Portrait du Canada francophone en formation à distance et en ligne. Où en sommes-nous au niveau national et international ? Que nous réserve l'avenir?

- Portrait sommaire -

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

par

Marguerite Wotto, Ph. D.

En collaboration avec

Paul Bélanger, Ph. D.

et le

Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF - www.cdeacf.ca)

Ce projet a été rendu possible grâce à un financement du Ministère du Patrimoine canadien (www.pch.gc.ca). Le REFAD tient à remercier Mme Marguerite Wotto et ses partenaires pour tout le travail accompli.

Mai 2018

Crédits

Conception et rédaction : **Marguerite Wotto, Ph. D.**
Professeure associée, Département d'éducation et de formations spécialisées / Faculté des sciences de l'éducation / Université du Québec à Montréal

Publié par :

Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) C.P. 47542, Comptoir postal Plateau Mont-Royal, Montréal (Québec) H2H 2S8 / Téléphone : (514) 284-9109, Courriel : refad@sympatico.ca, Site Web: www.refad.ca

Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) 469 rue Jean-Talon Ouest, bureau 229, Montréal (Québec) H3N 1R4 / Téléphone : 514-876-1180 ou sans frais (Canada seulement) 1-866- 972-1180, Télécopieur : 514-876-1325, Courriel : info@cdeacf.ca, Site Web : www.cdeacf.ca

Avec la participation financière du Ministère du Patrimoine canadien (www.pch.gc.ca)

Montréal, Mai 2018

La reproduction du présent document, en tout ou en partie, est autorisée à la condition d'en mentionner la source et de ne pas l'utiliser à des fins commerciales.

Nos remerciements également à :

M. Alain Langlois, Directeur général, Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)

Mme Michèle Spieler, Directrice générale du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF)

Marguerite Wotto

Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada

Depuis 1988, le REFAD réunit les personnes et les organisations intéressées à promouvoir et développer l'éducation en français par le biais de l'éducation à distance. Le REFAD fournit information, perfectionnement, visibilité et lieux de contacts à ses membres répartis sur l'ensemble du territoire canadien. Peuvent être membres les écoles, collèges, cégeps, universités, associations, ministères, entreprises et chaînes de télévision qui œuvrent ou s'intéressent à la formation à distance.

Dans le présent document, le masculin a valeur de genre neutre et est réputé inclure le féminin, tout comme le singulier englobe le pluriel, lorsque le contexte l'exige.

Table des matières

Introduction 6
I. Contexte et justification du mandat 6
Cadre d'analyse 10
Objectif de l'étude 15
Méthodologie 16
II. Le portait de la formation à distance dans le Canada francophone 17
II.1. La formation à distance au Québec 17
II.1.1. La FAD au niveau secondaire 19
II.1.2. La FAD au niveau collégial 21
II.1.3. La FAD au niveau universitaire 23
II.2. La formation à distance en milieu francophone hors Québec 32
II.2.1. Au niveau secondaire et collégial 32
II.2.2. Au niveau universitaire 35
Points essentiels 36
III. La formation à distance dans le Canada 37
III.1. Au niveau du secondaire 41
III.2. Au niveau universitaire 44
IV. La FAD de la francophonie canadienne et d'ailleurs 48
IV.1. La FAD : le Québec et le reste de la francophonie canadienne 49
IV.2. La FAD : Canada francophone vs Canada anglophone 53
V.3. La FAD en France 56
V.4. La FAD aux États-Unis 57
IV-5. La FAD de l'Open University du Royaume-Uni 64
V. Des tendances actuelles et futures : où allons-nous? 67
V.1. La FAD en hybridation 69
V.2. À l'heure du Méga–portail ? Le Study portals 70
V.3. Et les MOOCS (CLOM) dans l'enseignement supérieur? 73
V.4. Des défis de la FAD pour la francophonie canadienne 78
Les limites de l'étude 84
Conclusion et principales recommandations 86
Bibliographie 91

Introduction

Dans le contexte mondial de croissance du marché de la formation à distance, le Réseau d'enseignement francophone à distance (REFAD) a donné mandat au Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (CIRDEF) en collaboration avec le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) d'explorer l'évolution de la formation à distance dans le Canada francophone et d'en établir le portrait de l'offre et des pratiques.

