (en fait, ils ne les connaissent pas). Par ailleurs, les tuteurs, les profs et les étudiants n'ont pas toujours le même vocabulaire: chacun de ces groupes a son jargon.²⁵²

La relation prof-étudiants est importante; le non-verbal y joue un rôle important. Le mode "hybride" permet des contacts réguliers avec les étudiants, mais la visioconférence, particulièrement le mode poste à poste avec VIA, permet aussi des échanges riches. Avec VIA

²⁴⁷ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

²⁴⁸ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

²⁴⁹ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

²⁵⁰ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

²⁵¹ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

²⁵² Marianne Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

*on arrive à générer beaucoup d'interactions entre profs et étudiants, et entre les étudiants; ils sont amenés à faire des travaux d'équipe. On arrive à de bonnes combinaisons de cours en visioconférence, en ligne, VIA et DVD. Du point de vue communicationnel, tout va bien.*²⁵³

Les outils de communication pour l'encadrement.

Sur le plan pédagogique, les outils de communication sont très importants pour l'encadrement des étudiants.

*Il est très important d'offrir aux étudiants la possibilité d'interactions multiples entre eux, et avec les profs. La qualité de la FAD en dépend.*²⁵⁴

*Il y a de plus en plus d'outils de communication disponibles. Nos cours sont structurés par semaine et par « cohorte sessionnelle »; la structure est assez serrée. Grâce aux outils de communication, les étudiants sont mieux encadrés. C'est sans doute ce qui nous permet d'avoir un taux de rétention de 90 à 92% des étudiants.*²⁵⁵

Une de nos particularités à la TÉLUQ, c'est l'inscription en continu, ce qui rend les activités de groupe plus difficiles à organiser. Toutefois, nous adaptions nos approches pédagogiques et nous pouvons parfois organiser des cohortes d'étudiants. Avec les outils désormais classiques (courriel, téléphone, audioconférence), il est possible de créer l'interaction entre les divers intervenants.

*Avec les étudiants, pour le démarrage de certains cours on utilise la « web conférence » ou Skype. On essaie le plus possible de recréer la présence à distance; en ce sens, tout ce qui peut l'améliorer est positif. L'interaction directe avec les tuteurs n'est cependant pas toujours nécessaire.*²⁵⁶

Un certain nombre semble satisfait des outils à leur disposition.

*Pas de problèmes majeurs de communication.*²⁵⁷

*On dispose de toutes les technologies adéquates sur le marché. On souhaiterait développer notre outil actuel.*²⁵⁸

*On a tous les outils pour les échanges des étudiants entre eux et avec les intervenants. Tout est dans la manière de présenter et de concevoir la formation.*²⁵⁹

Tout dépend des stratégies pédagogiques. Il y a toujours un besoin chez les étudiants de se rencontrer. On dispose de divers outils intéressants: Adobe connect, mais il y a une limitation à l'activation de quelques caméras; les forums de discussion (orale) fonctionnent très bien; les outils de travail collaboratif de l'U. de Moncton sont assez bien utilisés; il y a aussi Skype et le web 2.0

*Le principal problème, finalement, c'est l'intégration de ces divers outils.*²⁶⁰

²⁵³ Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

²⁵⁴ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

²⁵⁵ Isabelle Thibaut, Coordinatrice des programmes collégiaux, Educacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

²⁵⁶ Carroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

²⁵⁷ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

²⁵⁸ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

²⁵⁹ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

²⁶⁰ Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

Tous les outils sont là: forums, Adobe connect, etc. Du côté des profs, il y a des craintes à utiliser ces outils en comparaison de ce qu'ils ont l'habitude de faire en classe. Toutefois, 40% des profs utilisent assez régulièrement l'environnement d'apprentissage Desire2Learn.²⁶¹

Ce n'est pas la communication en face à face, mais on s'en rapproche.

On n'est pas encore au niveau de la rétroaction directe et spontanée en classe. Toutefois, on utilise Adobe connect, ce qui permet de faire des travaux de groupe. Il y a aussi des chats. Il y a des tas de modalités de communication qui nous permettent d'assez bons échanges.²⁶²

De manière générale, il existe actuellement beaucoup d'outils et de possibilités de communications et de participation en FAD. Est-ce qu'on a réussi à établir une bonne communication avec et entre les étudiants comme en présentiel ? On s'en rapproche notamment avec la visioconférence. En Médecine, par exemple, nos cours sont en visioconférence avec Longueuil et Saguenay. En éducation, on utilise une combinaison d'enseignements synchrone et asynchrone, de même qu'en Théologie.²⁶³

Les outils de communications sont bloqués par les commissions scolaires.

Globalement il y a encore des limites à des communications libres et satisfaisantes. Avec le web 2.0 il serait normalement possible de répondre aux besoins d'interaction entre les élèves et entre les élèves et les enseignants, mais tous les outils sont bloqués dans les conseils scolaires ou les ministères.²⁶⁴

Les outils d'interaction sont disponibles mais pas toujours faciles à utiliser car il faut ouvrir des ports de connexion dans des systèmes très sécurisés dans chaque école. Skype est un exemple. Plusieurs écoles ont des pare feux qui rendent son utilisation impossible. Pour la visioconférence, il y a des limites de bande passante.²⁶⁵

C'est un choix de cohabitation entre les modes synchrone et asynchrone.

Les problèmes de communication dépendent des modèles de formation utilisés. Concernant les communications étudiant-tuteur et étudiant-institution, nous n'avons pas de problèmes. Par ailleurs, les activités collaboratives restent exceptionnelles car nos étudiants ne sont généralement pas regroupés en cohortes; ils débutent leur formation n'importe quand et terminent dans des délais souples. Pour développer une certaine interactivité entre les étudiants, nous leur offrons certains outils collaboratifs notamment le dispositif Osmose; il y a aussi les portfolios.²⁶⁶

Les problèmes sont au niveau des usages et non des outils.

Les différents outils de communication fonctionnent très bien. Le problème vient des étudiants "à risque" qui n'utilisent pas les outils qui leur permettraient de se faire aider. Pour cette raison, ils ne suivent pas bien le cours.²⁶⁷

²⁶¹ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

²⁶² Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

²⁶³ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux affaires académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

²⁶⁴ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

²⁶⁵ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

²⁶⁶ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

²⁶⁷ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

Selon moi, les universités travaillent souvent avec un modèle universitaire qui demande moins d'échanges avec les étudiants. Ceux-ci disposent de tous les documents en ligne, font les travaux qui sont ensuite corrigés par les professeurs; il n'y a donc pas besoin d'échanges fréquents, d'interactions. Les cours en ligne sont de plus en plus sur le modèle des cours par correspondance, sans communauté d'apprentissage. On y intègre des outils de communication électronique et on laisse les étudiants prendre en charge l'apprentissage presque dans un format traditionnel de cours magistral. À Boréal, les étudiants sont encadrés par les profs, via la plateforme. Dans plusieurs établissements d'enseignement, les tuteurs ne sont pratiquement que des correcteurs parce que le cours est conçu de façon plus traditionnelle : voici le concept, voici les lectures, et voici les directives de travaux à remettre et les paramètres d'évaluation du cours. Cela se termine presque toujours par un examen final traditionnel ou une dissertation finale.²⁶⁸

Les outils sont là; il faut apprendre à les utiliser.

Skype est très utilisé. Beaucoup d'examens (oraux) se font par Skype. Il y a aussi de l'aide en ligne accessible dans les écoles. Les étudiants utilisent beaucoup Facebook.²⁶⁹

Une communication médiatisée est toujours différente du face à face. Les limites sont à la mesure de la familiarisation des usagers. Il y a toujours un apprentissage à faire avec les outils de communication; on a bien appris à se parler au téléphone. On utilise un langage différent selon les médias. (Re : McLuhan : le média est le message - et non l'inverse). Aujourd'hui, par rapport à il y a trois ans, par exemple, il y a moins de problèmes avec la visio (Skype) ça semble plus naturel. En bref: outils + habitudes = moins de problèmes. On devrait sans doute ajouter : + développement des outils technologiques.²⁷⁰

On utilise plusieurs outils de communication. En principe on n'a pas de problèmes de communication. En plus, de faciliter les échanges entre classe physique et étudiants à distance, Elluminate permet également de créer des espaces de travail en équipe. Toutefois, si l'étudiant n'a pas un ordi bien configuré ça peut être un problème; parfois ils ne peuvent pas mettre la webcam en marche pendant les échanges. Pour limiter ces problèmes, nous leur procurons un guide papier incluant toutes les directives, et leur donnant aussi la chance de nous contacter pour faire des tests de connexion.²⁷¹

Trop d'échanges tuent les échanges et le cours.

Les outils vont encore s'améliorer. On est toutefois étonnés de voir la facilité avec laquelle un bon nombre d'étudiants sont capables de communiquer. Toutefois, ils peuvent en abuser: les étudiants utilisent les forums pour n'importe quoi, ce qui crée un problème. Ils encombrant les forums avec des masses d'informations pas toujours pertinentes. Les moins doués sont ceux qui "tuent" le cours par la surabondance d'informations qu'ils apportent. Ils ne savent pas établir une hiérarchie dans les informations et les choses importantes sont noyées. De plus les dernières choses dites apparaissent en premier. Il faudrait qu'ils apprennent à établir des priorités dans l'information. Il faudrait disposer d'un moyen technique de restructuration élémentaire. En bref, ils manquent de compétences communicationnelles.²⁷²

²⁶⁸ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

²⁶⁹ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

²⁷⁰ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

²⁷¹ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. de l'Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

²⁷² Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

4. Défis d'accès.

Accès en haut débit.

En général, il n'y a pas de problème d'accès en haut débit, pour les étudiants en milieux urbains ou dans les écoles, si ce n'est des cas isolés en régions rurales et/ou éloignées.

En milieu urbain.

*80% de nos étudiants suivent leurs formations à distance dans le réseau des écoles; la bande passante y est élevée. 20% sont à la maison en régions éloignées, au Yukon ou même à travers le monde. La bande passante ne semble plus un problème important. Au niveau des outils, ce ne sont pas tous les parents qui ont des machines à mettre à la disposition de leurs jeunes. En Colombie britannique, les étudiants retirés dans des lieux mal desservis sont des cas isolés.*²⁷³

*La plupart des élèves sont dans les écoles; il n'y a donc pas de problème d'accès aux cours. Quelques uns sont chez eux. On veut développer "l'école virtuelle" pour tous les ayant droit. Actuellement il y a encore un problème de bande passante.*²⁷⁴

*Sur le plan technique de l'accessibilité. La grande majorité de notre clientèle (à distance) réside en ville où elle n'a pas de problèmes d'accès à nos formations en ligne, en haute vitesse. Il y a peu d'étudiants qui sont éloignés, isolés au fond des bois; ceux-là éprouvent quelques difficultés, mais ce sont des cas isolés.*²⁷⁵

*Compte tenu de notre mode de livraison de la FAD « assistée » auprès d'une clientèle étudiante urbaine, nous n'avons pas de problème d'accessibilité.*²⁷⁶

*En général dans nos 112 centres de services la réception est adéquate. Parfois on souhaiterait une bande passante plus élevée.*²⁷⁷

*Avant il y avait des problèmes de connexion surtout dans les milieux ruraux mais la plupart des étudiants à distance ont maintenant accès à la connexion internet plus ou moins stable; ils ont aussi le choix d'aller dans les salles spécialisées ou tout simplement suivre leur cours sur leur lieu de travail.*²⁷⁸

Problèmes de bande passante.

*Nos services s'adressent à l'Ontario francophone. Nous sommes encore confrontés à des problèmes de bandes passantes qui limitent la nature des contenus qu'on pourrait offrir.*²⁷⁹
*La principale limite technologique est la bande passante dans la plupart des régions de l'Ontario.*²⁸⁰

Récemment nous n'avons pas eu de problèmes d'accessibilité. Les inscriptions se font à distance. Pour suivre leur formation à distance, les étudiants doivent disposer d'un

²⁷³ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

²⁷⁴ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

²⁷⁵ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

²⁷⁶ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

²⁷⁷ Isabelle Thibaut, Coordinatrice des programmes collégiaux, Educacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

²⁷⁸ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. de l'Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

²⁷⁹ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

²⁸⁰ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

*équipement minimum. On a eu des problèmes de bande passante; on en a tenu compte pour certaines activités.*²⁸¹

*Jusqu'à récemment les bandes passantes étaient « limite » dans certains petits villages. Tout le monde ne dispose pas des technologies requises. Mais récemment nous n'avons pas reçu de rapports de problèmes d'accès.*²⁸²

*Il y a encore des endroits au Nouveau-Brunswick où les connections ne sont pas adéquates. C'est le défi de la ruralité. La haute vitesse n'entre pas partout. Les étudiants peuvent utiliser des communications par satellite, mais il y a des limites, notamment les coûts.*²⁸³

L'accès dans le grand nord canadien.

*L'accessibilité est un problème en décroissance. Toutefois, il y a des étudiants dans le Grand Nord qui n'ont pas accès à la vidéoconférence et certains villages ruraux qui n'ont pas la haute vitesse.*²⁸⁴

*Techniquement on est capable de rejoindre toute notre clientèle potentielle au Canada, sauf dans le Grand Nord.*²⁸⁵

*En 2004, certains étudiants dispersés n'avaient pas toujours un accès aux cours. Maintenant tout le monde y a accès; même pour les étudiants des territoires du nord-ouest, le web-conférence fonctionne assez bien.*²⁸⁶

L'accès à l'international

*Il n'y a plus vraiment de problèmes du côté de l'accessibilité technique aux formations à distance. Par exemple, la TÉLUQ offre des formations aux Forces Armées Canadiennes qui se déplacent partout dans le monde. Il y a certains endroits où il n'y a pas de liaisons haute vitesse; c'est alors plus difficile pour certaines activités.*²⁸⁷

*Globalement, à l'U. Laval il n'y a pas de problèmes d'accessibilité. Dans le nord du Québec, pas de problème. Les quelques problèmes viennent des cas particuliers: étudiants internationaux. Les liens à basse vitesse rendent plus difficiles certaines activités synchrones et/ou interactives. Il y a aussi l'obstacle du décalage horaire.*²⁸⁸

*On a encore quelques problèmes d'accès dans certaines régions et à l'international. On a développé une trousse pour que les étudiants disposent des équipements adéquats pour suivre les cours. On avait déjà ciblé le problème dans le passé et on avait enregistré les cours; on les diffuse par téléchargement (par "ruisselage" / streaming). Dans certains cas (assez régulièrement), on va diminuer la qualité de l'image.*²⁸⁹

²⁸¹ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

²⁸² Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

²⁸³ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

²⁸⁴ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

²⁸⁵ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

²⁸⁶ Isabelle Thibaut, Coordinatrice des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

²⁸⁷ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

²⁸⁸ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

²⁸⁹ Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

Le problème d'accès aux plateformes interactives.

Il y a quelques années, la vitesse de transmission était un grand problème. Mais les nouvelles plateformes, dont celle que nous utilisons maintenant pour nos rencontres en temps réel, sont très accessibles.²⁹⁰

Un des grands problèmes est la haute vitesse qui n'est pas accessible partout. Pour l'utilisation de Elluminate, Via et Adobe connect, on peut avoir des problèmes en région. On doit envoyer certaines vidéos sur supports. On ne peut envisager des téléchargements multiples. Ça pose des problèmes de conception.²⁹¹

Les accès techniques ne sont pas encore parfaitement au point selon les régions; l'utilisation de VIA nécessite encore un plan B. Au Québec nous n'avons pas trop de problèmes même si tout n'est pas parfait; il y a place à amélioration. Nous avons des collaborations en Administration avec la France et d'autres projets à l'international mais encore peu développés.²⁹²

En FAD on utilise la plateforme Elluminate. Pour montrer de la vidéo, le streaming n'est pas facile. Avec Moodle, les vidéos sont disponibles sur la page du cours.

Il y a encore des limites en transmission de vidéo en direct en utilisant les plateformes de vidéoconférence. Le personnel est habitué à répondre aux problèmes des étudiants à distance.²⁹³

Problème des équipements personnels.

Le seul problème est la configuration de l'ordinateur de l'étudiant; malgré que ce point soit spécifié dans le guide que nous leur envoyons, les étudiants semblent négliger cela ou tout simplement s'y prendre à la dernière minute.²⁹⁴

Au niveau technique, pas de problème. Toutefois on manque de ressources pour répondre à la demande croissante; actuellement on dispose de 2 techniciens.²⁹⁵

Accès au sens administratif.

Sur le plan administratif.

L'accès aux formations est limité selon deux axes: la flexibilité offerte aux étudiants et l'offre limitée de programmes que nous proposons.²⁹⁶

Le problème de l'accessibilité tient plus au choix limité des cours offerts en FAD. C'est un défi administratif: à l'Université d'Ottawa on fait de la FAD au cas par cas.²⁹⁷

Le problème se situe plus au niveau des contenus. Dans plusieurs domaines (notamment en comptabilité), nous avons des références, des normes et des exemples québécois peu exportables; il faut donc faire des adaptations, souvent difficiles à faire. Plus globalement, il y a souvent des différences culturelles.²⁹⁸

²⁹⁰ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

²⁹¹ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

²⁹² André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux affaires académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

²⁹³ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. de l'Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

²⁹⁴ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. de l'Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

²⁹⁵ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

²⁹⁶ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

²⁹⁷ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

²⁹⁸ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

Au premier cycle, on a une clientèle locale, car au campus d'Edmundston nous ne sommes pas autorisés à offrir des cours de 2e cycle, selon la charte de l'Université de Moncton. Seul le campus de Moncton y est autorisé.²⁹⁹

La FEP offre autant de cours non-crédités que ceux offerts en FAD. L'éducation permanente devrait pouvoir se développer encore. La plupart des examens se passent en classe; dans certains cours, il y a des travaux et pas d'examen. Pour les examens, on a besoin de centres en régions; on a établi un consortium avec des cégeps.³⁰⁰

•••

En guise de conclusion

Ce ne sont pas les technologies qui font la qualité de la FAD, mais l'approche pédagogique.³⁰¹

Les développements technologiques ont toujours été difficiles à prévoir, mais la techno est là. Il y aura toujours des limites. Est-ce qu'elles tiennent aux outils eux-mêmes ou à l'utilisation qu'on en fait? En FAD, la techno doit venir après la pédagogie.³⁰²

²⁹⁹ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

³⁰⁰ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

³⁰¹ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

³⁰² Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

Chapitre 5

Défis pédagogiques

1. La disponibilité des savoirs, fragmentation et hypertextualité.

Au-delà même de la FAD, le processus éducatif se transforme en profondeur depuis l'intégration des technologies de l'information et de la communication. Plusieurs facteurs ont contribué à cette transformation : l'accès direct aux connaissances, les mises à jour en temps réel, la segmentation, la multimédiatisation et l'hypertextualisation des informations. Si ces phénomènes peuvent encore être récupérés par une démarche intégrative et critique en salle de classe, ils posent certains défis aux formations à distance, notamment en ligne.

L'accès direct aux connaissances.

C'est maintenant une banalité de dire que les technologies de l'information et de la communication ont mis les connaissances à la portée de tout un chacun, via internet, les moteurs de recherche et les encyclopédies en ligne. Google a entrepris la numérisation du patrimoine imprimé mondial³⁰³ et les publications scientifiques sont de plus en plus disponibles en format numérique.

Ce phénomène contribue fortement à la remise en question de l'enseignement comme simple processus de transmission des savoirs. Même si certains cours magistraux font une synthèse objective et critique des connaissances dans un champ spécifique donné, encore reconnue et appréciée par un nombre importants d'étudiants, ils stimulent de plus en plus les débats avec et entre les étudiants qui confrontent les informations proposées avec leurs propres recherches.

Dans un rapport de l'UNESCO, en 2005, les auteurs n'hésitent pas à prévoir l'effacement progressif des institutions scolaires et de l'imprimé.