Ce rapport de recherche présente l'état des lieux de la formation à distance (FAD) dans les établissements secondaires et postsecondaires francophones du Canada sur la base de la revue de littérature. Il fait également une analyse de l'offre et les tendances de FAD dans d'autres pays. Il comprend cinq parties. La première présente le contexte de la formation à distance et les questions qui ont présidé à la réalisation de ce travail de recherche. Elle définit aussi la manière dont on peut appréhender l'objet d'étude, la FAD, sur la base de la littérature et expose la méthodologie mise en œuvre pour répondre aux principales interrogations. Les deuxième, troisième et quatrième parties présentent le portrait de l'offre et de la demande implicite de formation à distance respectivement dans la francophonie canadienne, le Canada francophone et d'autres pays. La cinquième partie fait une analyse des nouvelles tendances. Elle présente également les principaux défis de la FAD et les perspectives de développement de cette filière éducative. Finalement, elle suggère des propositions pour étayer les recommandations et une réflexion sur les limites de l'étude.

I. Contexte et justification du mandat

La formation à distance, une pratique soutenue par les approches pédagogiques constructivistes centrées sur l'apprenant (CLIFAD, 2007), est devenue une composante majeure des systèmes éducatifs, composante qui, en

ce 21e siècle, génère d'importantes transformations au sein de ces systèmes (Ferreira, 2006). Elle se développe en conciliant besoins et moyens de son temps, soutenue par des facteurs fondamentaux que sont la croissance et la diversité du marché de formation, la diversification du parcours des apprenants, des contraintes individuelles et organisationnelles dont les pressions financières auxquelles sont soumis les établissements de formation et leurs étudiants et les stratégies de réorganisation de l'offre de formation qui s'en suivent (CSE, 2015 in Université TÉLUQ, 2016). Aujourd'hui, elle constitue une réalité multiforme en constante mutation et dont les configurations varient en fonction des contextes d'application, de l'expression évolutive des besoins des apprenants et des capacités organisationnelles des institutions de formation. Cette mutation est stimulée et surtout drainée par le développement des technologies de l'information et de la communication et l'Internet.

Selon OCDE (2017a), l'éducation constitue un secteur déterminant pour l'utilisation d'Internet en raison de sa grande base d'utilisateurs potentiels. Chez les personnes de 16-24 ans, le taux d'utilisation de ce réseau global avoisine 100 % dans la plupart des pays de l'OCDE (en Israël et Italie, il est de 90% et 85% au Mexique et en Turquie); ce taux d'utilisation chez les personnes n'ayant pas atteint l'enseignement supérieur est de 5 points de moins que chez ceux qui ont une éducation postsecondaire (sauf en Grèce, 9 %; Israël, 30 %; Mexique, 27 % et Turquie, 21 %). Le rapport de Docebo (ibid.) soutient que le secondaire et le postsecondaire sont deux secteurs clés du marché éducatif de la formation à distance, car chaque utilisateur d'Internet est potentiellement un futur étudiant inscrit aux programmes de formation en ligne. Quant à Zhang et Kinser (2017), ces auteurs considèrent que la compétitivité de l'éducation postsecondaire est un indicateur pour l'économie globale d'un pays.

La formation à distance connaît un essor mondial entretenu par le nombre croissant d'étudiants participants à cette forme d'apprentissage. Plus de trois millions de nouveaux étudiants s'inscrivent chaque année dans des universités qui offrent des cours à distance (Rumble, 1997; Daniel, 1996, cités par Power,

2002 in Akouete-Hounsinou, 2012). Selon le rapport du Commonwealth of Learning (2017), il y a aujourd'hui plus de 4.4 millions d'apprenants inscrits à plus de 2 497 programmes et 18 342 cours de presque toutes les disciplines (des sciences humaines à l'ingénierie) dans 27 universités ouvertes du Commonwealth, réparties sur quatre continents (Afrique, Asie, Europe et Amérique). Ceci représente une progression de 300% par rapport à 1987, année où le Commonwealth of Learning a été créé**.**

Pour Bates et al. (2017), la formation à distance et l'apprentissage en ligne se portent visiblement bien au Canada : les inscriptions aux cours en ligne sont en forte hausse et la majorité des établissements contribue activement à l'offre de cours en ligne et de programmes hybrides. Comme le souligne le Conseil supérieur de l'enseignement (CSE, 2015b), elles participent, sous l'effet de l'évolution des technologies, à l'essor de nouveaux modes de formation dans les universités québécoises, car :

- le recours à des activités de formation à distance tant par les universités que par les étudiants serait plus fréquent ;
- l'attrait de la formation à distance pour les universités, les unités d'enseignement ainsi que les membres du corps enseignant qui ont peu ou qui n'ont pas d'expertise en la matière serait grandissant ;
- les activités d'enseignement et d'apprentissage sont plus diversifiées ;
- les "*massive open online*" courses (MOOC) sont plus généralisés et médiatisés quoique les modalités des cours ne soient pas clairement définies dans certaines universités.

D'après les prévisions de l'OCDE (2015), la formation en ligne devrait connaître une croissance dans toutes les régions du monde. L'institution appuie cette perspective sur la base des indicateurs suivants : le marché général de la formation à distance a généré des revenus de 42,7 milliards USD en 2013, 46,7 milliards en 2016 (Docebo, 2016) et pourra atteindre 53 milliards USD en 2018. Selon le rapport de Docebo (ibid.), les produits et services par région en 2016 sont estimés à 23,337 milliards pour l'Amérique du Nord, 2 106 milliards pour

l'Amérique latine, 7, 979 milliards pour l'Europe de l'Ouest, 1,025 milliard pour l'Europe de l'Est, 684 millions au Moyen-Orient, 608 millions en Afrique, 10,936 milliards pour l'Asie. La taille attendue du marché d'apprentissage en ligne projetée pour 2018 est estimée à 2,4 milliards USD en Amérique latine, 27,2 milliards USD en Amérique du Nord, 12,1 milliards d'USD en Asie et 8,4 milliards USD en Europe occidentale. Il est également attendu une croissance globale de la taille de ce marché pour toutes les autres régions du monde : entre 2013 et 2018, l'Afrique devrait avoir connu une croissance de 16.4%, l'Amérique latine de 9.7%, l'Asie de 8.9%, l'Europe de l'Est de 8.4% l'Europe Centrale de 6.3% (Ambient Insight Research, 2014 in OCDE, 2015). Tenant compte des études régionales, le rapport de Docebo « E-Learning Market Trends & Forecast 2014 -2016 » (2014) indique que le marché asiatique montre le taux de croissance annuel le plus élevé, à 17.3 % suivi par l'Europe de l'Est, l'Afrique et l'Amérique latine à 16.9 %, 15.2 % et 14.6 % respectivement. Toutefois, les projections à l'horizon de 2021 d'Ambient Insight Research (2016)[1] montrent un marché de la formation en déclin.

Selon un sondage mené par Allen et Seaman (2014 in OCDE, 2015), plusieurs leaders universitaires estiment que l'apprentissage en ligne constitue une force émergente qui continuera de croître dans les prochaines années : en 2013, autour de 90 % des leaders universitaires américains indiquaient qu'il était probable ou très probable qu'une majorité d'étudiants d'enseignement supérieur s'inscrivent à au moins un cours en ligne dans les cinq prochaines années; 70.8 % d'entre-deux ont considéré que la formation en ligne est cruciale à la stratégie à long terme de leurs institutions - bien au-dessus de 48 % en 2002. Les leaders qui ont considéré la formation en ligne comme non cruciale sont restés à un niveau relativement stable de juste au-dessus de 10 % jusqu'à 2010, mais ont décliné depuis lors et représentent seulement 8.6 % en 2014 (Allen et Seaman, 2015). Les collèges et les établissements secondaires sont aussi concernés par cette

[1] **The 2016-2021 Worldwide Self-paced eLearning Market**
http://www.ambientinsight.com/News/PublishedContent.aspx
(*Free Report - 2.7MB PDF Document*)

croissance partout même au Canada (Bates et al., 2017). En effet, la majorité des établissements postsecondaires canadiens considèrent l'apprentissage en ligne comme très ou extrêmement important pour leur avenir, et ce, dans tous les secteurs et toutes les provinces. Dans ce contexte, que peut-on apprendre de l'évolution et la diversité des pratiques de formation à distance. Où en est le Canada francophone? Ce sont les questions auxquelles tente de répondre le présent rapport.