*La diversité des modes d'accès au savoir constitue... l'une des grandes caractéristiques des sociétés apprenantes. Cette diversité est liée à la fin de deux monopoles : celui de l'institution scolaire, d'une part, et celui du livre, d'autre part.*³⁰⁴

La mise à jour des connaissances, en temps réel.

En outre, les connaissances, notamment dans les domaines scientifiques, sont sujettes à des mises à jour de plus en plus fréquentes, et les manuels scolaires accusent un retard croissant par rapport à ces nouveautés. La mise en ligne rapide des articles scientifiques, puis des commentaires, analyses et synthèses de vulgarisation, facilite l'actualisation des savoirs. Les étudiants peuvent ainsi être informés en même temps que l'enseignant.

Les documents multimédias et l'hypertexte.

Le texte même numérique reste la base des enseignement-apprentissages. Toutefois, comme ce fut le cas pour les manuels scolaires avec les perfectionnements de l'imprimerie, sur écran les documents destinés aux formations sont enrichis par des éléments sonores, visuels ou filmiques. En outre, tous ces éléments ne sont

³⁰³ Racine, Bruno (2010), Google et le nouveau monde.

³⁰⁴ UNESCO (2005), Vers les sociétés du savoir. p.63-64

pas juxtaposés dans une structure linéaire, mais sont accessibles par des ramifications de liens hypertextuels. Ceci a pour conséquence un changement dans l'approche de la lecture, base traditionnelle des apprentissages.

En bref, l'accès direct aux textes numérisés érode peu à peu des pratiques éprouvées pour l'acquisition de connaissances et le développement de certaines compétences, telle que la lecture « linéaire », expression nécessaire des processus logique, argumentatif ou dialectique.

Le développement de l'hypertexte et la combinaison désormais de plus en plus fréquente du texte avec d'autres éléments (images, sons, etc.) entraînent une évolution du statut de l'écrit qui ne va pas sans modifier l'acte de lecture lui-même tout comme les formes d'écriture, qu'elle soit littéraire ou scientifique... La fragmentation du texte numérique correspond cependant à un changement plus fondamental, qui renvoie à la question de l'avenir du texte et, plus généralement, à celle de l'avenir de la culture.³⁰⁵

2. Le renouveau pédagogique

L'acte d'apprendre et l'enseignant-guide.

La FAD a eu le mérite, depuis longtemps, de mettre l'accent sur l'acte d'apprendre. Alors qu'en classe, l'enseignant considérait, implicitement, que la qualité de son enseignement, basée surtout sur ses connaissances d'expert, était garante des apprentissages, la disparition de l'enseignant comme tel dans « l'enseignement par correspondance » a nécessairement recentré l'attention sur le processus d'apprentissage. C'est d'ailleurs sur ce plan que la FAD a eu un rôle déterminant dans le renouveau pédagogique. L'étudiant est désormais de plus en plus au cœur des préoccupations du développement des programmes de formation, y compris sur campus. De manière plus générale on peut penser que la formation est de moins en moins un art et de plus en plus une technologie, sinon une science.

La « crise existentielle » que ce recentrage sur l'étudiant provoque dans le corps professoral, permet toutefois de clarifier les confusions et ambiguïtés inhérentes à l'enseignement traditionnel. En effet, on prend conscience que l'enseignant n'est pas un simple transmetteur de savoirs propres à une discipline dans laquelle il est expert. Un bon enseignant est aussi celui qui amène ses élèves à intégrer les nouvelles connaissances dans leur univers cognitif, dans leur réseau conceptuel, en bref, celui qui les aide à « comprendre » le monde, au sens étymologique du terme : agencer les éléments, à l'origine du savoir.

L'acquisition du savoir par un apprenant n'est pas une pure réception, c'est une véritable élaboration du savoir, qui s'inscrit dans un réseau d'interrelations avec autrui (enseignant, pairs, famille, société, etc.). 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.³⁰⁶

De l'enseignement directif à la pédagogie interrogative.

Plusieurs stratégies sont utilisées en pédagogie pour faciliter les apprentissages, cette intégration des connaissances et des compétences. Depuis le XIX^{ème} siècle, alors que la salle de classe était le moyen le plus pratique, rapide et économique pour former les populations des sociétés industrielles naissantes, le style de transmission magistrale a été utilisé à tous les ordres d'enseignement. Cependant, aux grades supérieurs, la méthode socratique, la maïeutique qui consiste à faire « accoucher les esprits », a été maintenue lors des séminaires de formation. On retrouve de plus en plus cette approche plus active en FAD, soit lors des formations en vidéoconférences, soit lors des webinaires qui se multiplient dans tous les domaines.

Plus récemment, sous l'influence des théories du psychologue russe Vygotsky, élaborée il y a près d'un siècle dans un contexte marxiste où l'influence du social est prédominante, la tradition socioconstructiviste a fait émerger une approche dite « socio-collaborative » de l'apprentissage.

³⁰⁵ UNESCO (2005) Vers les sociétés du savoir. p.65

³⁰⁶ UNESCO (2005) Vers les sociétés du savoir. p.83

En dépit des problèmes logistiques que pose cette approche en FAD, elle s'est imposée comme modèle privilégié dans certains domaines d'études tels que l'éducation. Plus généralement, en FAD, on tente de contrer l'isolement nécessaire des étudiants en apprentissage asynchrone, par des séances d'échanges entre étudiants et avec les enseignants

*L'une des perspectives les plus prometteuses est l'alliance du support technologique et du modèle de la résolution de problèmes, qui permet de passer d'un enseignement constitué de réponses toutes faites à une pédagogie exprimée sous forme de problèmes et de recherche de solutions.*³⁰⁷

En conséquence, le rôle de l'enseignant est depuis plusieurs années en profonde mutation. Pas besoin d'être psychologue ou sociologue pour comprendre que la résistance au changement observée jusqu'à ce jour dans le corps professoral aux différents ordres d'enseignement s'exprime par des perceptions souvent négatives à l'égard de la FAD, comme nous le verrons plus en détail au chapitre 7.

En conclusion, dans un tel contexte social et culturel, et d'un point de vue pragmatique nous sommes amenés à identifier cinq défis pédagogiques importants pour les intervenants en formation à distance :

- Les choix des stratégies d'apprentissage à distance dans un contexte de renouveau pédagogique;
- La conversion des enseignants aux stratégies pédagogiques adéquates à la FAD;
- Le développement de stratégies d'acquisition de savoir-faire et de savoir-être à distance;
- L'encadrement adéquat des apprenants;
- Le développement de modes d'évaluations fiables et crédibles.

3. Les limites et les opportunités pédagogiques de la FAD.

Quels que soient les états d'âme des enseignants, il n'en reste pas moins que le recours à des outils technologiques par le monde de l'éducation provoque de nombreuses réflexions quant à leur intégration dans le processus pédagogique. C'est dans cette optique que nous avons voulu savoir quelles étaient, selon les praticiens et responsables interrogés, les limites et les défis de la FAD en regard de la pédagogie.

a. Les avantages comparés de la FAD et de la formation en présence.

La plupart des répondants ne voient pas de différences significatives entre les opportunités pédagogiques de la formation en salle de classe et en FAD. Certains voient même, en FAD, plus de flexibilité pédagogique.

*Grâce aux technologies, on dispose de plus en plus de flexibilité pour le choix des stratégies pédagogiques. On essaie de diversifier les activités pédagogiques: on fait sortir les étudiants dans leur milieu. En éducation on peut superviser les stages des étudiants. On leur propose des grilles d'analyse, la possibilité de se filmer, faire des exposés oraux, etc.*³⁰⁸

*Nous avons des technologies qui permettent d'offrir les activités éducatives que l'on souhaite. On peut évaluer à 90% l'ensemble des activités pédagogiques que l'on peut réaliser à distance.*³⁰⁹

La FAD présente certains avantages et est même parfois propice à des innovations pédagogiques.

Je n'ai pas encore vu de limites pédagogiques en FAD. Il y a certains avantages sur la formation en présence. Par exemple, c'est plus facile d'amener les étudiants à consulter les travaux des autres et de faire un apprentissage comparatif. S'ils ont besoin de se réunir pour collaborer, les wikis sont plus efficaces. Le partage des apprentissages est plus facile. Avant

³⁰⁷ UNESCO (2005) Vers les sociétés du savoir. p.83

³⁰⁸ Isabelle Thibaut, Coordonnatrice des programmes collégiaux, Educacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

³⁰⁹ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

*les travaux en équipe étaient assez difficiles ; maintenant ils sont très élaborés. Il faut apprendre à structurer un cours.*³¹⁰

*En médecine, il y a eu certaines innovations pédagogiques : après un "pense bête" (vademecum) électronique, la Faculté de médecine a lancé un programme de formation par modules en ligne.*³¹¹

En FAD, plus facilement qu'en présence, il serait possible d'adapter les stratégies pédagogiques aux styles d'apprentissage.

*On peut pratiquement tout faire en ligne, il suffit de s'en donner les moyens en développant diverses stratégies et une approche pédagogique adaptée aux différents styles d'apprentissage. Il y a de nombreux modèles dynamiques et interactifs pour le développement de la formation par compétences.*³¹²

La FAD offre de grandes possibilités mais les outils technologiques sont encore sous-utilisés.

*Les contenus de cours sont les mêmes que ceux étudiés en classe. Les limites sont au niveau des enseignants qui viennent de l'enseignement régulier en classe. Avec la nouvelle plateforme Moodle on peut réaliser beaucoup de choses; elle est très flexible. Pour nous, il faut veiller à ce qu'elle soit bien utilisée en ligne et non comme complément de l'enseignement en classe. Il faut utiliser les outils tels que les forums, les blogs, les wikis.*³¹³

Seul l'aspect socialisation n'est pas encore aussi avancé qu'en présence, même avec les outils de communication dont on dispose.

*Il faut viser une excellente pédagogie en ligne; il reste du chemin à faire. Malgré tout, avec tous ces outils, il reste certaines limites du côté "social".*³¹⁴

b. Les contraintes pédagogiques spécifiques à la FAD.

En dépit des avantages réels dont elle dispose en regard de l'enseignement en présence, la FAD impose certaines contraintes.

Développer des formations en FAD demande plus de ressources, de temps et d'organisation.

*Suite à toutes nos expériences, on peut dire qu'il n'y a pas de limites à ce qu'on peut faire. Les limites sont aux niveaux des ressources et du temps.*³¹⁵

*Il est certain qu'il faut adapter la pédagogie. On s'inspire davantage des modèles constructivistes. La FAD demande une plus grande discipline, de l'organisation, de la motivation, etc.*³¹⁶

À l'Université Laval, les profs ne sont pas obligés d'offrir des cours à distance, ce qui réduit les résistances. Toutefois, il y a une certaine découverte des contraintes de ce mode de livraison. On retrouve la même variété de profs qu'en classe. Il y a les profs qui procrastinent et finissent leurs préparations de cours la veille d'entrer en classe et ceux qui planifient longtemps d'avance. À distance, on n'a pas le choix, il faut planifier. On essaie d'avoir des

³¹⁰ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

³¹¹ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

³¹² Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

³¹³ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

³¹⁴ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

³¹⁵ Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

³¹⁶ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

*cours à distance prêts de a à z dès le premier cours. En fait, les profs sont confrontés aux mêmes problématiques que les étudiants: l'organisation et la gestion du temps.*³¹⁷

Sur le plan logistique, il est plus difficile d'organiser des travaux en équipe.

*Oui il y a encore des limites pédagogiques. Enseigner en présence et à distance, ce n'est pas la même chose. En FAD, le travail en équipe est difficile, trop complexe. Toutefois, s'il y a des choses plus faciles à faire en classe, il y en a d'autres plus faciles à distance: par exemple, les études de cas; les étudiants peuvent les faire à leur rythme.*³¹⁸

*Il y a de moins en moins de limites aux activités pédagogiques. S'il y en a, on trouve des alternatives. Ainsi, lorsque certains travaux en équipe seraient moins faciles à organiser, on propose des forums de discussion. En mode synchrone (visioconférence en salle), c'est plus difficile, tandis que VIA le permet.*³¹⁹

Selon les modes de livraison, notamment en mode synchrone, le nombre d'étudiants inscrits peut être un problème, surtout au niveau de l'encadrement.

*Par ailleurs, dépendamment de la matière, le nombre d'étudiants inscrits dans un cours en ligne ou en vidéoconférence est un réel défi, compte tenu notamment de l'encadrement nécessaire. Il n'est pas toujours judicieux d'avoir une centaine d'étudiants suivant la même section de cours.*³²⁰

4. Le défi des stratégies pédagogiques.

Le choix de stratégies pédagogiques adaptées aux divers contextes de la FAD est au cœur de la recherche d'adéquation des programmes aux processus d'apprentissages des étudiants. Même si, au fil des ans, les différents intervenants ont acquis une grande expérience, cette responsabilité reste un grand défi pédagogique en FAD. Un des paramètres importants demeure le rôle des enseignants.

a. De nouvelles approches pédagogiques pour la FAD.

Le transfert de l'approche « classe » à la distance.

En l'absence de sensibilisation, de formation et de familiarisation des profs quant aux spécificités de l'enseignement-apprentissage en FAD, on assiste encore actuellement à une transposition des habitudes de la salle de classe.

*À la TÉLUQ, on engage régulièrement des jeunes profs qui ont une expérience de cours campus. Lors de notre fusion avec l'UQAM, on a eu à collaborer avec des profs réguliers du campus. Il y a aussi plusieurs profs qui sont d'origine étrangère (Europe, Maghreb,) Notre approche pédagogique est plus ouverte et souple pour notre clientèle adulte, alors que certains profs ont des exigences propres à l'enseignement en classe (avec une clientèle d'étudiants plus jeunes). Certains pensent à transposer leurs notes de cours en classe; les techno-pédagogues les aident à les transposer pour la FAD.*³²¹

*C'est un problème psychologique énorme avec les profs réguliers. On a beaucoup de difficulté à extraire le matériel des profs, conçu pour le campus, pour le présenter en ligne.*³²²

³¹⁷ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

³¹⁸ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

³¹⁹ Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

³²⁰ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

³²¹ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

³²² Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

*Les profs ont encore tendance à vouloir répéter ce qu'ils font en salle de classe normale. Il faut les surveiller. L'adaptation pédagogique prend du temps.*³²³

*Il y a des cours bien préparés, mais il y a encore plusieurs cours "farfelus": par exemple des cours magistraux directement transférés sur le web. En fait, les techniques, la recherche et les besoins d'adaptation pédagogiques nous forcent à réfléchir à la pédagogie et notamment à l'interaction prof-étudiants.*³²⁴

*En FAD on a beaucoup de chargés de cours. L'adaptation pédagogique est un problème lorsque les profs viennent du régulier en classe; ils veulent faire la même chose à distance, alors nous devons faire certaines adaptations. Par exemple, en vidéoconférence, ils pratiquent le même ordre d'interrogation des étudiants plutôt que de varier l'ordre.*³²⁵

*Il y a trois facultés qui ont développé la FAD depuis assez longtemps et dans le développement de nouveaux projets, la tendance est au "copier-coller" à partir des cours-campus. Mais on est en train de passer à une autre étape. Il y a des secteurs qui sont plus avancés dans l'élaboration des cours en FAD. C'est simplement un problème de connaissance des outils, sinon les profs sont généralement ouverts à la FAD; de toute façon ils sont aidés par quelques techno-pédagogues.*³²⁶

*Il y a un défi de conception. Pour le prof habitué à enseigner en classe, cela demande un changement de perspective; la FAD implique une approche très différente. Certains profs embarquent rapidement, d'autres ont plus de difficulté. Lorsqu'ils semblent un peu perdus, je leur dis : "Faites-moi confiance!"*³²⁷

*Le principal défi pédagogique est d'ajuster des stratégies. Le rôle de l'enseignant en ligne est quelque peu différent de celui en salle de classe. Il devient davantage un "coach", il doit constamment répondre à des élèves dans des stratégies de 1 à 1 et fait donc beaucoup de différenciation pédagogique. Les enseignants qui font une demande pour enseigner en FAD ont généralement le goût d'expérimenter. Ils sont flexibles et sont ouverts à utiliser de nouvelles stratégies.*³²⁸

*La conception pédagogique est importante; c'est la structure du cours et les activités qui font la différence en formation en ligne. Les concepteurs sont des enseignants à temps partiel; ils n'ont pas toujours une formation en pédagogie. Le problème est que leurs cours sont difficiles à mettre en ligne.*³²⁹

Toutefois la parenté des cours offerts en salle de classe et ceux offerts à distance peut avoir un certain avantage quant au retour vers le campus des adaptations pédagogiques et à la reconnaissance des deux formations.

Le fait que les cours à distance soient l'initiative de chaque département a pour avantage de réduire le clivage entre la pédagogie propre à la distance et les stratégies pédagogiques

³²³ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

³²⁴ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

³²⁵ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

³²⁶ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux affaires académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

³²⁷ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

³²⁸ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

³²⁹ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

*classiques en classe. Par exemple, les modes d'évaluation sont les mêmes à distance et sur campus. Les stratégies pédagogiques choisies pour la distance sont souvent reprises sur campus.*³³⁰

En FAD, l'étudiant est au centre de l'apprentissage.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, le passage de l'enseignement à des groupes en salle de classe à la formation à distance d'individus isolés implique un changement d'approche de la formation : de l'enseignement à l'apprentissage, l'étudiant étant alors au centre de ses apprentissages.

Les stratégies d'enseignement ne peuvent être confondues avec les stratégies d'apprentissage.

*Faire de la FAD de qualité, c'est opérer un changement de paradigme. On a le monde à notre porte quand on utilise des cours bien structurés. L'un des principaux défis est de mettre l'étudiant au centre de l'apprentissage. Il faut oublier un peu les aspects technologiques. Comment adapter la FAD aux clientèles? C'est un défi important. La FAD est beaucoup plus adaptée à la formation continue.*³³¹

Il va de soi que cette approche axée sur l'étudiant peut aussi être développée en classe, lorsque les conditions le permettent.

Il n'y a pas plus de défis à distance qu'en classe. Le principal défi est de valoriser l'expérience des étudiants et de développer leur regard critique. Un autre défi est la diversification des approches et des activités. Il y a une grande difficulté à innover en éducation. Les étudiants ne sont pas les plus innovateurs.

*On est encore peu dans le modèle socioconstructiviste. Pourtant on tente de faire en sorte que des adultes en milieu de travail puissent valoriser leurs expériences et personnaliser leurs apprentissages, par des journaux de bord.*³³²

Une meilleure adaptation demande plus d'observations sur le terrain.

*Actuellement nous ne percevons aucune limite aux initiatives pédagogiques avec l'usage des technologies, mais il est important de développer davantage de recherches-actions sur le terrain pour mieux évaluer les impacts des TIC sur les apprentissages.*³³³

De manière générale, l'adaptation des cours à la FAD est plus acceptable, sinon plus facile, si celle-ci s'inscrit dans les grandes orientations définies par l'institution.

*En fait nous tentons de développer la FAD en cohérence avec les caractéristiques de l'Université de Sherbrooke: accessibilité des profs, partenariat avec les milieux de pratique.*³³⁴

b. L'adaptation des enseignants à la FAD.

L'adaptation des enseignants habitués à enseigner en salle de classe est un sous-défi majeur. Outre leurs compétences d'experts dans leur matière, ils ont acquis, au fil des ans, des habiletés pédagogiques tacites qu'ils pensent pouvoir transposer à distance, intuitivement. Or, à distance, l'exigence première est la planification des activités d'apprentissage; ils doivent passer d'un enseignement intuitif à un enseignement-apprentissage programmé. Cette obligation, qui remet en question des pratiques éprouvées, n'est pas toujours comprise ni acceptée par une catégorie de profs. Il leur faut revoir en profondeur des cours pour lesquels ils sont habitués à des mises à jour de contenus et non de stratégies d'enseignement-apprentissage.

³³⁰ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

³³¹ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux affaires académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

³³² Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

³³³ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

³³⁴ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux affaires académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

Cela prend du temps et ne garantit pas nécessairement la « sécurité pédagogique » à laquelle ils sont habitués.