Cadre d'analyse

La formation à distance est un concept parapluie qui jouit d'un vocabulaire riche, technique, varié, évolutif et émergent et qui englobe plusieurs situations de formations aussi différentes les unes que les autres. Plusieurs auteurs soulignent à raison la difficulté de cerner à travers la pertinente et riche littérature une définition compatible avec la variété de dispositifs et pratiques connus sous ce nom aujourd'hui. Sans s'investir dans l'effort de définir la formation à distance, il est important de clarifier, au-delà de ce constat, les principales dimensions qui peuvent être retenues pour un cadre d'analyse aussi général que celui de cette étude. Formation à distance, formation en ligne. Quelles réalités se dissimulent dans ces concepts aujourd'hui et comment les considérer aux fins de cette étude ?

D'abord, une première définition. La formation à distance peut être vue comme un processus éducatif d'enseignement-apprentissage (Martel, 1999), toute activité qui implique, à un certain degré, une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou le temps (CSE, 2015), l'apprentissage en ligne et toutes les formes de prestation d'enseignement à des étudiants hors campus (Bates et al., 2017), selon toute approche de formation qui remplace l'environnement face à face d'une salle de classe traditionnelle en termes de temps et de lieu spécifiques (Volery et Lord, 2000) et qui a pour déterminant un apprentissage autonome faisant appel aux moyens et aux ressources

technologiques et exigeant de rares rencontres physiques entre les apprenants et leurs professeurs (Ferreira, 2006).

Voilà. Une définition, certes, générale, ayant le mérite de saisir par la simplicité la complexité et la variété des situations en conciliant plusieurs dimensions de la formation à distance, mais, qui par le fait même, pèche ce faisant. D'abord, comme le soulignent Julien et Gosselin (2016), malgré la grande diversité des pratiques, la formation à distance ne doit être confinée ni à une approche pédagogique unique ni à une modalité de formation précise. On peut aussi reprocher à cette définition de trop se préoccuper du mode de livraison de la formation. De plus, on ne saurait décrire la réalité de la formation à distance sans référer à l'apprenant et à ses habiletés.

La formation à distance implique de nombreux acteurs : décideurs, gestionnaires, formateurs, chercheurs, étudiants/apprenants, techniciens, etc. ayant chacun un intérêt et un regard particuliers pour l'objet d'étude qu'elle constitue. Il est donc important de se choisir un chapeau qui correspond à celui qui semble le plus conforme à cette étude. Dans cette perspective, il est important de rappeler ici les deux définitions suivantes proposées par le Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD) :

> 1– « *La formation à distance est «un enseignement-apprentissage dont la médiatisation permet de rapprocher le savoir de l'apprenant, alors qu'enseignant et apprenant sont éloignés l'un de l'autre » (Comité de liaison interordres en formation à distance [CLIFAD], 2007 in Julien et Gosselin* (2016)».
>
> 2 - *« La formation à distance est un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources» (CLIFAD, 2010).*

Quoique générales et inclusives à l'égard d'un grand nombre de pratiques, ces définitions mettent l'emphase sur différents aspects de la formation à distance - la médiatisation et la distance pour la première et l'autonomie, les moyens et l'apprentissage pour la deuxième – en indiquant des orientations et des prises de position par rapport à l'objet d'étude qu'est la formation à distance. L'autonomisation mise en exergue conduit à une centration sur le sujet social apprenant et devient importante pour cerner le devenir de la formation à distance. Toutefois, peu de recherches ont été consacrées à cette perspective. Par ailleurs, l'évolution remarquable de sens dans ces deux définitions constitue le signe même que la formation à distance est un concept très évolutif et dont la définition doit être constamment réactualisée. Cette évolution dans le temps de la FAD doit être prise en compte dans le contexte actuel.

La formation à distance comprend deux dimensions constitutives non dissociables : la formation et la distance. En ce qui concerne la formation, ce concept qui englobe aussi celui de l'enseignement et son corollaire l'apprentissage, peut être défini comme un processus de communication d'informations instructives entre deux parties (enseignants formateurs et apprenants) et qui permet à un apprenant de se construire un savoir requis. Même réalisé à travers des dispositifs médiatiques, cet acte communicationnel inclut des échanges qui peuvent être bidirectionnels entre l'étudiant et l'enseignant formateur et parfois, avec les pairs. Martel (1999) pour sa part, distingue deux dimensions : la dimension enseignement apprentissage qui est au cœur de la transmission/acquisition des informations et aussi la réalité institutionnelle, lieu de renouvellement de pédagogies et, plus encore, de transformation des parcours de formation, en adéquation avec les attentes des individus et les besoins de la société (Akouete-Hounsinou, 2012).

La formation à distance se présente sous trois dimensions, la formation formelle, informelle et non formelle (Bélanger et Gelpi, 2012). La formelle constitue un ensemble d'activités organisées dans le système d'éducation (établissements

d'enseignement publics ou privés, collèges, universités et autres établissements à vocation pédagogique), qui constituent le parcours normal de la scolarisation à temps plein des étudiants (OCDE, 2017b). Parler de la formelle, c'est considérer l'accréditation institutionnelle de la formation et la reconnaissance sociale qui l'accompagne. Ainsi, la formation à distance en appelle à de la responsabilité.

D'abord, celle du sujet social apprenant qui, comme le soulignent Carré et Boissonat (2000), est considéré comme « gestionnaire de ses compétences », « responsable de ses apprentissages », « entrepreneur de soi-même », un apprenant qui doit savoir définir ses besoins, « saisir et exploiter les offres de services », « approfondir, enrichir, s'adapter » pour une autonomie dans la prise en charge du développement de ses compétences. Ceci conduit, selon les auteurs, à un changement de conception des relations entre l'individu et les institutions du savoir.

Il y a également la responsabilité de l'enseignant formateur et la responsabilité institutionnelle de planification, de gestion et du développement de l'enseignement qui revient généralement à l'organisme ou à l'établissement d'éducation. Pour le développement de la formation à distance, il faut considérer, selon Ferreira (2006), plusieurs dimensions comme : (1) la population ciblée par la formation (2) l'usage des technologies de l'information et de la communication médiatisées ; (3) la médiation pédagogique ; (4) la relation coût-bénéfice qui inclut le coût imputable à la formation et celle de la reconnaissance institutionnelle et sociale qui l'accompagne.

Par ailleurs, il faut également considérer des facteurs externes influençant la vie intérieure d'institutions d'enseignement supérieur tels que l'utilisation d'ICT, les facteurs économiques, sociaux (Van der Wende, 2002), culturels et technologiques aussi bien que le rôle changeant de politique gouvernementale (Middlehurst, 2001). Le paiement ou le non-paiement par les apprenants relèvent de politiques institutionnelles et nationales dont la présente étude fera fi.