Il faut bien constater qu'il y a un changement d'approche de l'enseignement qui ne convient pas toujours aux enseignants de type "traditionnel".³³⁵

Où ça bloque, c'est lors du transfert de certains enseignants du régulier vers la FAD; ils veulent conserver le plus possible leurs habitudes d'enseignement. Ils prennent un prétexte syndical: l'autonomie pédagogique. Leur agenda pédagogique est alors plus ou moins flou, ce qui n'est pas possible en FAD.³³⁶

Il y a encore une perception un peu négative des cours en ligne. On doit composer avec le droit des profs: leur autonomie pédagogique. Quand un cours est entièrement en ligne, le prof a tendance à répéter le même contenu lorsqu'il est en séance virtuelle.³³⁷

Toutefois lorsque les profs ont un peu d'expérience en FAD, ils savent qu'ils doivent ajuster leurs stratégies pédagogiques.

Les quelques profs qui offrent des cours en FAD ont compris que la FAD demande des stratégies pédagogiques différentes. Par ailleurs, beaucoup de formations sont hybrides, ce qui oblige les profs à réfléchir à de nouvelles stratégies.³³⁸

Pour enseigner en FAD, on exige des profs qu'ils aient donné au moins une fois leur cours en présence; il en est de même pour les chargés de cours. Normalement, le passage du présentiel à la distance se passe bien, mais il est important de faire de la sensibilisation aux spécificités de la FAD.³³⁹

Le défi pour plusieurs profs est de réduire des exposés magistraux de 3 heures à des capsules de 15 minutes qui peuvent être suivies d'activités de recherche et/ou d'applications. En classe, les étudiants "sentent" rapidement la personnalité du prof; ils devraient pouvoir être capables de "sentir" le prof derrière un cours à distance.³⁴⁰

Sensibilisation et formation des profs.

Le défi pédagogique majeur reste la sensibilisation, et parfois la sécurisation, des profs face aux nouvelles approches pédagogiques qu'implique la FAD. La formation est la solution, mais existe-t-il de tels programmes?

Il y a place à amélioration par la formation des enseignants, surtout pour ceux qui commencent en FAD.³⁴¹

Nous sommes chargés de la formation continue des enseignants, dans le cadre du projet FARE-Accompagnement des écoles. En fait, les enseignants disposent de très peu de temps pour s'adapter aux technologies.³⁴²

Il n'y a pas de limites "pédagogiques" car à peu près toutes les stratégies utilisées en classe peuvent être utilisées en FAD. Le problème est: comment former un enseignant qui enseigne

³³⁵ Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

³³⁶ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

³³⁷ Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

³³⁸ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

³³⁹ Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

³⁴⁰ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

³⁴¹ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

³⁴² Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

habituellement en classe pour qu'il soit adapté à l'enseignement en ligne? Aucune formation universitaire ne prépare à l'enseignement-apprentissage en ligne; il n'y a aucun stage pratique en FAD. Les enseignants qu'on va chercher n'ont habituellement aucune ou très peu d'expérience en formation à distance.³⁴³

Comme nous l'avons mentionné précédemment, dans plusieurs institutions, des spécialistes en enseignement médiatisé sont mis à la disposition des profs qui acceptent de « basculer » en FAD. Ceci les soulage de certaines tâches et les sensibilise au cas par cas aux exigences de la FAD.

L'école virtuelle a maintenant 6 ans. Au début, les enseignants faisaient tout. Maintenant ils disposent d'une ingénieure pédagogique qui les aide à établir le cadre d'un cours.³⁴⁴

Nos enseignants travaillent avec les techno-pédagogues à la production du matériel d'apprentissage. Ils sont de plus en plus ouverts à la « pédagogie inversée », axée sur l'étudiant. En outre, ils n'interviennent pas directement auprès des étudiants.³⁴⁵

Le choix et l'utilisation des technologies peuvent être un aspect déterminant dans le succès plus ou moins rapide des enseignants en FAD. Ils ne sont pas toujours conscients des implications d'un dispositif par rapport à un autre, par exemple entre la classe virtuelle et la formation en ligne.

Les enseignants ont besoin de familiarisation avec l'éventail du potentiel technologique.³⁴⁶

En 2012, on devrait plus intégrer la technologie dans la salle de classe, d'autant plus que nous formons non seulement les futurs enseignants mais aussi des gens qui vont devoir utiliser la technologie disponible dans leurs milieux de travail.³⁴⁷

Dans certaines institutions, le choix des outils revient au prof.

On produit en équipe avec le prof; si celui-ci ne veut pas utiliser un outil, c'est sûr que c'est un frein, une limite. Les étudiants sont de plus en plus habitués à utiliser tous les outils proposés et les utilisent plus facilement.³⁴⁸

Plus globalement, il manque de ressources technologiques et de formation pour les utiliser adéquatement, et être accompagnés sur le terrain. Durant les 5 dernières années on a avancé mais lentement.³⁴⁹

5. Les activités pratiques en FAD.

Outre le défi du passage des enseignants de la salle de classe à la FAD, le développement d'activités pour l'acquisition de savoirs pratiques est encore un défi important. Il s'agit essentiellement : d'activités expérimentales de laboratoire, de manipulations ou de performances, d'apprentissages comportementaux et de savoir-être, ou encore d'observations de terrain.

Les activités en laboratoire et l'observation en milieux de pratique constituent encore un vrai défi, lorsqu'on veut maintenir la qualité des cours à distance. La grande question est: comment définir une FAD de qualité?³⁵⁰

³⁴³ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

³⁴⁴ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

³⁴⁵ Viet Quong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

³⁴⁶ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

³⁴⁷ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. de l'Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

³⁴⁸ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

³⁴⁹ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

³⁵⁰ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux affaires académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

*Effectivement l'acquisition des savoir-faire est un problème en FAD. Dans le domaine des sciences dures, les seuls cours qui sont offerts à distance sont des cours théoriques. Les cours pratiques sont offerts sur campus. Il y a bien sûr des logiciels de simulation mais certaines pratiques ne peuvent pas seulement être simulées pour développer des compétences. C'est en réflexion.*³⁵¹

*Il est certain que dans des domaines tels que le génie ou la médecine, la FAD reste problématique, puisque nous ne pouvons pas faire de laboratoires. Ça demeure un défi. Il faudrait faire des formations mixtes, mais ce n'est pas dans le modèle de la TÉLUQ. Il est certain qu'il faut repenser les modèles en harmonisant le synchrone et l'asynchrone. En ce sens l'inscription continue peut être un problème pour certaines disciplines.*³⁵²

*Les activités pratiques sont un défi majeur. Il est difficile de faire des activités expérimentales avec des grands groupes. C'est coûteux en technologies et en temps. Cela implique d'aller vers une personnalisation de la formation qui s'oppose au modèle universitaire par cohorte. On est au début de ce qu'on peut faire.*³⁵³

Pour les institutions fonctionnant en classes virtuelles, ces activités se font généralement dans les institutions fréquentées par les étudiants.

*Selon notre modèle d'enseignement à distance dans les écoles, ce n'est pas un problème car les laboratoires se font dans l'école avec un auxiliaire. Pour les élèves isolés, on dispose d'un camion laboratoire qui se déplace.*³⁵⁴

*On essaie d'avoir des cours-projets. En sciences expérimentales, il y a des rencontres profs-étudiants pour les labos. Dans d'autres domaines (photo, plein air, langue, etc.) il y a des rencontres ou des visites. On organise des coopérations par internet. Dans le domaine des savoir-faire, le ministère n'a pas encore défini de limites.*³⁵⁵

*Selon notre formule, les étudiants se déplacent pour venir dans les laboratoires en sciences ou en informatique.*³⁵⁶

Plusieurs institutions établissent des partenariats avec d'autres institutions.

*Certains programmes ou cours pratiques ne peuvent pas être offerts, notamment dans les programmes techniques dans la filière professionnelle et dans les programmes scientifiques dans la filière préuniversitaire. Pour les laboratoires, nous avons des accords avec d'autres collèges partenaires.*³⁵⁷

Dans certains cas, notamment pour des habiletés manipulatoires, les étudiants doivent se déplacer dans leur institution d'attache.

Les cours sont adaptés au mode de livraison et la façon de les livrer est assez simple. On propose une grande variété d'activités. Toutefois, pour les cours d'art plastique pour la

³⁵¹ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

³⁵² Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

³⁵³ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

³⁵⁴ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

³⁵⁵ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

³⁵⁶ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

³⁵⁷ Viet Quong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

petite enfance, ce n'est pas possible de faire des activités à distance identiques à celles qui sont faites au Collège.³⁵⁸

Il n'y a pas de laboratoire dans les cours à distance. Pour les cours de premier cycle on adopte la forme hybride.³⁵⁹

Les limites sont au niveau des savoir-faire et des activités pratiques. Nos étudiants ont beaucoup d'activités pratiques à réaliser. Les contraintes financières ne nous permettent pas de trouver des solutions à distance pour toutes les activités.³⁶⁰

En éducation, il s'agit d'acquérir des savoir-être et beaucoup peuvent être appris à distance, et on peut faire le suivi des stages. Pour les métiers, c'est plus difficile. Quant aux cours en "santé" pour des préposés, plusieurs sujets peuvent être traités à distance, l'anatomie par exemple; pour les laboratoires les étudiants se déplacent.³⁶¹

Les activités de terrain.

Il est certain qu'une majorité de cours à distance sont plutôt théoriques. Toutefois, nous prenons les activités pratiques en considération pour tenter de trouver des alternatives acceptables par tous et aussi financièrement. Par exemple dans les cours du programme "Environnement minier", les étudiants sont amenés à faire du "terrain" près de chez eux.³⁶²

Toutefois, tout ne doit pas se faire nécessairement à l'écran. On organise des sorties des étudiants dans leur milieu.³⁶³

Le recours aux logiciels d'observation et de simulations

Il y a certaines activités qui doivent être réalisées en présence. Il y a aussi des logiciels.³⁶⁴

Les simulations ne peuvent pas entièrement remplacer les expériences pratiques. Certaines choses ne pourront jamais se faire à distance. On doit donc proposer un modèle hybride: à distance et sur campus.³⁶⁵

Il n'y a pas vraiment de limites. Tout est possible, si la pédagogie est développée en conséquence. Cela se fait en Mécanique, en Charpenterie, en Musique à distance. On a parfois besoin d'intervenants qui suivent personnellement chaque étudiant. On établit des ententes de partenariat avec des ateliers locaux. On utilise aussi des caméras sur casquette pour l'observation des activités des étudiants à distance.³⁶⁶

Il est clair qu'en ligne, on fonctionne souvent par simulation. Ex : laboratoires virtuels en sciences. Les objets d'apprentissage interactifs sont de plus en plus sophistiqués. Dans des cours de sciences humaines par exemple, on procède à des entrevues virtuelles, pour simuler des jeux de rôle.³⁶⁷

³⁵⁸ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

³⁵⁹ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. de l'Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

³⁶⁰ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

³⁶¹ Isabelle Thibaut, Coordinatrice des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

³⁶² Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

³⁶³ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

³⁶⁴ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

³⁶⁵ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

³⁶⁶ Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

³⁶⁷ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

*Actuellement des vidéos assez précises sont proposées aux étudiants: mannequins en haute définition. On s'oriente vers la réalité virtuelle, mais on en est encore aux balbutiements; on cherche des solutions pour la passation des examens, par exemple.*³⁶⁸

*Pour l'enseignement des savoir-faire à distance, il y a eu beaucoup de progrès depuis une dizaine d'années ; il a des logiciels d'animation et de simulation très performants qui permettent l'interaction avec l'étudiant. Pour le savoir-être, il est facile de faire de l'observation et de la rétroaction "in situ" avec les étudiants en stage, grâce à des logiciels comme Skype. Pour certains métiers, il est sûr que la FAD est plus compliquée; plus d'investissement de temps et de ressources, est-ce que c'est rentable?*³⁶⁹

*De manière générale, il n'y a pas de limites. Dans certains domaines (biologie), il y a quelques difficultés, notamment pour les simulations³⁷⁰, mais les outils existent, il nous reste à les acquérir.*³⁷¹

*Dans certains programmes, il est très difficile de faire de la formation à distance. Toutefois dans plusieurs cas, on assiste à des solutions très innovatrices (en médecine par exemple).*³⁷²

*En médecine on demande aux étudiants à distance des manipulations simples car nous n'avons pas développé de matériel pour des activités plus spécifiques. On peut développer certaines activités avec CAD academy. C'est sans doute une question de temps.*³⁷³

*Il serait possible de faire des laboratoires. Il y a des simulateurs; c'est une question de programmation.*³⁷⁴

Pour l'observation on a généralement recours à la vidéo.

*Ce n'est pas un défi parce que, en ce moment, on n'offre que peu de cours qui impliquent ça. Dans le cours INFO1003 (introduction à l'informatique), la rétroaction sur les travaux pratiques se fait en vidéo. De nombreuses démonstrations vidéo ont aussi été développées dans ce cours qui mise sur l'apprentissage des outils bureautiques, donc des activités pratiques. En sciences infirmières c'est plus difficile. Ce ne sont pas les genres de cours qu'on souhaite offrir.*³⁷⁵

*Ça reste un réel défi. En physique et en chimie, les étudiants sont obligés d'aller en laboratoire et une personne doit être présente pour les superviser. Malgré tout, avec les technologies on peut arriver à faire certaines choses. En synchrone, par exemple, avec les caméras, on peut réaliser certaines activités comme la robotique, la machinerie, les manipulations, mais c'est logistiquement complexe car souvent il faudrait une surveillance sur place.*³⁷⁶

Pour les stages des futurs enseignants, on dispose de caméras télécommandées qui permettent aux profs d'observer les étudiants en pratique en classe; ces caméras sont

³⁶⁸ Viet Quong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

³⁶⁹ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

³⁷⁰ <https://itunes.apple.com/ca/app/frog-dissection/id377626675?l=fr&mt=8>

³⁷¹ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

³⁷² Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

³⁷³ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

³⁷⁴ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

³⁷⁵ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

³⁷⁶ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

*télécommandées par le prof à distance qui peut aller observer en gros plan les travaux des élèves.*³⁷⁷

6. Défis de l'encadrement

L'encadrement des étudiants est un autre défi majeur, mais qui semble assez bien maîtrisé dans la plupart des institutions.

Le modèle exige de « l'étagage-désétagage » développé par le Collège Boréal.

*Au Collège Boréal on avait adopté le cheminement d'apprentissage basé sur une approche constructiviste, un modèle qui favorise la prise en charge de son apprentissage par l'étudiant. La complémentarité des professeurs et des apprenants évolue au cours d'un cycle de relations de dépendance, d'interdépendance, d'indépendance et de contre-dépendance. Enseigner un cours développé avec cette perspective cela demande beaucoup d'énergie à l'encadrement.*³⁷⁸

L'encadrement académique est assuré par les profs et l'encadrement administratif l'est par des auxiliaires présents dans les classes. Les auxiliaires d'enseignement présents dans les classes virtuelles n'ont pas un rôle académique.

*L'encadrement est fait par un auxiliaire dans chaque site de FAD. À part le rôle de vérifier la gestion du temps par les élèves il a peu de pouvoir. Il n'intervient pas au niveau académique.*³⁷⁹

*Il y a deux types d'encadrement: les aides en ligne et les profs. Les profs sont en relation avec les étudiants pour le contenu du cours. Les aides en ligne encadrent les étudiants: sur le plan administratif (présences, retards, etc.), quant à l'organisation de leurs apprentissages. Ils aident aussi à préparer les laboratoires, à fournir le matériel et les équipements. L'École Virtuelle est bien cotée grâce, principalement, aux aides en ligne. L'aide en ligne est primordiale: c'est une référence pour tous les jeunes; elle personnalise la classe.*³⁸⁰

*Tous les élèves inscrits à un cours en ligne le suivent dans leur école d'attache. Ils suivent les cours dans des locaux dédiés en présence d'un enseignant qui contrôle l'assiduité et assure l'encadrement local. Tous les cours en ligne sont accessibles à partir du Système de gestion de l'apprentissage provincial. L'élève qui a des difficultés peut communiquer de multiples façons avec son enseignant en ligne. Celui-ci est, entre autre, responsable de l'évaluation du rendement de l'élève. Le taux de réussite est très élevé: 95%.*³⁸¹

*L'encadrement pédagogique des élèves est assumé par les enseignants. Des outils sont là pour les aider : Tosca Net, etc. Le recrutement des enseignants pour la FADA se fait selon les normes suivies par la commission scolaire de Montréal.*³⁸²

Certains adultes semblent plus à l'aise en FAD lors d'échanges avec d'autres enseignants.

C'était un problème jusqu'en 2009. Actuellement on reste en lien constant avec les enseignants du consortium. Les enseignants ont des échanges plus personnalisés: c'est un

³⁷⁷ Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

³⁷⁸ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

³⁷⁹ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

³⁸⁰ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

³⁸¹ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

³⁸² Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

*moment privilégié. Certains étudiants introvertis se sentent sécurisés devant l'écran, et dans une approche davantage individualisée et personnalisée de leurs apprentissages.*³⁸³

L'encadrement exclusif par les tuteurs en mode asynchrone.

*Tout passe par les tuteurs. Mais l'étudiant ne va pas naturellement vers son tuteur; c'est le tuteur qui doit faire le premier pas. L'intérêt du mode asynchrone, c'est sa flexibilité, mais, en revanche, le problème c'est la persévérance: le taux de persévérance se situe autour de 70% et le taux de réussite parmi les finissants se situe autour de 94%. On a encore le défi d'améliorer l'encadrement de l'étudiant.*³⁸⁴

*L'encadrement est fait par des tuteurs; il est toujours de qualité. Il y a quelquefois certaines lacunes mais c'est par manque d'expérience pédagogique chez des nouveaux tuteurs. Pour certains tuteurs, habitués à une vraie classe, la dynamique n'est pas la même. Ils devraient comprendre qu'il y a de nouvelles façons d'apprendre, or certains tuteurs ne les connaissent pas. Toutefois, dans l'ensemble, les étudiants sont satisfaits.*³⁸⁵

L'encadrement par les profs.

*En FAD, plus encore qu'en présence, notamment au niveau collégial, l'étudiant a besoin de renforcement positif, d'où l'importance de l'encadrement. Il est important que l'expert en contenu -le prof- puisse intervenir auprès des étudiants en ligne.*³⁸⁶

*L'encadrement se fait à deux niveaux: au niveau technique, des agents répondent aux demandes des étudiants dans les 24 heures; au niveau académique, le prof publie son babillard chaque semaine. Le prof est joignable par forum ou par courriel et doit répondre aux questions posées dans les 24 heures ouvrables. Il est aussi possible de prendre un rendez-vous téléphonique avec lui.*³⁸⁷

Les besoins de clientèles spécifiques, immigrantes.

*L'encadrement d'étudiants (majoritairement immigrants) doit être plus rapproché. Ils ont des manières d'étudier différentes; ils sont habitués à des cours magistraux durant lesquels on leur dit quoi faire. Ils ont besoin d'un tuteur pour gérer leur temps, faire des rappels. Le tuteur peut passer une heure ou deux par semaine pour développer l'autonomie de l'étudiant; on fait ça en première année mais pas pendant toute la scolarité.*³⁸⁸

Les défis du tutorat.

L'encadrement est un aspect très important du modèle de formation à distance de la TÉLUQ depuis 40 ans. Ainsi, on a énormément d'expertise dans le domaine du tutorat. Le tutorat individualisé, personnalisé, est essentiel, mais l'ampleur et la fréquence varient selon les étudiants. Même si un cours est bien monté, si l'encadrement est défectueux, on ne favorise pas la persévérance et la réussite. Il faut établir une relation de confiance entre l'étudiant et le tuteur. Des outils comme Skype peuvent aider à les rapprocher.

De plus en plus de profs souhaitent assurer l'encadrement de leurs étudiants. C'est tout à fait légitime mais l'encadrement est une activité très spécifique. Être tuteur, c'est différent d'être

³⁸³ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

³⁸⁴ Viet Quong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

³⁸⁵ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

³⁸⁶ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

³⁸⁷ Isabelle Thibaut, Coordinatrice des programmes collégiaux, Educacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

³⁸⁸ Isabelle Thibaut, Coordinatrice des programmes collégiaux, Educacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

*professeur. Ce qui n'empêche aucunement les professeurs d'acquérir ces compétences. Je collabore actuellement à la production d'un référentiel de compétences pour le rôle de tuteur; il faut beaucoup de compétences pour aider les étudiants à cheminer dans leurs cours. Un autre défi est donc de mieux outiller les tuteurs.*³⁸⁹

Encadrement directement assumé par des experts en contenu : profs, assistants.

*Ce sont les profs qui assument l'encadrement; parfois ce sont des assistants ou encore des étudiants leaders de groupes de discussion. Il n'y a pas de tuteurs au sens propre du terme (non-experts en contenu) mais cela risque de changer. On constate une certaine évolution quant au soutien des étudiants; il y a davantage d'entraide entre les étudiants et les divers intervenants.*³⁹⁰

Le soutien technologique.

*Sur le plan du soutien technique, il y a encore place à l'amélioration. Malgré les outils disponibles, c'est la façon de les utiliser qui fait que les étudiants sont parfois peu satisfaits. Il existe des tutoriels faits pour eux, mais il ne semble pas qu'ils soient beaucoup visionnés. Il s'agirait d'en augmenter la visibilité. Pour l'encadrement académique, il y a de la formation pour les profs.*³⁹¹

Les outils pour développer les compétences en FAD pour les étudiants et en encadrement pour les profs et assistants.

*On doit se concentrer sur les compétences que l'étudiant doit développer pour utiliser efficacement les technologies, notamment s'approprier l'information, utiliser les communications pour travailler en équipe et savoir gérer son temps.*³⁹²

*L'encadrement est la responsabilité des profs. On doit développer les compétences en encadrement des profs, des assistants et des agents d'encadrement. Pour ce faire, on a créé un wiki sur l'encadrement, qui met l'accent sur le développement de l'autonomie chez l'étudiant, d'une part; sur la capacité des profs à développer une approche pédagogique riche et de développer des façons de faire adaptées aux clientèles, d'autre part.*³⁹³

Établissement de balises pour les étudiants quant à l'encadrement.

*Cela varie d'un prof à l'autre, d'un semestre à l'autre, de la cohorte, de l'âge des étudiants. En fait, il y a moins de défis d'encadrement à distance que pour les cours en classe. On demande aux profs d'aviser les étudiants en début de session qu'on répondra à leurs demandes dans les 48 heures. Il faut que les étudiants soient conscients des balises d'encadrement pour ne pas avoir des attentes irréalistes.*³⁹⁴

Encadrement par les responsables académiques. Les techno-pédagogues peuvent apporter leur soutien à ces responsables.

L'encadrement des étudiants est toujours pédagogique et académique. Les chargés de T.P. peuvent être des profs ou des chargés de cours. L'encadrement est différent selon les cours; dans les cours d'introduction, il y a généralement plus de demandes. On peut évaluer que

³⁸⁹ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

³⁹⁰ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

³⁹¹ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. de l'Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

³⁹² Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

³⁹³ Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

³⁹⁴ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

*dans un cours, 20% des étudiants prennent 80% du temps d'encadrement; il y en a qui ne demandent jamais de soutien. Il faut faire preuve de souplesse et de pragmatisme. Pour le soutien administratif et technologique, cela se fait par courriel et par téléphone.*³⁹⁵

*L'encadrement est assuré par les profs ou les chargés de cours et des assistants. Il y a des profs et assistants qui sont naturellement sensibilisés au besoin d'interaction des étudiants, d'autres moins. Pour ces derniers, le service de soutien pédagogique les aide à répondre aux attentes des étudiants. Les techno-pédagogues profitent habituellement de la période d'élaboration des cours pour les sensibiliser à cet aspect de l'encadrement et du soutien aux étudiants. Quant au feedback des étudiants, le niveau de participation est très élevé.*³⁹⁶

*L'encadrement est aussi un défi de tous les jours. À l'Université Laval, ce sont les profs qui encadrent les étudiants; il n'y a pas de "tuteurs" comme tels. La politique d'encadrement implique les comportements suivants: le prof a deux jours ouvrables pour répondre aux messages des étudiants, le prof doit consulter quotidiennement les forums de discussion pour voir les sujets d'actualité et y répondre. Un cours mal fait peut être sauvé par un bon encadrement; inversement un bon cours peut être un échec si l'encadrement n'est pas bien fait.*³⁹⁷

*Ce sont les profs qui assurent le suivi auprès des étudiants à distance. En biologie il y a des forums ouverts sur tous les sujets, mais il n'y a pas d'assistant pour les réguler. Globalement, il n'y a pas de réactions négatives de la part des étudiants; lors des évaluations des cours, on n'a que des commentaires positifs. Dans l'ensemble, les gens semblent conscients que la FAD est une formation différente.*³⁹⁸

*Il n'y a pas de tuteurs au sens habituel du terme. Tous les cours en visioconférence sont sous la responsabilité du prof responsable et/ou d'un assistant qui est, lui aussi, un expert du contenu. Pour les cours par VIA c'est un assistant qui régularise les échanges et répond aux demandes individuelles. Pour les cours sur DVD, c'est soit le prof ou le chargé de cours, ou un assistant qui est chargé de l'encadrement des étudiants.*³⁹⁹

*Les cours à distance sont dans la banque de cours réguliers. L'encadrement est assumé par le prof responsable du cours; il n'y a personne d'autre. Comme on l'a dit il n'y a pas de service spécifique pour la formation à distance.*⁴⁰⁰

C'est la responsabilité de l'étudiant d'utiliser les outils qui sont mis à sa disposition.

*Tout est offert. Il y a plein d'outils: forums, blogs, etc. Si l'étudiant ne peut pas persévérer, c'est de sa faute. C'est une question de volonté.*⁴⁰¹

7. Défis de l'évaluation en FAD.

L'évaluation reste le talon d'Achille de la FAD, à tout le moins pour ses détracteurs. Le fait que dans plusieurs cours, le contrôle des connaissances ou des compétences ne se passe pas en présence constitue un écueil majeur à la crédibilité des diplômes obtenus.

³⁹⁵ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

³⁹⁶ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux affaires académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

³⁹⁷ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

³⁹⁸ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

³⁹⁹ Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁴⁰⁰ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

⁴⁰¹ Marianne Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

Toutefois, dans certaines disciplines et à certains ordres, l'évaluation sommative n'intervient qu'en fin de parcours par cumul d'évaluations formatives à partir des productions et contributions des étudiants. Lucie Audet mentionne les nouvelles approches de l'évaluation telles que la prise en compte des activités d'apprentissage et des « contributions réelles à l'enrichissement des connaissances collectives, à l'exemple des wikis, ou la participation à des simulations et à des mondes virtuels »⁴⁰². Même si de tels critères peuvent être pris en compte lors de travaux de groupe en classe, les plateformes éducatives facilitent la compilation de ces activités.

En outre, Lucie Audet prévoit que, dans un avenir proche, « des évaluations diagnostiques et formatives automatisées seront probablement courantes. Par ailleurs, l'évaluation se déroulerait plus souvent essentiellement à distance alors que, dans certaines pratiques actuelles en FAD, elle repose toujours sur l'examen en salle ».

Pour un certain nombre d'enseignants classiques, l'absence des étudiants lors de leurs prestations, pour ces nouvelles formes d'évaluation ou pour des examens traditionnels, constitue encore un facteur de doute quant à la validité des évaluations et des compétences qui leur seront reconnues. C'est la raison pour laquelle dans plusieurs institutions bimodales, notamment celles qui offrent parallèlement les mêmes cours en salle de classe et à distance, les examens se passent indistinctement en présence, pour l'obtention des mêmes crédits.

Toutefois, si certaines institutions offrant des cours en FAD souhaitent, comme les institutions dédiées, faire du « tout à distance », elles devront affiner leurs modes d'évaluation pour éviter les refus de reconnaître, ouvertement ou implicitement, leurs diplômes et certifications par d'autres institutions, comme cela s'est produit dans le passé. C'est en ce sens que les modes d'évaluation à distance constituent un défi pédagogique à considérer.

⁴⁰² Audet, Lucie (2012), *Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada Francophone*, p.81

Chapitre 6

Les nouveaux défis.

1. Défis actuels.

Les défis plus récents sont de deux types : d'ordre concurrentiel et d'ordre technologique.

L'un des principaux défis de la FAD au Canada, durant les prochaines années, est la concurrence entre institutions éducatives et surtout universitaires tant au niveau national qu'international. Trois phénomènes sont en croissance ou en émergence : les formations hybrides, la concurrence entre institutions francophones et anglophones, et la concurrence des institutions au niveau international.

Sur le plan technologique, sous la pression des développements technologiques grand public, deux pratiques sociales tendent à s'insérer dans le secteur éducatif : les jeux en ligne et l'information mobile.

2. Les concurrences à divers niveaux.

a. Les formations hybrides.

Depuis une dizaine d'années, de plus en plus de contenus de cours ont été mis en ligne, via des plateformes spécialisées, pour les étudiants sur campus. Ces plateformes sont bien souvent les mêmes que celles utilisées pour la FAD, Moodle entre autres. Outre l'accès aux contenus –notes de cours, documents, exercices, quiz, etc.- elles permettent le dépôt et le retrait des travaux et l'accès aux évaluations pour chaque étudiant.

L'évolution lente vers de telles stratégies a permis de clarifier certaines fonctions d'apprentissage, jadis confondues. Même si la tradition magistrale reposait sur le principe de transmission du savoir par le prof-expert, à l'ordre collégial et surtout universitaire, une période d'étude individuelle était requise de l'étudiant. En d'autres termes, il y avait l'enseignement en salle de classe, d'une part, et l'apprentissage hors de la salle de classe et des horaires de cours, d'autre part : en bibliothèque ou tout simplement à domicile. En bref, les apprentissages se faisaient « à distance » spatio-temporelle.

Avec la mise en ligne de la « matière », les exposés sur la « matière » n'ont plus lieu d'être puisqu'ils seraient redondants par rapport aux documents en ligne et, en conséquence, les échanges spontanés qu'ils suscitaient n'ont plus d'objet, à moins qu'ils ne s'appuient sur une étude préalable des documents en ligne. La dynamique de transmission pédagogique est donc profondément remise en question. On parle maintenant de dynamique inversée : les rencontres servant aux échanges de clarification et de critique des contenus en ligne, soit avec le prof, soit entre étudiants. Il s'agit de séances d'apprentissage social par la clarification et la confrontation des compréhensions et des points de vue sur les éléments d'informations étudiés individuellement.

De ce fait, plusieurs universités s'interrogent sur la pertinence du maintien de 45 heures de présence pour les cours de trois crédits, par exemple. On a développé, pour certains cours, des sessions proposant l'alternance de rencontres et de périodes d'étude personnelle pas nécessairement sur campus : c'est ce qu'on appelle la formation hybride.

Cette démarche des formations campus vers l'hybridation est l'inverse de celle amorcée par les organismes et services spécialisés en FAD. Le « tout à distance » a connu ses limites pour deux raisons : la difficulté de réaliser des activités pratiques et le besoin d'un minimum de socialisation entre étudiants.

Nous avons abordé les difficultés relatives au déploiement d'activités pratiques –labos, manipulations, performances, comportements, etc.- précédemment dans le chapitre sur les défis pédagogiques. Outre les politiques de contournement, par l'abstention d'offrir des cours ayant de telles contraintes ou par virtualisation des expériences, plusieurs institutions durent intégrer des séances de présence dans des lieux ad hoc dans des établissements partenaires pour répondre aux objectifs de formation dans certains cours. Par ailleurs, plusieurs organismes de FAD pratiquent l'évaluation des étudiants par examens en présence. En bref, la présence a toujours été requise d'une manière ou d'une autre en FAD.

Plus récemment, les enquêtes auprès des usagers de la FAD montrent l'importance de contacts sociaux pour certaines clientèles étudiantes, notamment parmi les jeunes générations. Dans les cours en mode synchrone, la coprésence virtuelle répond en partie à ces attentes. Pour les formations en mode asynchrone, on a cru que l'approche socioconstructiviste qui s'est traduite par la proposition de travaux collaboratifs à distance répondrait à cette attente. On a également cru que l'établissement de liens avec les réseaux sociaux comblerait ce besoin. Néanmoins, il semblerait que les interactions en présence soient encore un réel besoin pour certains.

*La formation en ligne va continuer à prendre de l'expansion. La livraison en mode hybride va aussi prendre de l'expansion parce que les étudiants aiment le contact. Le mode hybride est en mutation.*⁴⁰³

Depuis quelque temps déjà, la plupart des organismes offrant de la FAD incluent diverses modalités de présence, même limitée. Quant aux institutions dédiées à la FAD, la possibilité de séances de présence n'est pas exclue. Ainsi, la FAD est, elle aussi, ouverte à l'hybridation. Le défi actuel est donc de maintenir une distinction entre les deux modalités d'hybridation : à partir du « campus » ou de la « distance ». Selon Robert Saucier de la SOFAD, cet état de fait n'est pas nécessairement négatif :

*« Ce caractère bimodal est porteur d'avenir. Il ne peut que contribuer à la notoriété, à l'accessibilité, à la validité et à la qualité de la formation. Il peut faire tomber des frontières et des préjugés. Par exemple, il facilite clairement la reconnaissance des cours à distance par les établissements bimodaux. »*⁴⁰⁴

Cette reconnaissance se traduit par l'utilisation de plus en plus fréquente, en formation régulière sur campus, de cours en ligne développés pour la FAD. Ce mouvement devrait contribuer à faire tomber certains préjugés à l'égard de la FAD

*Nous ne faisons pas de formation hybride car notre formation est entièrement en ligne et l'enseignant est à distance. L'assistant en classe s'assure uniquement que l'élève est à la tâche et dispose de tous les services requis. En Ontario, c'est relativement nouveau que les enseignants réguliers puissent utiliser les éléments des cours en ligne pour leur enseignement en classe. Ça va démystifier les perceptions négatives à l'égard de la FAD.*⁴⁰⁵

Les distinctions FAD et formations hybrides s'estompent.

Les distinctions entre la FAD et les formations hybrides sur campus tendent à s'estomper. Le défi est d'arriver à associer l'avantage des réactions "just in time" sur campus avec la possibilité de prendre plus de temps de réflexion en FAD.

Les inconvénients de la bimodalité.

L'organisation de formations hybrides est plus complexe que celle de la FAD.

⁴⁰³ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁴⁰⁴ Cité par Lucie Audet (2012), Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone, REFAD. P.72

⁴⁰⁵ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

*La forme hybride va remplacer davantage des cours en classe que des cours à distance. Toutefois, les cours hybrides sont plus difficiles à planifier que ceux en FAD. Il faut bien planifier les rencontres en classe et les justifier auprès des étudiants. Ça peut être l'occasion de sensibiliser les étudiants aux avantages de la FAD.*⁴⁰⁶

Faire déplacer les enseignants est moins coûteux que de faire déplacer les étudiants.

*La formation hybride est une formule plus dispendieuse car elle implique des coûts supplémentaires pour les étudiants éloignés. Il est souvent plus économique d'envoyer l'enseignant pour quinze heures en régions éloignées que de faire déplacer les étudiants. C'est ce que nous faisons actuellement pour certains cours réguliers en ligne. Les cours d'été sont à l'étude en ce moment.*⁴⁰⁷

Pour des activités de présence, il est souvent plus avantageux d'établir des partenariats avec d'autres institutions.

*La TÉLUQ, d'après sa définition et son mandat, n'offre pas de formation sur campus; toutefois il est possible de réaliser des collaborations avec d'autres universités pour offrir certains cours et délivrer des certificats mixtes.*⁴⁰⁸

b. La concurrence entre institutions francophones et anglophones.

Dans certains milieux hors Québec, la concurrence des institutions éducatives anglophones peut être assez forte pour diverses raisons. Ceci est un véritable défi en regard de la mission de maintien du fait français partout au Canada qui sous-tend la présence d'établissements éducatifs francophones subventionnés, le plus souvent, au prorata de leurs usagers.

Quelles sont les attitudes des responsables de nos institutions francophones canadiennes face à ces concurrences? Telle est la question à laquelle nous tenterons donc de répondre dans ce chapitre.

Dans les institutions bilingues le problème ne se pose pas.

*L'université étant officiellement bilingue il n'y a pas de clivage d'ordre politique. On ne peut donc répondre à cette question.*⁴⁰⁹

*La question de la concurrence anglophone n'est pas pertinente puisque notre organisme offre des services dans les deux langues.*⁴¹⁰

*Le CFORP développe aussi à l'occasion des ressources pédagogiques numériques en langue anglaise pour eLearning Ontario. Toutefois, il y a une scission claire entre les deux secteurs*⁴¹¹

Pas de concurrence perçue.

*Nous ne ressentons pas vraiment de concurrence des contenus anglophones; à tout le moins, pas pour l'instant.*⁴¹²

*Il n'y a pas de compétition mais parfois une préférence. Pour les formations en Éducation, les étudiants sont des enseignants en milieu francophone, donc ils préfèrent suivre leur formation en français.*⁴¹³

⁴⁰⁶ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

⁴⁰⁷ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

⁴⁰⁸ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

⁴⁰⁹ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

⁴¹⁰ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

⁴¹¹ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

⁴¹² Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

À Québec, il n'y a pas de concurrence des institutions anglophones.⁴¹⁴

La collaboration et le partenariat entre institutions peut permettre de contrer la concurrence éventuelle.

Il n'y a pas vraiment de concurrence des contenus anglophones puisque, selon nos partenariats, on les prend et on les traduit et parfois on les adapte selon la réalité du contexte minoritaire. Dès qu'on aura notre accréditation, on verra à développer nos propres contenus. Il y a aussi tous les cours gratuits de niveau universitaire, les MOOC.⁴¹⁵

On ne sent pas vraiment de concurrence avec les institutions anglophones. On travaille en collaboration avec l'Université Bishop qui partage le même territoire que nous.⁴¹⁶

Ce qui importe c'est de ne pas dédoubler les programmes; c'est la raison pour laquelle les partenariats sont très importants. L'entraide est essentielle, on n'a pas le choix.⁴¹⁷

Au secondaire, la concurrence anglophone n'est pas encore un problème.

Comme nous sommes obligés de suivre les contenus définis par le secteur anglophone, nous avons généralement de bonnes traductions. Mais nous avons aussi nos propres cours; en biologie, par exemple. En bref, il n'y a pas vraiment de concurrence des contenus anglophones.⁴¹⁸

Non, à notre niveau [secondaire] ce n'est pas un problème. Nos contenus sont développés localement ou en partenariat avec d'autres provinces. Nos programmes sont ouverts.⁴¹⁹

Ce problème peut se poser plutôt au niveau universitaire. En Ontario, il y a 4 écoles privées virtuelles qui pourraient être en concurrence avec le système public. Mais il n'y a pas vraiment de concurrence.⁴²⁰

La concurrence quant aux contenus, par le marché anglophone ou international, se voit plus au niveau universitaire qu'au niveau collégial.⁴²¹

Comme il a été évoqué précédemment, les écoles anglophones peuvent accepter des clientèles francophones alors que les écoles francophones ne peuvent aller chercher des clientèles anglophones.⁴²²

Les attraits des formations en anglais.

Oui, il y a des étudiants francophones qui choisissent de suivre leurs cours dans des institutions anglophones, mais c'est un faible pourcentage de la clientèle potentielle.⁴²³

Il y a des étudiants qui cherchent des cours en anglais plus que des cours en français.⁴²⁴

⁴¹³ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

⁴¹⁴ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

⁴¹⁵ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

⁴¹⁶ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

⁴¹⁷ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

⁴¹⁸ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

⁴¹⁹ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

⁴²⁰ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

⁴²¹ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

⁴²² Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

⁴²³ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

⁴²⁴ Mariane Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

L'offre de cours est plus importante et variée.