Un autre point de questionnement sur l'objet d'étude : doit-on dire la formation « à distance » ou « en ligne » ? Certes, qu'elle soit en ligne ou à distance, le concept de formation au cœur de ce processus mérite le même développement. La plupart des auteurs considèrent la formation en ligne comme celle qui donne accès aux expériences à portée pédagogique au moins avec des technologies (Carliner, 2004; Conrad, 2002, Dickson, Deane et Galyen, 2011). Cette considération établit des relations directes entre l'apprentissage et l'utilisation des technologies utilisées surtout l'Internet. Or, ces technologies contribuent à de profondes transformations de la formation et donc de la formation à distance. Dans le contexte d'utilisation généralisée d'Internet du 21e siècle, de nombreux outils (email, documents attachés, examen en ligne, visionnement, impression, base de données, image syllabus, etc.) en ligne sont utilisés à des fins de formation tant en présentiel qu'à distance aussi bien par les apprenants que les enseignants de façon synchrone ou asynchrone. En raison de ces limites de plus en plus floues entre ces modes de formations, beaucoup de chercheurs parlent d'hybridation de la formation qui se matérialise par un continuum entre la formation à distance et la formation traditionnelle, un continuum établi par l'utilisation des technologies d'information et de communication (Charlier et al., 2006). Aussi, pourrait-on faire l'hypothèse de considérer que les appellations diverses comme enseignement à distance, formation multimédia, formation ouverte et à distance, formation sur mesure, e-learning (ou e-formation), formation en ligne représentent une et même réalité qu'est la formation à distance (Deschenes et Maltais, 2006).

Le concept de distance est aussi difficile à conceptualiser aujourd'hui en raison de l'utilisation massive des technologies dans les pratiques actuelles de formation à distance. La distance dans la formation d'aujourd'hui est une distance technologique qui nie l'espace et le temps. C'est la dimension qui représente l'utilisation des ordinateurs et Internet dans la formation et le repère

temporel/atemporel et spatial/aspatial de la formation/apprentissage synchrone et asynchrone (Massé, Picard et Poirier, 2014 in Grégoire, 2017).

Aux fins de cette étude et de façon plus spécifique, nous retiendrons la formation à distance se définissant comme l'utilisation de technologies[2] (en ligne ou non) dans la formation formelle pour enseigner et apprendre. Ceci implique des cours, des programmes et d'autres expériences à portée pédagogique qui sont livrées exclusivement via des moyens en ligne, mais aussi l'utilisation de technologies en ligne pour enseigner et apprendre dans le spectre entier de la communication d'informations instructives à distance (Sener , 2010).

Par ailleurs, l'analyse de la formation à distance peut être circonscrite par un cadre qui questionne les flux de transformations de l'offre et les changements de la FAD pour comprendre comment elle s'est adaptée au fil des temps et y voir comment elle peut se transformer dans l'avenir. Ceci exige d'analyser les défis et enjeux de l'environnement immédiat et externe de la FAD, de comprendre les enjeux, les pouvoirs et rôles des acteurs du changement et des flux de transformation.

Objectif de l'étude

L'objectif poursuivi par cette étude est d'aider les principaux acteurs de la FAD au Canada francophone à comprendre les besoins et à explorer les avenues à fort potentiel afin d'améliorer l'offre, la qualité et l'accessibilité de la formation à distance au Canada. Pour ce faire, il s'agit de :

- comprendre l'évolution récente de la formation à distance dans les établissements secondaires et postsecondaires du Canada ;
- comprendre l'évolution de l'offre de ce type de formation dans d'autres régions du monde ;

[2] Ce terme doit être pris dans un sens très général et inclut tout type de médias (vidéo, radio, imprimante, etc.)

- analyser les possibilités d'amélioration et de transposition de ces modalités dans le contexte canadien francophone.

Méthodologie

Pour faire l'état des lieux de la formation à distance dans les établissements secondaires et postsecondaires du Canada francophone au regard des questions soulevées par la présente étude, l'approche méthodologique adoptée est une revue systématique de la littérature. Elle est faite en tenant compte de la stratégie de recherche, de critères de sélection, du design de l'étude et l'évaluation de qualité (Croucher et al., 2003)[3]. Elle consiste à recenser et examiner dans la littérature les différentes appellations de la formation à distance, leurs dimensions et leurs variables explicatives. Elle se divise en trois étapes. Dans un premier temps, une recherche documentaire a été entreprise dans les bases de données de Google et Google Scholar. Ces sources de données ont été explorées de façon manuelle sur la base de « mots clés » en sélectionnant des articles de revue de littérature, des rapports de recherche et d'études et des monographies produits au cours des années 2000. Une première sélection des documents trouvés est réalisée en considérant le critère d'inclusion des mots clés que sont formation à distance, e-learning, formation en ligne, enseignement à distance, distance learning sans distinction de langues. Par ailleurs, une recherche de documents et de rapports (d'activités et annuels) a été également faite sur les sites Web des principaux acteurs concernés (établissements d'enseignement, associations et organismes) de la formation à distance. Dans un deuxième temps, les références abordant de façon globale les mots clés ont été sélectionnées. Le premier critère de sélection à cette étape constitue la délimitation géographique de la thématique. Cinq mots clés ont été choisis : Canada, Québec, francophone, France et États-Unis. Le premier de ces deux pays est choisi pour sa proximité géographique et le second, pour son appartenance à la francophonie. Une deuxième sélection est faite selon le