*De plus en plus d'écoles virtuelles anglophones sont créées. C'est certain qu'il y a là une concurrence. Si nous voulons attirer et retenir notre clientèle francophone, nous nous devons d'être compétitifs, tant au niveau du nombre de cours en ligne offerts qu'au niveau de la qualité des services.*⁴²⁵

*C'est effectivement notre talon d'Achille. Le collège anglophone offre des milliers de cours en ligne alors qu'à la Cité collégiale on en a une centaine.*⁴²⁶

Il est sûr que les offres de formation en anglais nous concurrencent énormément. Le choix et la masse de cours offerts y sont beaucoup plus importants et la majorité des étudiants francophones est capable et souhaite suivre leur formation en anglais. Par ailleurs, il y a cette idée courante chez les étudiants francophones que "parce qu'il y a plus de cours, ils doivent être meilleurs!"⁴²⁷

*On commence à déceler une certaine concurrence des institutions anglophones. De notre côté, nous avons déjà offert des cours bilingues (notamment pour les CGA). Mais traduire en anglais nos cours originaux en français n'est pas toujours facile.*⁴²⁸

*Plusieurs étudiants de notre clientèle potentielle ont fait leur formation en anglais parce que les programmes qu'ils souhaitaient suivre n'étaient pas offerts en français. Sinon ils s'orientent vers les institutions québécoises.*⁴²⁹

La préférence pour la vie de campus.

*Il est certain qu'une certaine partie de la clientèle qui sort du secondaire nous échappe. Indépendamment du fait qu'étant généralement bilingues, ils peuvent étudier indifféremment dans une langue ou dans une autre, il y a leur préférence de la vie "campus" due à leur âge (ados ou jeunes adultes). Peut-être ne fait-on pas assez d'efforts pour aller les chercher.*⁴³⁰

L'effet du printemps d'érable.

*Il n'y a pas de concurrence, hormis le fait que les événements du "printemps étudiant" ont eu pour effet, entre autres, d'augmenter le nombre d'inscriptions de nos étudiants québécois dans des universités ontariennes ou américaines. Il s'agit surtout des étudiants qui souhaitaient compléter rapidement leur formation.*⁴³¹

La concurrence entre universités francophones.

*Il y a peu de concurrence. Il commence à y avoir des programmes concurrents dans les autres universités francophones.*⁴³²

*Il n'y a pas de concurrence dans nos champs disciplinaires.*⁴³³

⁴²⁵ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

⁴²⁶ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁴²⁷ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

⁴²⁸ Carol-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

⁴²⁹ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

⁴³⁰ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

⁴³¹ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

⁴³² Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

⁴³³ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

*Non on ne craint pas la concurrence. En revanche, la plus grande menace, ce sont les institutions privées.*⁴³⁴

c. Les cours en ligne à accès libre (MOOC).

Après l'ouverture aux programmes informatiques (Linux), puis aux informations de diverses sources, le secteur éducatif a ouvert ses cours aux internautes. Il y a déjà une dizaine d'années, le MIT donnait accès à des cours en ligne; il en offre aujourd'hui plus de 2000. Plusieurs institutions leur ont emboité le pas tant en Amérique du nord qu'en Europe, notamment. Compte tenu de la diversité des cours ainsi offerts au grand public, de nombreuses personnes se sont intéressées à des cours spécifiques répondant à leurs intérêts.

Plusieurs de ces cours ont attiré plusieurs milliers, voir plusieurs centaines de milliers d'étudiants, d'où le sigle MOOC (Massive Open Online Courses) par lequel on les désigne actuellement. Près de 3 millions de personnes des quatre coins du globe auraient suivi ces cours dans des domaines comme l'informatique, la comptabilité, le marketing, etc.

*Les offres de FAD proposées sur le marché international sont apparues autour des années 2000. Ça a été vu, alors, soit comme une menace soit comme le pactole pour les institutions qui proposaient les services. Ça n'a été ni l'un ni l'autre. On peut comparer le phénomène des MOOC à l'initiative de la TVEQ dans les années 70 qui offrait des cours à la télévision pour développer une éducation populaire, pour les masses. Des diplômés étaient éventuellement délivrés. Les MOOC sont diversement reconnus.*⁴³⁵

Des consortiums entre grandes universités se mettent place. *Coursera*, fondé par des profs de Stanford, regroupe maintenant 62 universités de nombreux pays à travers le monde. Les cours sont majoritairement en anglais mais aussi dans les langues des universités membres; actuellement quelques institutions universitaires de langue française offrent certains cours en français. Au Québec, l'école des HEC a lancé récemment Édulib qui offre quelques cours à accès libre et gratuit.

La logique de diffusion massive liée à ces cours permet de réaliser des économies d'échelle importantes pour les universités tout en leur assurant un rayonnement important partout sur la planète à des coûts très bas. Toutefois, les institutions ne décernent pas des crédits ou des diplômes aux personnes qui suivent ces cours; elles peuvent obtenir un document confirmant qu'elles ont été inscrites au cours. Si cet aspect ne pose pas de problème aux personnes qui suivent ces cours par intérêt personnel, il pose de nouveaux défis de reconnaissance de ces cours dans le cursus de formation des étudiants qui visent l'obtention de diplômes.

*On ne ressent pas encore cette concurrence. On sait que 40% des étudiants à distance d'Ontario sont inscrits à l'Université Athabasca. Toutefois on sait qu'il va y avoir des demandes d'étudiants pour la reconnaissance des cours (MOOC) qu'ils auront suivis en ligne. Ce sera un problème.*⁴³⁶

*Les cours offerts gratuitement en ligne par plusieurs universités américaines ne sont pas crédités. Ils intéressent des personnes qui cherchent à accroître leurs connaissances personnelles.*⁴³⁷ *Est-ce une mode ou une tendance durable? Quant à nous, on ne veut pas cannibaliser nos cours.*⁴³⁸

On envisage de mettre nos cours d'introduction en ligne. Toutefois on pense qu'il y a un certain malentendu à l'égard de ces formations ouvertes. L'apprentissage sera toujours un

⁴³⁴ Olivier Chartrand, Éducation permanente, Université de Moncton. Entrevue du 2012-11-28.

⁴³⁵ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

⁴³⁶ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

⁴³⁷ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

⁴³⁸ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

*processus long et difficile. Par ailleurs, pour la reconnaissance de telles formations, le travail d'évaluation est complexe et coûteux.*⁴³⁹

La croissance de l'accès à de multiples cours dans de nombreux domaines entraîne un nouveau phénomène qualifié de « flex learning » qui va présenter de nouveaux problèmes aux institutions éducatives aux ordres collégial et universitaire.

*Un grand phénomène qui apparaît actuellement c'est le "flex learning". L'étudiant va chercher des modules pertinents à la formation qu'il souhaite avoir, c'est-à-dire personnalisés, dans différentes institutions puis se fait reconnaître un diplôme par équivalences dans une institution où il n'a pas nécessairement suivi beaucoup de cours: c'est en quelque sorte une institution de compilation. Ça traduit un changement d'approche dans la formation : on passe de la formation par curriculum à une formation par compétences qui répondent aux besoins d'un domaine ou d'un métier.*⁴⁴⁰

Claude Coulombe, spécialiste en architecture logicielle et doctorant à la TELUQ, considère ce phénomène comme une véritable révolution.

*Nous sommes en train d'assister au début d'une révolution majeure dans le domaine de l'éducation, nous sommes face à un changement technologique, une innovation qui va nous conduire vers un point de rupture.*⁴⁴¹

Opinions des répondants à l'égard des cours libres d'accès (MOOC).

Pour certains, on ne perçoit pas encore de concurrence mais on est en réflexion.

*Nous ne ressentons pas encore la concurrence.*⁴⁴²

*On ne voit pas encore de concurrence par rapport à nos domaines de compétence.*⁴⁴³

*Les MOOC s'adressent à des gens qui ont des capacités particulières. On n'a pas de projets en ce sens.*⁴⁴⁴

*Il est certain que les contenus de cours mis à la disposition des internautes par les grandes universités américaines (MOOC) sont une préoccupation de la TÉLUQ. Devrait-on aller dans cette direction?*⁴⁴⁵

Diverses solutions sont proposées pour endiguer cette concurrence internationale massivement anglophone. Certains suggèrent des partenariats au niveau international.

*On sent la concurrence; on ne peut pas être en compétition avec le contenu. On pourrait rendre nos contenus plus disponibles. En milieu francophone, pour éviter la concurrence, on établit des partenariats avec la France et l'Afrique.*⁴⁴⁶

D'autres suggèrent que les institutions canadiennes développent leur propre modèle.

Les institutions canadiennes devraient se tailler une place dans ce domaine; non pas en suivant le modèle américain, mais en inventant leur propre modèle. On pourrait offrir des

⁴³⁹ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

⁴⁴⁰ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

⁴⁴¹ Cité dans Le Devoir (2013-02-25) : Fabien Deglise, *Cours en ligne à accès libre*.

⁴⁴² Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁴⁴³ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

⁴⁴⁴ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

⁴⁴⁵ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

⁴⁴⁶ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

*cours sur une base "massive" et à des coûts très économiques. Notamment les cours de base. Ce concept est bien adapté à l'éducation permanente. Bien que l'on constate qu'un pourcentage important des étudiants qui suivent ces cours ne passent pas l'examen final, il semble que la plupart aient suivi le cours au complet et développé les compétences visées; ce qui correspondra sans doute à leurs objectifs. Les MOOC sont certainement une ouverture à bon marché pour les cours de niveau collégial.*⁴⁴⁷

D'autres encore sont conscients d'un mouvement irréversible et sont prêts à y adhérer dans certains domaines et pour certains objectifs précis.

*En fait, on sent une concurrence de partout. On n'aura pas le choix de se développer dans ce sens. Ça pourrait se développer dans des cours non-crédités. Ça va un peu avec l'évolution de la vocation des institutions universitaires. Il y a une démocratisation de l'information. Aujourd'hui l'étudiant a accès à toute l'information dont il a besoin pour se former.*⁴⁴⁸

*On en est conscient. On se pose la question de la pertinence de suivre ce mouvement. La faculté des sciences de l'informatique serait prête à ça pour une mise à niveau des étudiants.*⁴⁴⁹

3. Les nouveaux défis technologiques.

Deux secteurs technologiques sont en croissance sur le marché du grand public : les jeux en ligne et les applications mobiles.

a. Les « jeux sérieux » en ligne.

Les jeux de rôles en ligne, connus sous le sigle de MMORG (Massively multiplayer online role-playing game) connaissent des développements importants, notamment auprès des jeunes et des adolescents; certains attirent de jeunes adultes. Aux États-Unis et en Europe plusieurs groupes s'intéressent à l'utilisation possible de cette approche ludique dans des stratégies pédagogiques, se basant sur le constat que les jeunes générations demandent à être affectivement « accrochés » avant de se soumettre à des processus cognitifs plus rationnels.

*Lors de la récente Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance, les organisatrices et organisateurs, les conférencières et conférenciers, les scientifiques, les spécialistes et les personnalités politiques ont souligné l'importance de l'apprentissage des jeunes enfants. Le Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada est du même avis et croit qu'un apprentissage réfléchi et ludique chez les jeunes enfants jette les jalons de leur apprentissage, de leur santé et de leur bien-être futurs.*⁴⁵⁰

Depuis 2008, en France, des enseignants utilisent les jeux vidéo pour construire leurs cours. Les jeux sérieux, ou jeux vidéo développés notamment pour atteindre des buts pédagogiques, permettent aux intervenants du monde de l'éducation de profiter d'une approche ludique et attractive pour atteindre des objectifs pédagogiques. Bon nombre de ces jeux sont basés sur le principe de la simulation. Ils permettent de découvrir et d'expérimenter les principales variables relatives à un phénomène ou une situation donnée.

De nombreux jeux sont actuellement disponibles gratuitement dans divers domaines : administration, agriculture, architecture, environnement, écologie, géographie, génie, histoire, informatique, langues,

⁴⁴⁷ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

⁴⁴⁸ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

⁴⁴⁹ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

⁴⁵⁰ http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf

mathématiques, musique, photographie, santé, etc.⁴⁵¹ « Second life »⁴⁵² est un exemple de jeu grand public qui peut être utilisé à des fins pédagogiques. En effet, il permet à plusieurs individus, via des avatars, de visiter différents lieux contemporains ou historiques.

*Les enseignants peuvent y retrouver des reconstitutions historiques intéressantes comme une villa romaine ou autres lieux historiques mais attention toutefois aux anachronismes. Il est encore possible d'imaginer des parcours pédagogiques hybrides mêlant liens Internet, cours sur moodle mais cela demande à la fois du temps, de la maîtrise technique et un peu d'imagination.*⁴⁵³

Les répondants à notre enquête ont des points de vue partagés quant à l'opportunité d'intégrer des « jeux sérieux » aux formations à distance.

Ce n'est pas une orientation actuelle.

*On est en réflexion à propos des jeux sérieux.*⁴⁵⁴

*Actuellement il n'y a qu'un cas de ce type d'activités dans nos cours; et ce n'est pas une tendance. Ce n'est pas vraiment notre préoccupation, mais ça va sans doute se développer dans les années à venir.*⁴⁵⁵

*Nous ne sommes pas vraiment là, mais nous expérimentons. Il y a des choses dans le domaine du Français langue seconde. On a quelques jeux de simulation.*⁴⁵⁶

*Nous ne prévoyons pas de développement important dans l'immédiat. On se contente de simulations simples.*⁴⁵⁷

*On est en train de voir comment on peut les intégrer en salle de classe, mais en FAD ce n'est pas une priorité.*⁴⁵⁸

*On est en réflexion. Certains secteurs souhaitent aller de l'avant dans ce domaine.*⁴⁵⁹

*Les "jeux sérieux" sont des choses qui nous intéressent; ça fait partie de notre réflexion.*⁴⁶⁰

*Dans certaines disciplines, lors des cours-campus, on utilise depuis longtemps des "jeux de rôles". Il n'y a pas encore vraiment de transposition en FAD et le recours à des jeux sérieux plus sophistiqués n'est pas une priorité.*⁴⁶¹

*Le jeu sérieux est une forme de produit d'apprentissage très efficace et particulière, mais je ne crois pas que les universités aient les moyens de se lancer dans ce type de produit. On pourrait en créer mais il y a encore beaucoup de réticences. Ça ne peut pas se généraliser. En outre, ça demande d'importantes ressources tant humaines que technologiques.*⁴⁶²

⁴⁵¹ http://recitdevprof.qc.ca/article.php3?id_article=169

⁴⁵² <http://secondlife.com/whatis/?lang=fr-FR>

⁴⁵³ <http://www.guidedesegares.info/2007/07/24/second-life-est-il-un-support-deduction/>

⁴⁵⁴ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

⁴⁵⁵ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

⁴⁵⁶ Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

⁴⁵⁷ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

⁴⁵⁸ André Beauchesne, Vice-recteur ad. aux affaires académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

⁴⁵⁹ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

⁴⁶⁰ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁴⁶¹ Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁴⁶² Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

Les coûts de développement.

La plupart y sont favorables mais considèrent que les coûts de développement ne leur permettent pas de les développer eux-mêmes; des organismes privés ou subventionnés devraient offrir des produits pour l'éducation.

*On y est favorable, mais il faut développer. En Alberta, des entreprises de robotique travaillent sur les jeux pédagogiques.*⁴⁶³

*Les jeux sérieux peuvent être, dans certains cas, des approches positives. Mais ça demande des ressources humaines et financières importantes; c'est un frein.*⁴⁶⁴

Des partenariats avec les milieux éducatifs anglophones devraient être envisagés.

*C'est une tendance lourde qui vaut la peine d'être explorée. On pourrait développer ce genre d'activités pédagogiques en collaboration avec les anglophones, et aussi, faire davantage de recherche-action sur le terrain pour étudier les impacts des jeux sérieux sur les apprentissages.*⁴⁶⁵

Intérêts pédagogiques.

Ces cours peuvent être intéressants pour les autodidactes qui ne cherchent pas nécessairement de diplômes.

*Il y a bien des nouvelles choses attrayantes, un peu comme jadis les formations produites par des grandes entreprises dans différents domaines, notamment techniques. Cette approche peut être intéressante pour les autodidactes qui ne cherchent pas nécessairement à obtenir un diplôme, mais sont curieux et s'intéressent à certains domaines.*⁴⁶⁶

*C'est un domaine d'avenir. Il se fait des choses intéressantes dans le domaine médical. Il y a beaucoup de choses à développer sous cette forme.*⁴⁶⁷

Les jeux peuvent correspondre à certains styles d'apprentissage.

*Il est important de respecter les styles d'apprentissage de chacun; les jeux peuvent convenir à certains mais pas à tous.*⁴⁶⁸

Ils peuvent aider la confiance en soi.

*On est ouverts aux jeux pédagogiques (sérieux). Les plus jeunes vont être plus intéressés. Nous avons des projets en développement. Si les jeux peuvent aider l'étudiant à augmenter sa confiance en ses capacités, c'est un aspect très positif.*⁴⁶⁹

*Les jeux éducatifs, c'est nécessaire, tant pour les jeunes que pour les seniors. On trouve toujours un certain plaisir à la compétition. Les jeunes aiment apprendre en jouant.*⁴⁷⁰

Certains s'intéressent à Second life.

⁴⁶³ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

⁴⁶⁴ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

⁴⁶⁵ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

⁴⁶⁶ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

⁴⁶⁷ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

⁴⁶⁸ Isabelle Thibaut, Coordinatrice des programmes collégiaux, Educacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

⁴⁶⁹ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

⁴⁷⁰ Marianne Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

*On essaie de ne pas transformer nos cours en jeux, mais on vise aussi l'interaction et l'apprentissage actif. Nous sommes en train de faire l'étude du potentiel de Second Life pour l'utiliser dans les cours en ligne.*⁴⁷¹

Problème d'image.

FAD + jeux, on risque de renforcer l'image souvent négative de la FAD!

*Les jeux sérieux sont un défi à tous les niveaux: conception, production, administration, animation... Dans certains milieux, la FAD reste un enseignement de second ordre: on doit déjà faire accepter le concept de FAD puis ensuite celui de "jeux". C'est un défi. Je crois que c'est tout de même une avenue qu'il faut sérieusement considérer.*⁴⁷²

d. La mobilité.

L'ultime dimension de la « distance » est sans doute la « mobilité ». Les communications mobiles connaissent une croissance importante dans tous les pays. Les coûts des télécommunications dans certains pays sont parfois très bas et les accès libres à internet dans les lieux publics se multiplient, incluant les transports en commun. Les jeunes adolescents plus souvent que les adultes sont « accros » à leurs *smartphones* pour accéder à internet et aux réseaux sociaux. L'attrait pour des ordinateurs portables plus petits et pour les tablettes numériques a accentué le besoin d'accès aux communications numériques multimédias.

Au Canada, comme ailleurs, plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce phénomène et à la possibilité de livrer des éléments de formation –messages collectifs, références, commentaires de travaux, rappels, etc.- incluant de courts modules de contenus d'apprentissage sur ces supports de dimensions restreintes. À ce jour, quelques applications ont été développées, mais bien des intervenants n'ont pas encore beaucoup d'expérience dans ce domaine pour en connaître toutes les possibilités et surtout comprendre les changements d'approches pédagogiques que ce mode de livraison implique.

Les quelques répondants à notre enquête qui se sont prononcés sur le défi de la mobilité en FAD, se sont dits « en réflexion » quant à de futurs projets de développement dans ce domaine.