[3]Croucher, K., Quilgars, D., Wallace, A., Baldwin, S., & Mather, L. (2003). Paying the mortgage. *A Systematic Literature Review of Safety Nets for Homeowners, York: Department of Social Policy and Social Work*.

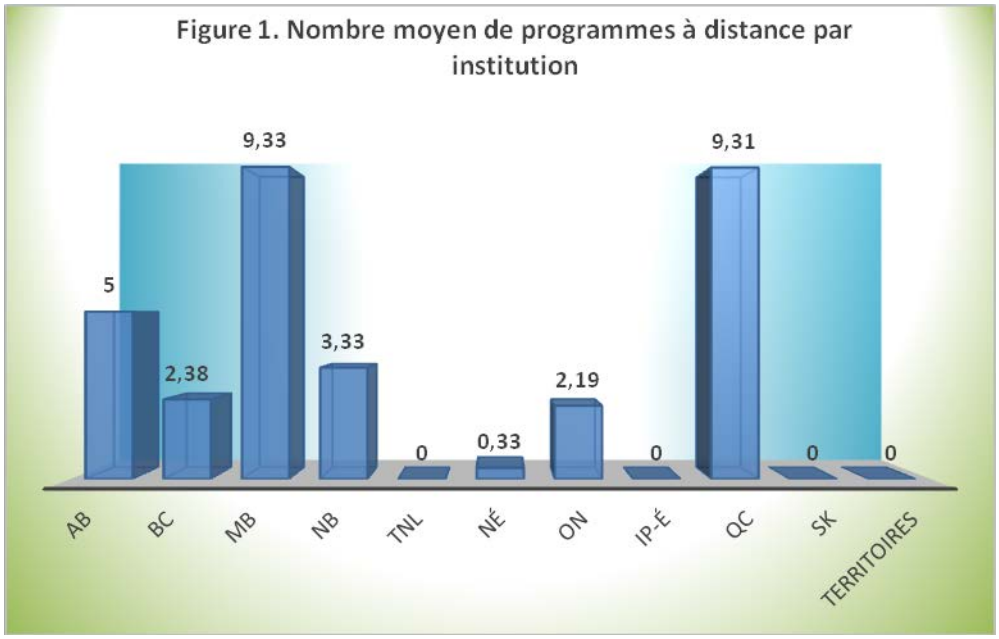
critère de la disponibilité de la référence. La troisième étape a consisté en l'analyse rapide et systématique des références sur la base des tables de matières et des mots-clés. Par la suite, une analyse qualitative plus approfondie a consisté en la recherche du sens donné aux concepts, à des résultats d'étude en fonction de leur contexte de réalisation. Dans cette étape de l'analyse, les données de trois principaux documents seront largement exploitées. Il s'agit du rapport sur l'éducation du Conseil supérieur de l'enseignement (2015) du portrait de la formation à distance et de l'enquête de Bates et al. (2017).

II. Le portrait de la formation à distance dans le Canada francophone

Le développement de l'offre de formation à distance dans la francophonie canadienne s'inscrit dans un contexte de croissance de ce secteur connue dans le reste du Canada et dans d'autres régions du monde.

II.1. La formation à distance au Québec

Avec ses dix-huit institutions universitaires dont dix réunies au sein du réseau UQ, la province du Québec arrive en deuxième position dans le Canada pour la formation à distance selon le nombre moyen de programmes à distance par institution considérée dans l'étude Bates et al. (2017) (voir figure 1). Elle est devancée par le Manitoba.