*Côté mobilité, on essaie de voir la possibilité de composer avec les téléphones intelligents pour certains messages: invitations, agendas, etc. mais il reste beaucoup à faire.*⁴⁷³

*La mobilité aussi. Nous réfléchissons à développer des modes de livraison adaptés aux handicapés.*⁴⁷⁴

*La formation "mobile" est offerte dans certains cours. On ne peut pas tout faire avec les dispositifs mobiles, mais il y a des activités pédagogiques intéressantes à développer.*⁴⁷⁵

*Les cours en mobilité, on s'interroge sur la pertinence selon les matières.*⁴⁷⁶

*On est préoccupés par la mobilité. Les environnements permettent de plus en plus les connections mobiles. Mais on se préoccupe plutôt de l'encadrement.*⁴⁷⁷

⁴⁷¹ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

⁴⁷² Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

⁴⁷³ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

⁴⁷⁴ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁴⁷⁵ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation. ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

⁴⁷⁶ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal

⁴⁷⁷ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

4. Principaux défis identifiés par les répondants.

Face à ces nouveaux défis, nous avons demandé aux répondants à notre enquête quels étaient actuellement leurs principaux défis.

a. Défis d'ordre institutionnel

Orientations politiques en regard de la FAD.

Toutefois, depuis 2001, bien que les principaux intervenants du milieu aient fait de multiples recommandations auprès du ministère de l'éducation, celui-ci n'a toujours pas défini de politique, ni de cadre légal, ni même de directive pour le secondaire.

Dans le nouveau système du secondaire (depuis 1995) la pérennité de la SOFAD reste à consolider. Elle tient à la relation avec le ministère dont la subvention représente environ 50% des revenus.⁴⁷⁸

On doit formuler une politique de FAD. On doit trouver un équilibre entre décentralisation dans les facultés et centralisation des services.

Nos politiques et nos normes doivent être mises à jour en fonction de la FAD. Peut-être devrions-nous avoir des normes particulières pour la FAD sans nuire à son développement.⁴⁷⁹

Le principal défi est d'ordre administratif: la FAD n'est pas une orientation prioritaire. On s'oriente de plus en plus vers la formation hybride.⁴⁸⁰

Défi financier.

Notre principale préoccupation est financière. Nos activités sont financées à même le budget du conseil scolaire. Il faudrait faire reconnaître la FAD du milieu francophone par le Ministère de l'Éducation pour être financé séparément et adéquatement.⁴⁸¹

On dépend principalement du financement des organismes publics; or on observe au niveau des états membres du G10 un certain désengagement des gouvernements dans les domaines de l'éducation et de la santé en raison du contexte économique mondial, d'où certaines inquiétudes.

Pour développer de bons produits, ça prend beaucoup d'argent, surtout quand on ne veut pas faire de transfert de contenus de cours en classe directement en ligne.

Les frais de télécommunications en haute vitesse sont très élevés et dans certaines régions les lignes haute vitesse sont saturées. C'est aussi un défi pour l'expansion de la FAD. Alors que le réseau haute vitesse ORION est accessible aux hôpitaux et à certaines entreprises, il est encore économiquement ou géographiquement très difficile pour les conseils scolaires et écoles de rejoindre ce réseau haute-vitesse disponible.⁴⁸²

Le plus grand défi c'est le financement pour avoir un bon service d'encadrement des étudiants et un bon service de formation des profs pour développer les contenus.

Au niveau de la haute administration, l'éducation permanente et la FAD en particulier, c'est perçu comme une "vache à lait", alors que les investissements sont nécessaires, mais absents.⁴⁸³

⁴⁷⁸ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

⁴⁷⁹ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

⁴⁸⁰ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

⁴⁸¹ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

⁴⁸² Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

⁴⁸³ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

b. Défis d'ordre pédagogique.

Formation des enseignants

*Dans les facultés d'éducation, on forme encore trop souvent les futurs enseignants comme il y a 20 ou 30 ans. Dans les cursus de formation, il y aurait une certaine mise à jour à faire.*⁴⁸⁴

*Un autre défi est de créer une expertise, qui devra se "former sur le tas". Les facultés d'éducation en Ontario français n'offrent, à ce jour, aucun programme où on traite explicitement de pédagogie à distance.*⁴⁸⁵

*Il y a un grand besoin de formation et de soutien au corps professoral.*⁴⁸⁶

*On n'a pas de ressources pour le perfectionnement. Des ateliers sont offerts; certains sont en vidéo et disponibles via Elluminate pour être visionnés.*⁴⁸⁷

Offrir des formations selon une variété de modèles.

*Suivre l'évolution technologique et être capable d'offrir un large éventail de modèles. Répondre aux besoins de la société en offrant des modèles alternatifs, plus flexibles. Sur le plan pédagogique, on manque de ressources techno-pédagogiques, comme beaucoup d'autres institutions. Or les institutions universitaires manquent de programmes de formation dans ce domaine.*⁴⁸⁸

Augmenter la persévérance des étudiants en FAD.

*La persévérance reste un défi important: sur le campus, 70% des inscrits terminent leur session, c'est encore moins pour les étudiants à distance. On tente de développer les relations profs-étudiants. Les défis varient selon les modes synchrone et asynchrone. L'essentiel est le développement de l'interaction entre les étudiants.*⁴⁸⁹

c. Autres défis.

Avoir une connaissance précise (statistique) de l'état de la FAD.

*Consolider la connaissance des résultats. Tout d'abord il y a un défi quant à la connaissance des résultats de la FAD : les gens qui cheminent, est-ce qu'ils abandonnent, échouent, réussissent? En réalité, il y a seulement 50% des informations qui sont transmises au ministère. Il doit y avoir une volonté d'améliorer la collecte des informations. Actuellement il n'y a pas de données fiables.*⁴⁹⁰

Principaux défis de Contact Nord

1 - Nous avons d'abord le défi de la distance: nous avons 200 employés permanents et environ 350 à temps partiel, répartis sur une grande partie du territoire ontarien.

2 - Compte tenu que nous sommes des intermédiaires entre les étudiants et nos partenaires, on a le défi de s'adapter sans relâche aux diverses technologies qu'ils utilisent; il y a toutes sortes de plateformes.

⁴⁸⁴ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

⁴⁸⁵ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

⁴⁸⁶ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

⁴⁸⁷ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

⁴⁸⁸ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC). Entrevue du 2013-01-10.

⁴⁸⁹ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁴⁹⁰ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

3 Nous appuyons 24 collèges et 21 universités qui ont chacun des besoins très divers. Il y a une certaine complexité à s'y adapter.⁴⁹¹

⁴⁹¹ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

Chapitre 7

Défi d'image de la FAD

Mise en contexte

Même si les technologies numériques font désormais partie du paysage éducatif et que l'usage des différentes modalités de formation à distance est en croissance, pour le quidam qui n'intervient pas minimalement en FAD, il n'est pas certain que ce champ d'activités soit connu à sa juste valeur.

De manière très empirique, lorsque je parle de FAD à des personnes de mon environnement qui œuvrent dans d'autres domaines que celui de l'éducation, ou même qui ont fait une carrière dans l'enseignement régulier, il y a quelque temps déjà, et que je leur demande l'image qu'évoque spontanément pour eux l'expression « formation à distance », la plupart font immédiatement référence aux cours par correspondance. Certains les associent à des adultes vaguement autodidactes, isolés et besogneux, n'ayant pas les moyens de s'offrir un congé pour études dans les campus urbains reconnus.

J'ai donc été surpris de constater, lors de l'enquête que j'ai menée auprès des responsables de FAD, qu'une bonne partie d'entre eux considérait que l'image « grand public » de la FAD était généralement très positive. Comme dans tout milieu professionnel, on peut comprendre que, pris dans la mouvance accélérée de l'univers de la FAD, certains intervenants considèrent que tout un chacun connaît et s'intéresse à ce domaine et en a une vision positive. Néanmoins, dans ce rapport, nous avons mis en évidence plusieurs défis évoqués par ces responsables eux-mêmes, tels que les mythes existant encore chez les profs de l'enseignement régulier, l'incompréhension des hauts responsables quant aux besoins en ressources humaines et financières, la préférence même de certains parents en milieu francophone minoritaire pour la formation en classe.

Lors de notre enquête, nous avons jugé bon d'inclure quelques questions sur les perceptions que suscitait la FAD et l'évaluation que les répondants faisaient du besoin de la promouvoir. Les perceptions se déclinaient sous trois aspects : les perceptions détenteurs d'enjeux – profs, administrateurs et fonctionnaires- par rapport à l'institution; la reconnaissance des cours et diplômes obtenus en FAD pour les autres institutions, potentiellement concurrentes; la reconnaissance de ce mode de formation par le marché du travail.

1. Perception des profs.

Le premier défi « d'image » identifié par les responsables de la FAD dans les diverses institutions vient directement du milieu. Comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, la principale résistance au passage à la FAD vient du corps enseignant. Outre les aspects de conditions de travail et de propriété intellectuelle, de nombreux préjugés négatifs, des « mythes » demeurent.

*La perception de la FAD par le corps professoral en général est un défi de tous les jours.*⁴⁹²

*Les problèmes de perception viennent surtout des autres enseignants, qui n'enseignent pas en FAD.*⁴⁹³

*La reconnaissance des cours à distance tient plus à la reconnaissance par les profs.*⁴⁹⁴

⁴⁹² Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

⁴⁹³ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

Les mythes.

La perception négative d'une grande partie du corps enseignant qui n'a pas eu d'expérience en FAD s'appuie plus souvent sur des mythes que sur des constats.

*Il y a encore beaucoup d'incompréhension de la part des profs réguliers à l'égard de la FAD. Il y a beaucoup de mythes: l'image des profs en formation en ligne est celle de profs restant chez eux, en pantoufles. Toutefois la perception s'améliore peu à peu.*⁴⁹⁵

L'impression de facilité, tant pour les enseignants que pour les étudiants en FAD, revient souvent.

*Il y a encore des mythes tels que "Ça doit être facile" dans la perception de ceux qui ne connaissent pas la FAD.*⁴⁹⁶

*Pour ceux qui n'enseignent pas en FAD, les cours à distance : sont plus faciles, ça permet aux étudiants médiocres de compléter leur programme, ça demande plus de travail de la part des profs. Bien sûr, ce sont des arguments non fondés.*⁴⁹⁷

Certains enseignants s'interrogent sur ce mode d'enseignement où le prof n'est pas en présence des étudiants et où les évaluations posent question.

*Il y a une attitude de curiosité de la part des profs réguliers, notamment à l'égard de ces enseignants qui n'ont pas d'étudiants en face d'eux.*⁴⁹⁸

*Pour une majorité de profs, la FAD suscite curiosité et admiration. D'autres restent fermés; ils ne croient pas à ce mode de transmission des savoirs: s'il n'y a pas 45h de cours (en présence), ça n'équivaut pas à un cours de 45h!*⁴⁹⁹

*Les examens ne sont pas fiables.*⁵⁰⁰

La résistance au changement.

La FAD amène nécessairement un changement d'approche de l'enseignement et les profs se posent beaucoup de questions notamment quant à leur nouveau rôle et à la dynamique d'enseignement.

*Il y a encore une certaine vision négative de la FAD de la part des profs. Ils doivent revoir leur pédagogie, ils se sentent dépossédés de leur expertise, ils n'ont plus de contact avec les étudiants. Ils ont souvent l'impression qu'en FAD ce sont des cours à rabais.*⁵⁰¹

*La principale interrogation est: quel sera le rôle du prof lors de l'enseignement à distance? Ils disent aussi que l'ambiance de classe n'est pas la même; ils ne parviennent pas à avoir le contrôle sur les participants autant qu'ils en ont l'habitude en classe. Plusieurs d'entre eux n'ont pas suivi l'évolution de l'éducation; ils ne comprennent pas l'approche de la FAD et ils résistent encore un peu à y participer.*⁵⁰²

Au secondaire où les pratiques de FAD sont plus récentes, les perceptions négatives semblent plus fortes.

⁴⁹⁴ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

⁴⁹⁵ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁴⁹⁶ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

⁴⁹⁷ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

⁴⁹⁸ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

⁴⁹⁹ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁵⁰⁰ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁵⁰¹ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

⁵⁰² Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

*Il y a davantage de perception négative au primaire et au secondaire car la FAD est plus récente pour ces marchés qu'elle ne l'est au collégial, à l'universitaire et à l'éducation aux adultes.*⁵⁰³

Dans certaines institutions où les profs sont sensibilisés à prendre le virage de la FAD, la perception reste partagée.

*La perception des profs à l'égard de la FAD est très partagée. Ils ont été sensibilisés à l'importance de la FAD par le discours des cadres de l'UQAT mettant de l'avant la FAD pour le maintien et le développement de l'institution. L'offre de cours à distance est une décision départementale, mais aucun prof n'est forcé d'enseigner à distance. Le service de pédagogie universitaire offre le soutien aux profs qui souhaitent enseigner à distance. Il y a aussi des chargés de cours auxquels des cours à distance sont proposés.*⁵⁰⁴

Même chez les profs œuvrant en FAD des résistances subsistent.

*Lors du démarrage des cours collégiaux en 2004, on a sélectionné des profs qui n'avaient jamais fait de FAD mais qui n'avaient pas de préjugés et qui étaient ouverts d'esprit. En entrevue, on a vérifié leurs résistances et leur perception de l'éducation et des stratégies pédagogiques alternatives. Malgré tout, certains ont quelques résistances face aux approches pédagogiques.*⁵⁰⁵

*Il est certain que les profs qui viennent à la TÉLUQ veulent faire de la FAD. Le défi, c'est de les amener à développer de bonnes stratégies pédagogiques adaptées à ce mode d'enseignement. Beaucoup ont le goût de faire également de l'enseignement en présence.*⁵⁰⁶

Toutefois dans d'autres milieux, l'attitude semble avoir changé.

*Par rapport à il y a 10 ans, la perception et l'attitude des profs ont énormément changé. Maintenant ils sont généralement prêts à accepter de faire de la FAD; d'autant qu'il s'avère que parfois les meilleurs étudiants sont à distance. Dans certaines facultés (Ex.: traduction), c'est presque une obligation d'enseigner à distance puisqu'une grande partie de la clientèle est à distance.*⁵⁰⁷

La formation en mode hybride change l'image de la FAD.

Le développement de pratiques hybrides, dans le cursus régulier sur campus de plusieurs universités, semble avoir démystifié l'enseignement via les technologies numériques et suscité l'intérêt pour les formations en ligne et à distance.

*La réticence est toujours là. Toutefois l'usage du e-learning en classe (formation hybride) est un bon moyen d'entrer dans le monde de la FAD et de changer les perceptions traditionnelles.*⁵⁰⁸

À l'égard de la FAD, on a des enseignants qui ont beaucoup de préjugés. Ça a commencé à changer avec la formation en ligne utilisée également en mode hybride, sur le campus. Quoi

⁵⁰³ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

⁵⁰⁴ Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁵⁰⁵ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Educacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

⁵⁰⁶ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc.de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

⁵⁰⁷ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

⁵⁰⁸ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

*qu'il en soit, un bon enseignement, c'est d'abord un bon enseignant. La pédagogie transcende le médium.*⁵⁰⁹

*Il y a de moins en moins de perception négative. Les clichés sont en voie de disparition; les frontières disparaissent aussi. On sent plus d'ouverture de la part des profs qui peuvent être contents de travailler sur le contenu plutôt que d'enseigner. Certains, en abordant la FAD, redécouvrent le cours qu'ils ont l'habitude de donner en salle de classe.*⁵¹⁰

Importance de la sensibilisation du milieu.

*Il n'y a pas de politique de sensibilisation.*⁵¹¹

*On insiste pour que les praticiens de la FAD présentent leurs constats à la communauté.*⁵¹²

Quoi qu'il en soit, pour les profs en FAD de plusieurs institutions, l'expérience est positive.

*Pour les profs qui enseignent à distance, c'est une belle expérience.*⁵¹³

2. La reconnaissance des cours suivis et des diplômes obtenus en FAD.

Compte tenu de l'image pour le moins « floue », tant dans l'ensemble des milieux éducatifs que sur le marché du travail, nous avons voulu savoir comment étaient acceptés les cours suivis et les diplômes obtenus en FAD. Deux axes de reconnaissance nous semblaient importants : celui des autres institutions et celui du marché du travail.

a. Reconnaissance par les autres institutions éducatives

Diplômes décernés par les ministères.

Au secondaire, les diplômes sont décernés par le Ministère.

*Les cours sont sanctionnés par le Ministère de l'Éducation; ils sont donc reconnus comme tels. Il n'y a pas de réticence sur le marché du travail.*⁵¹⁴

Les étudiants appartiennent toujours à leur école d'attache. Lorsque l'étudiant gradue, il a les mêmes codes de cours que pour les cours réguliers.

*La seule différence est au niveau des formations professionnelles, les diplômes sont décernés par l'École Virtuelle.*⁵¹⁵

*Les cours en ligne sont crédités comme les cours en classe. Le diplôme obtenu n'est pas distinctif.*⁵¹⁶

*Les cours reconnus sont ceux du secondaire. Ils sont sanctionnés par le MELS; ils sont donc toujours reconnus. Il n'y a aucune identification de cours suivis en FAD.*⁵¹⁷

Reconnaissance des diplômes.

*Les diplômes sont reconnus par les autres institutions canadiennes.*⁵¹⁸

⁵⁰⁹ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

⁵¹⁰ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

⁵¹¹ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

⁵¹² Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁵¹³ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

⁵¹⁴ Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

⁵¹⁵ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15

⁵¹⁶ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27

⁵¹⁷ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

*À la FEP, la reconnaissance des cours n'est pas un problème.*⁵¹⁹

*Pas de problème dans ce domaine.*⁵²⁰

Le partenariat avec d'autres institutions est à la base de l'acceptation des formations en ligne.

*Nos programmes dépendent de nos partenaires, car nous ne sommes pas encore accrédités. Nous ne créons donc pas nous-mêmes de nouveaux programmes. Nous sommes partenaires avec une institution anglophone (Northern Light College) qui délivre les diplômes à nos étudiants dans les programmes en éducation et une institution francophone (La Cité collégiale) pour les autres programmes; donc ils sont administrativement reconnus. Il en est de même pour certains domaines, comme la santé; nous sommes en partenariat avec le Consortium national de formation en santé. Pour nous, le partenariat est la clef de toute reconnaissance de nos formations.*⁵²¹

Certains diplômes ne sont pas reconnus.

*Certaines institutions n'acceptent pas les diplômes dans les programmes suivis en FAD. Pour le MBA on ne mentionne pas qu'il a été suivi à distance. Certaines administrations sont suspicieuses; en revanche, elles concurrencent nos cours. Nous avons des accords de réciprocité avec d'autres: Athabasca.*⁵²²

Identification des cours suivis en FAD.

Non identifiés comme tels.

Désormais, dans plusieurs institutions, il n'y a plus d'identification des cours suivis en ligne ou sur campus, les sigles de cours sont les mêmes.

*Les cours suivis en formation en ligne ne sont pas mentionnés sur les bulletins. Les diplômes délivrés sont les mêmes que ceux de l'enseignement régulier. Il ne peut donc pas y avoir de discrimination. Là où nos diplômes sont reconnus les étudiants en formation en ligne sont reconnus. Le mode de livraison des cours importe peu.*⁵²³

*Il y a plusieurs milliers d'étudiants à distance, mais on ne codifie pas les étudiants en fonction des cours qu'ils suivent à distance.*⁵²⁴

*Sur les bulletins de notes et les diplômes, il n'est nullement fait mention des cours suivis en FAD. La scolarité et les diplômes réguliers sont reconnus par les autres institutions.*⁵²⁵

*Les diplômes et relevés délivrés par l'Université de Sherbrooke ne font pas de mention des cours pris à distance ou sur campus.*⁵²⁶

*Ce n'est pas un problème puisque les cours à distance sont l'initiative de chaque unité, chaque faculté. Lorsque les étudiants obtiennent leur diplôme, il n'y est pas fait mention que tel cours a été suivi à distance. La notion administrative de FAD n'existe pas.*⁵²⁷

⁵¹⁸ Jocelyn Nadeau, Directeur ÉP, campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

⁵¹⁹ Bruno Ronfard, Dir. de la formation à distance, FEP, Université de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

⁵²⁰ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

⁵²¹ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Educacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

⁵²² Olivier Chartrand, Éducation permanente, U. de Moncton. Entrevue du 2012-11-29.

⁵²³ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁵²⁴ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

⁵²⁵ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

⁵²⁶ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux affaires académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

Il n'y a pas de problème à faire reconnaître nos diplômes obtenus en tout ou en partie en FAD, car ce sont les mêmes que ceux délivrés par l'UQAT-campus.⁵²⁸

Les cours à distance faisant partie des programmes réguliers, ils ne sont pas identifiés comme tels. Il ne peut donc pas y avoir de problème de reconnaissance selon les accords habituels entre institutions.⁵²⁹

Identification sur les bulletins de notes.

Les codes de cours sur les bulletins de notes permettent parfois de voir s'ils ont été suivis en FAD.

Sur le diplôme il n'est pas indiqué que l'étudiant a suivi ses cours à distance. Sur le relevé de notes, c'est indiqué. Sur le marché du travail, il n'y a pas de différence de compétence entre étudiants ayant suivi leur formation à distance (je parle de la maîtrise) et ceux l'ayant suivie en salles de classe.⁵³⁰

Ainsi un jeune de 18 ans qui s'apprête à compléter son secondaire a le choix entre : le présentiel, la FAD, ou un "panaché". Il obtient son diplôme de secondaire comme les étudiants adultes réguliers. C'est seulement sur son relevé de notes détaillé, par les codes de cours, que l'on peut éventuellement déceler que certains cours ont été suivis à distance.⁵³¹

Pour les étudiants du Cégep@distance, institution dédiée, seuls les codes de cours permettent d'identifier un étudiant à distance, pas le diplôme.

Les DEC obtenus via le Cégep@distance sont délivrés par le Collège de Rosemont; seuls les codes de cours peuvent permettre une identification de formation à distance. Les DEC ainsi délivrés sont généralement reconnus. Il y a eu certaines réserves exprimées par une université anglophone, lors de séances d'information de leurs futurs étudiants; toutefois, il semblerait qu'il y ait eu une disparité entre les versions anglaise et française. Les réticences quant à la reconnaissance des diplômes obtenus en FAD tiennent aux modes d'évaluation: l'évaluation est le plus souvent formative.⁵³²

Discrimination de statut pour les prêts.

Il y a une distinction entre campus et FAD pour l'obtention des prêts.

Pour les étudiants le problème est quant aux "prêts": pour leur obtention, il y a une différence entre étudier sur le campus et à distance.⁵³³

b. Reconnaissance par les employeurs.

Jusqu'à récemment, certains responsables des ressources humaines chargés du recrutement dans les entreprises avaient des réticences à l'égard des candidats ayant suivi leur formation en éducation permanente, le soir, ou à distance. Il semble qu'avec l'importance accrue de l'habileté avec les outils technologiques en milieu de travail, cette perception ait évolué.

Ça dépend des personnes. Certains recruteurs ont des préjugés; ils n'aiment pas les diplômes obtenus par cours du soir ou à distance.⁵³⁴

⁵²⁷ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08

⁵²⁸ Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁵²⁹ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, U. de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

⁵³⁰ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. de l'Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

⁵³¹ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

⁵³² Viet Quong Pham, Directeur général, Cégep@distance. Entrevue du 2013-01-10.

⁵³³ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

*Nous n'offrons pas de formation professionnelle en FAD. La plupart des étudiants continuent au cégep. Le problème ne se pose donc pas.*⁵³⁵

*Ce serait difficile de refuser des diplômés qui ont été préparés en ligne puisque nous-mêmes ne faisons pas de différence. Les employeurs en "traduction" sont habitués.*⁵³⁶

*Nous n'avons pas de rétroaction de la part des employeurs. Pourtant chaque année, 60% des étudiants qui finissent leur secondaire ont suivi au moins un cours en ligne. C'est un avantage pour ceux qui poursuivent leurs études par la suite.*⁵³⁷

Néanmoins on constate une vision plus positive de la part des employeurs.

*Chez les jeunes, même ceux qui suivent leurs études sur campus, la FAD est vue de manière de plus en plus positive. Toutefois chez certaines personnes, on sent toujours une petite interrogation quant à leur qualité et surtout leur reconnaissance auprès des employeurs. Pourtant, il me semble qu'on est plus exigeant en FAD que sur campus où la qualité des cours n'est pas nécessairement meilleure. Il y a deux ans, la TÉLUQ a réalisé un sondage auprès des employeurs: leur opinion est généralement positive.*⁵³⁸

*Ça a énormément évolué durant les 5 dernières années. Les diplômés sont plus crédibles; il y a moins de méfiance.*⁵³⁹

Dans certains milieux, l'expérience d'apprentissage à distance est valorisée.

*Les diplômés obtenus par FAD sont maintenant reconnus par les institutions et les employeurs. À Boréal, dans les régions du nord et du sud, dans bien des domaines, 80% des cours sont offerts à distance, mais ce n'est pas mentionné sur le diplôme obtenu par l'étudiant. Le collège ne fait pas la différence au niveau de la prestation ou livraison du cours. Les compétences acquises sont les mêmes parce que le cursus et les objectifs des cours sont les mêmes. L'employeur potentiel ne le voit pas, mais le sait implicitement lorsque l'étudiant est diplômé de Boréal, car pour un francophone dans notre milieu, la FAD est une nécessité. L'étudiant a donc acquis des compétences supplémentaires par rapport au FAD, c'est une valeur ajoutée au diplôme.*⁵⁴⁰

*Les employeurs sont de plus en plus conscients qu'un élève qui a suivi des cours en FAD a développé des compétences (collaboration à distance, utilisation des outils du web 2.0). C'est donc un + pour plusieurs d'entre eux.*⁵⁴¹

*La FAD est de plus en plus reconnue comme mode de formation intéressant. Chez les anglophones on sent de moins en moins de résistance.*⁵⁴²

*En milieu de travail on apprécie de plus en plus les habiletés en nouvelles technologies. L'acceptation est là.*⁵⁴³

⁵³⁴ Marianne Sawan, Étudiante doctorat, UQAM. Entrevue du 2012-11-08.

⁵³⁵ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

⁵³⁶ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

⁵³⁷ Christian Côté, Directeur École virtuelle, CSF C.-B.. Entrevue du 2012-11-15.

⁵³⁸ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

⁵³⁹ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

⁵⁴⁰ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

⁵⁴¹ Nicole Cadieux, Directrice, CAVLFO. Entrevue du 2012-11-27.

⁵⁴² Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

⁵⁴³ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

3. Promouvoir l'image de la FAD.

Les divers groupes, parties prenantes à la FAD, de près ou de loin, incluent aussi les organismes réglementaires, les groupes d'influence tels que les représentants du monde des affaires, les représentants syndicaux, ceux des groupes communautaires et les élus. Toutes ces personnes exercent une influence relative dans les instances administratives des institutions, conseils d'administration, comités paritaires, comités consultatifs, etc. La plupart de nos répondants considèrent qu'il importe de promouvoir la FAD.

La formation à distance semble passablement acquise, on y est beaucoup plus ouvert même chez des gens qui ne sont pas dans le domaine, mais il reste beaucoup de réticences et de craintes chez certains, pour toutes sortes de raisons qui n'ont peut-être pas à voir avec le type de formation.⁵⁴⁴

a. Promotion auprès des instances décisionnelles.

En se basant sur les commentaires passés aux trois ordres d'enseignement (CLIFAD), sur les sujets abordés lors des consultations publiques, sur les attentes à l'égard du ministère de l'éducation du Québec, il y a dix ans, la crédibilité de la FAD était un défi. Maintenant, on pourrait dire qu'il est en partie réglé par les faits accomplis, sans qu'il y ait eu besoin de promotion. Même si le ministère n'a pratiquement pas bougé, le milieu de l'éducation a développé la FAD par lui-même. Dans certaines universités, la FAD s'est développée grandement à partir des départements et facultés qui ont développé des cours, puis des certificats, puis des programmes en FAD, intégrés aux formations offertes sur campus.⁵⁴⁵

On a besoin de promouvoir la FAD. C'est au Ministère de l'éducation de donner des orientations. Ne pas perpétuer l'image de la FAD comme dernier recours.⁵⁴⁶

Il importe de publiciser la FAD, surtout auprès des bailleurs de fonds, en commençant par le ministère de l'éducation. S'ils n'en comprennent pas les avantages, ils ne nous aideront pas; surtout les hauts gestionnaires. Il faut aussi sensibiliser les employeurs sur les avantages de la FAD. La FAD peut intéresser les retraités et aussi tous les travailleurs qui souhaitent se perfectionner.⁵⁴⁷

Pour le recrutement des étudiants ce n'est pas vraiment un problème: ils sont demandeurs. La promotion devrait se faire ailleurs. Notre service n'est pas connu comme une « boîte » de FAD.⁵⁴⁸

b. Promouvoir la FAD auprès des « clientèles ».

Auprès des parents, FAD = divertissement.

La FAD est en rapide évolution. Il reste beaucoup de recherche et de sensibilisation à faire, notamment auprès des administrations locales, des parents qui ont encore des références d'éducation en classe.

Il faut encore diffuser beaucoup d'information. Il y a un gros travail de démystification à faire auprès des parents: l'usage de l'ordinateur, pour certains, est encore synonyme de divertissement, ou pas aussi efficace que l'enseignement traditionnel en face à face.⁵⁴⁹

⁵⁴⁴ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

⁵⁴⁵ Robert Saucier, Conseiller, recherche et planification, SOFAD. Entrevue du 2012-11-29.

⁵⁴⁶ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC). Entrevue du 2013-01-10.

⁵⁴⁷ Isabelle Thibaut, Coord. des programmes collégiaux, Éducacentre (C.-B.). Entrevue du 2012-11-08.

⁵⁴⁸ Alain Erdmer, Directeur du CEAM, Université d'Ottawa. Entrevue du 2012-11-27.

*Par ailleurs, il faut montrer que les étudiants doivent développer certaines compétences pour la FAD: autonomie, gestion du temps, habiletés technologiques, etc.*⁵⁵⁰

Auprès des étudiants.

*Oui, c'est nécessaire de sensibiliser les étudiants, les profs et éventuellement le grand public au fait qu'on peut faire de la très bonne FAD, conforme aux standards universitaires.*⁵⁵¹

*Il est essentiel de faire la promotion de la FAD. Je dois me rendre dans les autres écoles pour m'assurer que tous les élèves ont l'opportunité de suivre les cours qu'ils souhaitent à distance. On doit poser les bases d'une école virtuelle. Il faut sensibiliser le primaire, mais comment?*⁵⁵²

*Lorsqu'on parle de la FAD, on constate qu'elle n'est pas très connue comme alternative pour des études de niveau secondaire. Il serait nécessaire de faire plus de promotion.*⁵⁵³

*Oui c'est essentiel de promouvoir la FAD. Il faut d'abord démystifier. Il faut aussi montrer aux profs que si les cours en FAD sont bien construits, on obtient d'excellents résultats... Mais on part de loin. Ce n'est pas le médium qui est le problème, c'est l'enseignement. Au Québec, on a le réflexe de penser que c'est bon si ça se fait ailleurs!*⁵⁵⁴

*Oui, il y a un réel besoin de faire la promotion de la FAD. Il faut montrer les bienfaits de la FAD. Notre hypothèse est que les jeunes vont embarquer. Ils sont habitués à communiquer sur Facebook, mais ils ne voient pas la nécessité d'intervenir en FAD. En fait, c'est plus leur profil d'apprentissage qui ne s'accorde pas à la FAD.*⁵⁵⁵

*Il y a beaucoup de travail à faire. Plusieurs nouveaux étudiants ont encore une méconnaissance de la FAD. D'autres trouvent qu'on ne fait pas assez de cours en FAD. Ils voudraient suivre des programmes à distance (hyperspécialisés) alors qu'il s'agit de programmes qui ne peuvent se faire qu'en face à face, en raison de défis pédagogiques et/ou techniques ou de la clientèle restreinte.*⁵⁵⁶

*Il faut faire valoir, publiciser, « mettre en marché » la FAD comme moyen privilégié de parfaire ses connaissances et ses compétences sans nécessairement chercher à obtenir un diplôme. Les jeunes ont actuellement beaucoup plus de connaissances diversifiées et de sens critique que les générations d'avant internet.*⁵⁵⁷

c. Professionnaliser la promotion.

Les analyses de marché.

Les analyses de marchés se pratiquent de plus en plus dans les institutions éducatives.

La promotion de la FAD est une de nos grandes préoccupations. Il y a actuellement beaucoup d'efforts promotionnels faits par les universités, pas seulement pour la FAD mais aussi pour

⁵⁴⁹ Hubert Lalande, Directeur des productions multimédias, CFORP. Entrevue du 2012-12-20.

⁵⁵⁰ Viet Cuong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC). Entrevue du 2013-01-10.

⁵⁵¹ André Beauchesne, Vice-recteur adj. aux aff. académiques, U. de Sherbrooke. Entrevue du 2012-12-14.

⁵⁵² Éric Dion, Directeur de la FAD, CEFSK. Entrevue du 2012-12-03

⁵⁵³ Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat, CSDM. Entrevue du 2012-12-06.

⁵⁵⁴ Martin Larose, Décanat des études de 1er cycle, UQAC. Entrevue du 2012-12-11.

⁵⁵⁵ Lise Niyuhire, Coordinatrice de la FAD Campus Saint-Jean, U. of Alberta. Entrevue du 2012-12-03.

⁵⁵⁶ Jocelyn Nadeau, Directeur de l'É.P., campus d'Edmundston, U. de Moncton. Entrevue du 2012-12-14.

⁵⁵⁷ Renée Hallée, Directrice du Soutien à l'apprentissage, Collège Boréal. Entrevue du 2012-11-06.

*la formation sur les campus. Il y a de plus en plus d'activités de promotion pour l'éducation, même au secondaire et au collégial. On n'a pas le choix.*⁵⁵⁸

*On travaille avec le secteur du marketing pour promouvoir la formation en ligne. On développe une stratégie dans les médias sociaux.*⁵⁵⁹

*Il y a un besoin monstre! Dans bon nombre de collèges et d'universités, la FAD reste "cachée", elle se fait "sur le bord". Les programmes de base, de première année, devraient être offerts systématiquement à distance.*⁵⁶⁰

Promouvoir les aspects positifs méconnus.

En Ontario français, la FAD est considérée comme une option supplémentaire à laquelle les élèves ont accès. Nous sommes donc considérés comme une valeur ajoutée au système.

*On devrait faire davantage la promotion de la FAD, en soulignant notamment son avantage de flexibilité pour les étudiants. Ça permettrait d'aller chercher de nouvelles clientèles.*⁵⁶¹

*La FAD est de plus en plus connue et de ce fait les réticences sont moins fortes. Mais il y aurait sans doute intérêt à la faire connaître plus en détail.*⁵⁶²

*Il faudrait promouvoir la "conception pédagogique" de la FAD. Un certain nombre de cours en ligne ne sont pas de qualité acceptable. Plusieurs concepteurs pédagogiques ne sont pas formés adéquatement; or le domaine de la conception pédagogique est primordiale pour la FAD, et il n'y a aucune norme de compétences reconnue. Si certains n'ont pas les compétences requises, d'autres ont acquis des compétences sur le tas, par l'expérience, mais il n'est pas encore facile de les distinguer.*⁵⁶³

*Il est encore utile de faire comprendre qu'il y a diverses modalités de formation. Il faut démocratiser la FAD pour qu'elle devienne une modalité d'apprentissage comme une autre. Il faut promouvoir la qualité et l'accessibilité (pour joindre une clientèle éloignée géographiquement ou culturellement) que les cours à distance offrent.*⁵⁶⁴

...

Avec le développement de la concurrence entre les institutions francophones, canadiennes et internationales, celles qui souhaitent développer leur offre de formations à distance n'auront pas le choix de les promouvoir tant à l'intérieur de leur milieu –administrateurs, cadres, profs, employés de soutien- qu'auprès de leurs clientèles potentielles, étudiants sur campus et nouveaux étudiants. Elles devront aussi développer une image positive auprès des « parties prenantes » qui interfèrent de près ou de loin dans les décisions prises concernant les orientations et les actions en faveur de la FAD.

⁵⁵⁸ Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sc. de l'éducation, ESA, TÉLUQ. Entrevue du 2012-11-19.

⁵⁵⁹ Wendy Lowe, Gestionnaire de la formation en ligne, Cité collégiale. Entrevue du 2012-12-12.

⁵⁶⁰ Maxim Jean-Louis, Président Directeur Général, Contact Nord. Entrevue du 2013-02-12.

⁵⁶¹ Éric Martel, Agent de recherche et de planification FAD, Université Laval. Entrevue du 2012-11-08.

⁵⁶² Claude Boucher, Service de pédagogie universitaire, UQAT. Entrevue du 2013-01-31.

⁵⁶³ Carolle Roy, Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface. Entrevue du 2012-11-27.

⁵⁶⁴ Bruno Ronfard, Directeur de la formation à distance, FEP, U. de Montréal. Entrevue du 2012-12-10.

Conclusion

Dans ce bref rapport, nous avons voulu dégager les principaux défis auxquels les intervenants en FAD, à tous les niveaux, sont aujourd'hui confrontés. Ce constat n'est bien sûr qu'un instantané d'un phénomène éducatif en mouvance accélérée sous l'effet du tourbillon technologique qui anime et bouscule nos sociétés. Ainsi, nous avons tenté d'évoquer, avec les répondants à notre enquête empirique, les défis intrinsèques et extrinsèques à la FAD.

À l'interne des institutions éducatives offrant des formations à distance, nous avons constaté d'abord des problèmes de reconnaissance de la FAD au sein des structures organisationnelles. Nous avons également constaté les défis que présentent les diverses modalités de dispensation des formations via des dispositifs technologiques, notamment l'harmonisation des formations en synchrone et asynchrone en fonction des contextes socio-éducatifs et des disponibilités financières. Enfin, et surtout, nous avons évoqué les défis d'ordre pédagogique quant aux stratégies d'apprentissage, aux apprentissages pratiques, à l'encadrement des étudiants et aux modes d'évaluation que requiert toute action éducative à distance dans l'espace et dans le temps.

Outre ces défis à relever, les institutions des différents ordres –secondaire, collégial et universitaire- ont aussi à s'adapter à des variables extrinsèques en regard desquelles elles ne peuvent exercer qu'une veille constante. L'évolution des contextes géopolitiques et démographiques et des clivages sociologiques des clientèles constitue un défi d'ordre stratégique pour les hauts responsables des institutions souhaitant se maintenir et se développer dans la mouvance de la FAD. L'évolution technologique, tout en offrant de nouvelles opportunités d'ordre pédagogique, tend à internationaliser certaines pratiques et surtout à donner accès à des programmes de formation de qualité produits dans d'autres cultures, notamment anglo-américaines. Par ailleurs, les institutions canadiennes, comme dans plusieurs autres pays, sont confrontées à une inertie socio-culturelle qui peine encore à accepter pleinement les nouvelles modalités d'éducation à distance.

Dans son rapport sur *L'état de l'apprentissage virtuel au Canada* (2009), le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), rappelle que l'OCDE avait déterminé, en 2006, que le Canada était le pays qui proposait le plus grand éventail de cours en ligne. Mais le CCA constate qu'en 2009 le Canada peine à intégrer pleinement l'apprentissage virtuel à son système éducatif. Trois raisons majeures sont identifiées:

- Le manque d'investissement politique;
- L'absence de vision globale et commune;
- Le peu de collaboration entre les différents intervenants.⁵⁶⁵

Comme le soulignait Robert Saucier à propos des préoccupations relatives à la FAD à l'aube du XXI^{ème} siècle, il est probable, sinon certain, que les défis, identifiés aujourd'hui comme majeurs, paraîtront dérisoires, sinon erronés, en regard de la reconfiguration du monde de l'éducation dans dix ou vingt ans.

En janvier 2013, Tony Bates annonçait dans un blogue⁵⁶⁶ ses prévisions concernant le développement des divers aspects des formations à distance au Canada. Il énonce, par ordre d'importance, huit enjeux par rapport auxquels un certain nombre (en %) d'universités canadiennes se seront positionnées et/ou se seront développées, aux horizons de 1, 3 ou 5 ans.

⁵⁶⁵ CCA (2009), *L'état de l'apprentissage virtuel au Canada*.p.107.

⁵⁶⁶ <http://www.tonybates.ca/2013/01/06/outlook-for-online-learning-in-2013/>

Enjeux	1 an	3 ans	5 ans
1. L'apprentissage en ligne.	10-30%	30-50%	60-80%
2. Les formations hybrides.	20-40%	40-60%	70-90%
3. Une approche stratégique des institutions pour l'apprentissage en ligne et flexible.	5-15%	15-25%	25-50%
4. L'externalisation de certains services.	0-10%	5-15%	15-25%
5. L'évolution des MOOC : la phase de désillusion?	20-30%	5-15%	10-20%
6. Les manuels à accès libre.	25-35%	45-55%	90-95%
7. Le marché des tablettes numériques.	10-15%	20-25%	40-50%
8. L'encadrement des cours flexibles.	10-15%	20-25%	40-50%

En 2012, Bernard Morin, ex-responsable de la FAD à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, déclarait :

*[À l'horizon 2050, la FAD] aura été à ce point intégrée dans les pratiques que nous ne ferons plus de distinction, comme nous le faisons encore aujourd'hui, entre formation à distance, en ligne, en salle, hybride, synchrone ou asynchrone.*⁵⁶⁷

En terminant ce rapide tour d'horizon des défis d'aujourd'hui et des enjeux de demain, qui animent tous les intervenants en FAD, nous rappelons ces réflexions qui concluaient, en 2005, le chapitre sur les apprentissages à distance du rapport de l'UNESCO sur « Les sociétés du savoir ».

À long terme, l'éducation en ligne augure plus qu'un bouleversement des rythmes d'apprentissage ; aux yeux de certains experts, l'éducation ouverte et à distance pourrait remplacer définitivement le lieu scolaire et le modèle de la classe. Certains imaginent déjà, outre les apprentissages depuis le domicile, des centres communautaires d'apprentissage où auraient disparu l'organisation des individus par tranches d'âge et la division du temps entre activité et vacances : on y trouverait des enfants, mais aussi des adultes, des bureaux de conseil en orientation ; on y disposerait de postes de travail reliés à des bases de données et à la Toile ; des enseignants guideraient l'apprentissage, où la simulation tiendrait une grande place.

*Mais pour le moment, de façon générale, le rapport entre distance et « apprenance » a encore besoin d'être clarifié. Car il ne suffit pas de communiquer pour transmettre. Il ne suffit pas d'obtenir ou d'échanger de l'information, d'un simple clic de souris, pour se constituer un savoir et pour le partager. C'est pourquoi des questions demeurent sur les conditions de validité de l'e-learning : les communautés virtuelles peuvent-elles vraiment remplacer les communautés réelles en toutes choses ? Le tutorat à distance peut-il susciter et entretenir le désir et la motivation d'apprendre ? La distance peut-elle aller de pair avec la confiance ? Comment garantir que le partage pédagogique ne pâtisse pas des multiples formes d'appropriation des savoirs ?*⁵⁶⁸

⁵⁶⁷ Cité par Lucie Audet (2012), Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone, REFAD. P.72

⁵⁶⁸ UNESCO (2005), p.87.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, Janna Quitney, Boyles, Jane Lauren, Rainie, Lee (2012) *The future impact of the internet on higher education*, Elon University School of Communications,
http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2012/PIP_Future_of_Higher_Ed.pdf
- (Anonyme, Contact Nord) (2013) *Les MOOC changeront-ils les règles de jeu?*, Contact Nord,
<http://www.contactnord.ca/tendances-et-orientations/pedagogie-en-transition/les-mooc-changeront-ils-les-regles-de-jeu>
- (Anonyme, Ludovia) (2012) *Des jeux en classe, c'est sérieux ?*, Ludovia.com (2012-12-20),
<http://www.ludovia.com/news-1770.html>
- Asselin, Mario & alii (2012) *Un Québec numérique, qu'attendons-nous?*, Lettre d'opinion, La Presse.ca (2012-11-16), Montréal, <http://www.lapresse.ca/debats/votre-opinion/201211/16/01-4594700-un-quebec-numerique-quattendons-nous.php>
- Audet, Lucie (2012) *Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone. Profil, bilan et perspectives*, REFAD, Montréal,
http://archives.refad.ca/pdf/LAudet_Memoire_PPB_v20120227.pdf
- Bates, Tony (2013) *Outlook for online learning in 2013: online learning comes of age*,
<http://www.tonybates.ca/2013/01/06/outlook-for-online-learning-in-2013/>
- Bégin-Langlois, Lise (2009) *Embûches, limites et défis de la formation à distance*. REFAD, Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance, édition 2009-2010, Bureau de la formation à distance, Université Laval, ,
http://www.refad.ca/nouveau/comptereendu_2010/Presentation_L_Begin-Langlois.ppt
- Béliveau, Denis (2011) *L'utilisation des logiciels sociaux et de la visioconférence Web pour développer la présence sociale et favoriser la collaboration entre pairs en formation à distance*, Cégep@distance (Collège de Rosemont), Montréal,
<http://www.cegepadistance.ca/pdf/RapportfinalOsmose.pdf>
- Benghozi, Pierre-Jean (2011) *Économie numérique et industries du contenu: un nouveau paradigme pour les réseaux*, in *Hermès* n°59, pp. 31-37, CNRS Éditions, Paris,
- Blandin, Bernard (2001) *Les dispositifs de la FOAD, essai de méta-analyse*, Séminaire de Recherche Interuniversitaire sur l'Autoformation SERIA 2001, CUEEP de Lille,
- Blandin, Bernard (2002) *Les mondes sociaux de la formation*, in *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Éducation permanente, n° 152/2002-3, Arcueil, France,
- Brugwin, Marielle (2005) *Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation*, L'Harmattan, Paris.
- CCA-CCL (2009) *L'Éducation chez les minorités francophones du Canada*, Conseil canadien sur l'apprentissage - Carnet du savoir, Ottawa,
http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/08_20_09-F.pdf

- CCA/CCI (2009) *L'apprentissage virtuel au Canada*, Ottawa, http://www.ccl-cca.ca/pdfs/E-learning/E-Learning_Report_FINAL-F.PDF
- CEA (2012) *L'intégration des TIC au Canada français*, Canada Education, Ottawa, <http://www.cea-ace.ca/education-Canada/article/l'integration-des-tic-au-Canada-français>
- CEA (2012) *Quels sont les défis de la formation postsecondaire en ligne?*, Canada Education, Ottawa, <http://www.cea-ace.ca/education-Canada/article/quels-sont-les-défis-de-la-formation-postsecondaire-en-ligne>
- Charron, Hélène (2012) *D'une perspective sociologique à une conception fragmentée de la société*. in *L'éducation en péril. Pour mieux comprendre le "printemps érable"*, Les Cahiers Fernand Dumont n°2, Automne 2012 - Hiver 2013. p.279-301, Fidès, Montréal,
- Chirchi, Mourad, Landry, Céline (2012) *Le projet Osmose du Cégep@distance: collaboration "stigmergique" en FAD autorythmée*. Présenté dans le cadre du Colloque scientifique international sur les TIC en Education, 3 et 4 mai 2012, http://www.cégepadistance.ca/publications/pdf/osmose_article2.pdf
- CLIFAD (2007) *Soixante ans de formation à distance au Québec*, Forum québécois de la formation à distance 14 et 15 novembre 2007, UQAM, <http://www.clifad.qc.ca/upload/files/60-ans-fad.pdf>
- CMEC (2012) *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu (2012-07)*, Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada, Ottawa, http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf
- CSE (2000) *Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, Conseil Supérieur de l'Éducation, Québec, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann00.pdf>
- D'Arrisso, David (2012) *Survол statistique du système scolaire québécois*. in *L'éducation en péril. Pour mieux comprendre le "printemps érable"*, Les Cahiers Fernand Dumont n°2, Automne 2012 - Hiver 2013. p.18-31, Fidès, Montréal,
- Deguerry, Nicolas (2011) « *La formation à distance, un futur qui reste à écrire.*» (Jacques Fayet) 9èmes rencontres du FFFOD, Centre Inffo, <http://www.centre-inffo.fr/9emes-rencontres-du-Fffod-La.html>
- Deschênes, André-Jacques, Maltais, Martin (2006) *Formation à distance et accessibilité*, Télé-Université, Québec, http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/88/09/PDF/DM_Volume.pdf
- Devauchelle, Bruno (2012) *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs?*, Ludivia.com (2012-11-27), Paris, http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/26012012_Devauchelle.aspx
- Dorais, Sophie (2003) *La persistance aux études, défi premier en formation à distance*, Pédagogie collégiale (Mai 2003 - Vol. 16 n°4), [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2016/16\(4\)/Dorais,%20Sophie.pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2016/16(4)/Dorais,%20Sophie.pdf)
- Dubé, Paul (2011) *L'arrêt Mahé, 20 ans après. (Entretien avec Paul Dubé, professeur titulaire au Campus Saint-Jean, Edmonton)*, Journal La Relève, http://journallareleve.com/wordpress/?page_id=1359

- Dupl a, Emmanuel, Isabelle, Claire (2012) *Quels outils de communication pour améliorer les formations en ligne?* The Journal of Distance Education (Vol 26, No 1), Athabasca University, Edmonton, <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/745>
- EDUSCOL (2012) *Enseigner avec le numérique, 3. Notions de distance et de mobilité*, <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notions-distance-mobilite>
- Fischer, Sandrine (2012) La procrastination et la formation à distance, Agence et Usages TICE, 2012-08-28, <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/la-procrastination-et-la-formation-a-distance-53.htm>
- Fournier, Marie-France (2010) *Le Canada, champion de la formation à distance. Pour combien de temps?*, Thot-Cursus 22 juillet 2010, <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/9912/Canada-champion-formation-distance-pour-combien/>
- Gervais, Lisa-Marie (2012) *Rencontre sur l'enseignement supérieur - à l'UQAT, accessibilité rime avec créativité*, Le Devoir (2012-12-13), Montréal, <http://www.ledevoir.com/societe/education/366267/a-l-uqat-accessibilite-rime-avec-creativite>
- Gonzague, Arnaud (2013) *La "classe   l'envers", petite révolution pédagogique au Canada*, Nouvel Observateur -  ducation (2013-01-13), Paris, <http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20130107.OBS4612/au-Canada-une-nouvelle-pedagogie-pour-aider-les-eleves.html>
- Guillemet (2007) *Former à distance. La T l universit  et l'accès à l'enseignement supérieur (1972-2006)*, Presses de l'Université du Québec, décembre 2007, <http://en.bookfi.org/book/1191967>
- Keating, Caroll-Ann (2011) * tes-vous un étudiant Web 2.0?. Résultats du sondage mené en 2010 auprès des étudiantes et étudiants de la TÉLUQ*, TÉLUQ, Québec,
- Kim, Sea (2011) *FAD 101: presque tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la formation à distance...*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, <http://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/bulletins/2011/septembre-2011/le-ssf-veille/fad-101-presque-tout-ce-que-vous-avez-toujours-voulu-savoir-sur-la-formation-a-distance/>
- Lamontagne, Denis (2012) *La formation à distance : avenir objectivement prometteur dans les écoles*, Thot-Cursus, <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18210/formation-distance-avenir-objectivement-prometteur-dans/>
- Lasserre, Évelyne, Gu oux, Axel, Goffette, Jérôme (2011) *Dynamiques ludiques*, in Anthropologie et Sociétés - V.35 - n 1-2, pp. 129-146, Université Laval, Québec,
- Levy, Joseph J., Lasserre, Évelyne (2011) *Internet, savoirs et savoir-faire*, in Anthropologie et Sociétés - V.35 - n 1-2, pp. 17-34, Université Laval, Québec.
- Munier, Brigitte (2011) *Du Kula   Facebook: le poids du prestige*, in Hermès n 59, pp. 113-116, CNRS  ditions, Paris,
- Parent, Frédéric (2012) *Jeunes, individualisme et nouvelles technologies*, in L' ducation en péril. Pour mieux comprendre le "printemps  rable", Les Cahiers Fernand Dumont n 2, Automne 2012 - Hiver 2013. p.363-370, Fidès, Montréal,
- Peraya, Daniel (2009) *Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation*, Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation, Université de Grenoble, Grenoble, http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php

Peraya, Daniel, Charlier, Bernadette (2002) *De la correspondance au campus virtuel. Formation à distance et dispositifs médiatiques*, in *Technologie et innovation pédagogique*, pp. 79-91, De Boeck, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltp/cofor-1/textes/peraya03.pdf>

Proulx, Serge, Kwok Choon, Mary jane (2011) *L'usage des réseaux sociaux numériques: une intériorisation douce et progressive du contrôle social*, in *Hermès* n°59, pp. 105-111, CNRS Éditions, Paris.

Racine, Bruno (2010) *Google et le nouveau monde*, Perrin, Paris,

Rampnoux, Olivier, de la Ville, Valérie-Inès (2011) *À quel jeu joues-tu sur Facebook?*, in *Hermès* n°59, pp. 77-84, CNRS Éditions, Paris,

Sabourin, Paul (2012) *Nos universités à l'ère de la standardisation économique*, in *L'éducation en péril. Pour mieux comprendre le "printemps érable"*, Les Cahiers Fernand Dumont n°2, Automne 2012 - Hiver 2013. p.302-329, Fidès, Montréal.

Tamburri, Rosanna (2012) *L'expérience des cours en ligne ouverts à tous*, *UA/AU*, 7 novembre 2012, <http://www.affairesuniversitaires.ca/l'experience-des-cours-en-ligne-ouverts-a-tous.aspx>

Tisseron, Serge (2012) *La culture numérique. En quoi est-elle opposée à la culture du livre?*, *Culture mobile*, Paris, <http://www.culturemobile.net/visions/serge-tisseron-culture-numerique>

UNESCO (2005) *Vers les sociétés du savoir*, Éditions UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>

Vaufrey, Claudine (2012) *Le MOOC, mode d'emploi*, *Thot/Cursus*, 3 avril 2012, <http://cursus.edu/article/18180/mooc-mode-emploi/>

LOGISTIQUE DES ENTREVUES

Nous avons mené 24 entrevues d'environ une heure chacune, 23 par conférence téléphonique, une en présence. Elles n'ont pas été enregistrées, mais des notes verbatim ont été rédigées et soumises ultérieurement aux personnes ayant participé à ces entrevues pour validation. 16 nous ont retourné ces verbatim avec des corrections, précisions et ajouts; 7 n'ayant pas fait de suivi à nos envois; nous pensons que les extraits de leurs propos cités dans ce document reflètent le sens de leurs réponses aux thèmes qui leur ont été soumis.

André Beauchesne, professeur titulaire en sciences de l'éducation Vice-recteur adjoint aux affaires académiques, U. de Sherbrooke (QC)	Entrevue le 2012-12-14 Verbatim non validé
Christian Blanchette, Doyen de la Faculté de l'Éducation Permanente, U. de Montréal (QC)	Entrevue le 2013-02-01 Sans verbatim
Claude Boucher, Responsable du Service de pédagogie universitaire, UQAT (QC)	Entrevue le 2013-01-31 Verbatim validé
Nicole Cadieux, Directrice, Consortium d'apprentissage virtuel CAVLFO (ON)	Entrevue le 2012-11-27 Verbatim validé
Olivier Chartrand, agent de développement, Éducation permanente, U. de Moncton (NB) avec Denis Benoit, chargé de développement académique, U. de Moncton (NB)	Entrevue le 2012-11-28 Verbatim non validé
Christian Côté, Directeur de l'école virtuelle, Conseil scolaire francophone (C.-B.)	Entrevue le 2012-11-15 Verbatim validé
Éric Dion, Directeur de l'ÉAD, Conseil des écoles fransaskoises (SK)	Entrevue le 2012-12-03 Verbatim validé
Alain Erdmer, Directeur du CEAM, U. d'Ottawa (ON) avec Marc Villeneuve, Martin Fortin, et Michel Marcheterre (CEAM), U. d'Ottawa (ON).	Entrevue le 2012-11-27 Verbatim validé
Renée Hallée, Directrice de l'appui à l'apprentissage, Collège Boréal (ON)	Entrevue le 2012-11-06 Verbatim validé
Maxim Jean-Louis, Président Directeur général, Contact Nord (ON)	Entrevue le 2013-02-12 Verbatim non validé
Carol-Ann Keating, Spécialiste en sciences de l'éducation, ESA, TÉLUQ (QC)	Entrevue le 2012-11-19 Verbatim validé
Hubert Lalande, Directeur des productions multimédia, CFORP (ON)	Entrevue le 2012-12-20 Verbatim validé
Martin Larose, Coordonnateur à la qualité des programmes, UQÀC (QC)	Entrevue le 2012-12-11 Verbatim validé

Wendy Lowe, Gestionnaire de la FAD, Cité collégiale (ON) avec Paulette Bouffard, Directrice de la formation en ligne, Cité collégiale (ON)	Entrevue le 2012-12-12 Verbatim validé
Éric Martel, Agent en recherche et planification au BFAD, Université Laval (QC)	Entrevue le 2012-11-08 Verbatim non validé
Jocelyn Nadeau, Directeur de l'éducation permanente, U. de Moncton à Edmunston (NB)	Entrevue le 2012-12-14 Verbatim validé
Lise Niyuhire, Coordonnatrice de la FAD, Campus St-Jean, University of Alberta (AL)	Entrevue le 2012-12-03 Verbatim validé
Viet Quong Pham, Directeur général, Cégep@distance (QC)	Entrevue le 2013-01-10 Verbatim non validé
Bruno Ronfard, Directeur de la FAD, FEP, Université de Montréal (QC)	Entrevue le 2012-12-10 Verbatim non validé
Carolle Roy, doctorante en sciences de l'éducation Conceptrice pédagogique, Université de Saint-Boniface (MA)	Entrevue le 2012-11-27 Verbatim validé
Robert Saucier, Conseiller en recherche et planification, SOFAD (QC)	Entrevue le 2012-11-29 Verbatim validé.
Marianne Sawan, étudiante au doctorat en éducation, UQÀM (QC)	Entrevue le 2012-11-08 Verbatim non validé
Isabelle Thibaut, Coordinatrice des programmes collégiaux, Collège Éducacentre (C.-B.)	Entrevue le 2012-11-08 Verbatim validé
Marie-Aline Vadius, Directrice adjointe, Centre Champagnat CSDM (QC)	Entrevue le 2012-12-06 Verbatim validé

LISTE DES THÈMES ABORDÉS EN ENTREVUES

- 00 Informations sur l'institution.

- 01 Perception de la FAD au Canada.
- 11 Limites technologiques.
- 12 Limites communicationnelles.
- 13 Limites pédagogiques.
- 14 Limites psychosociales.
- 21 Défis d'accessibilité.
- 22 Défis d'adaptation pédagogique.
- 23 Défi de développement des activités pratiques (savoir-faire, savoir-être).
- 24 Défis de perception de la FAD par le corps professoral.
- 25 Défi d'encadrement des étudiants.
- 26 Défis d'adaptation des services administratifs et de changement de la culture organisationnelle.
- 31 Défis démographiques.
- 32 Défis géopolitiques.
- 33 Défi de reconnaissance des diplômes obtenus en FAD par les autres institutions.
- 34 Défi de la concurrence des institutions anglophones.
- 41 Évolution de la clientèle.
- 42 Concurrence des contenus libres en ligne (MOOCs).
- 43 Y-a-t-il encore une fracture numérique?
- 44 Reconnaissance de la FAD par le marché du travail.
- 45 L'avenir des jeux sérieux.
- 46 Promouvoir la FAD?
- 99 Avenir de la FAD au Canada.

- 00c En bref, principaux défis.