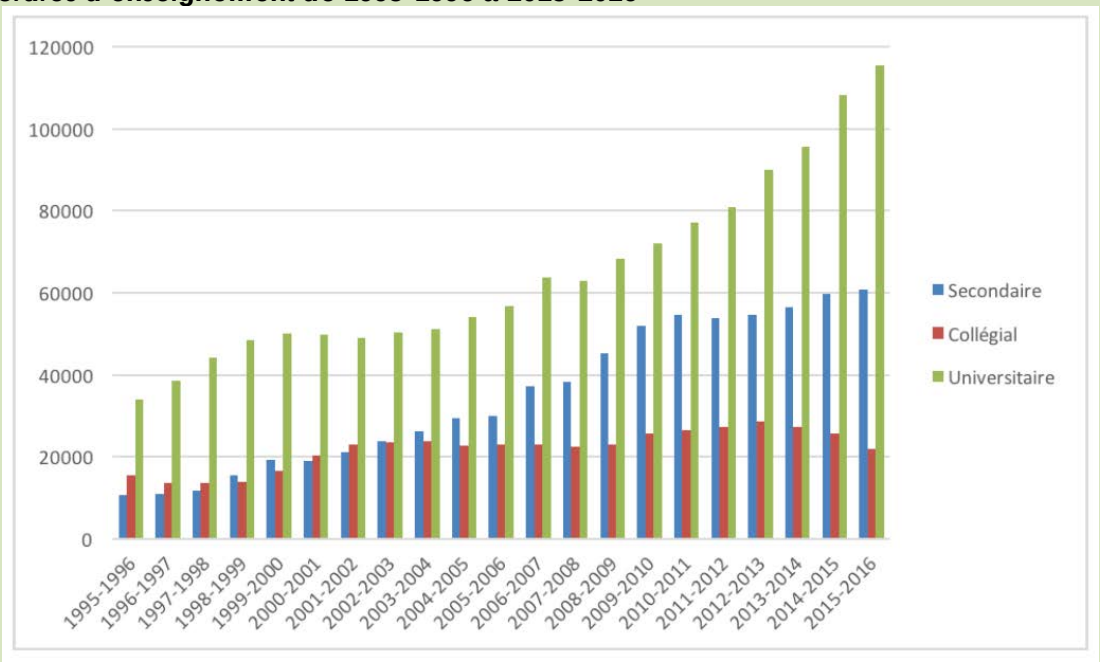


Source : Bates et al. (2017)

En effet, la formation à distance a connu depuis l'année 1995-1996, année de l'enregistrement des premières données sur la FAD au Québec, une croissance soutenue dans la province. Le rapport de Parr (2017)[4] y observe que les inscriptions pour les trois niveaux de formations, secondaire, collégial et universitaire ont connu en 2015-2016, un taux de croissance globale de 228 % par rapport à l'année 1995-1996 (figure 2).

[4] Parr, M. (2017). Portrait des inscriptions à des cours en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996. https://www.sofad.qc.ca/media/portrait_inscriptions_fad.pdf

Figure 2. Évolution des inscriptions à des cours en formation à distance aux trois ordres d'enseignement de 1995-1996 à 2015-2016*



Source : Parr (2017) *Les données universitaires sont celles de trois universités.

II.1.1. La FAD au niveau secondaire

Au Québec, la formation à distance au secondaire s'adresse majoritairement au secteur de la formation générale des adultes (FG) et à celui de la formation professionnelle (FP). Quelques initiatives se développent à la formation générale des jeunes. La FAD est principalement offerte par des institutions publiques, les commissions scolaires (CS), qui sont chargées du service à l'élève, en partenariat avec la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD), dont le rôle est de produire du matériel d'apprentissage à distance pour le réseau des CS et d'offrir des services experts. Selon le récent rapport 2017 de cette institution, parmi les 72 CS existantes au Québec, 46 CS ou consortiums de CS offrent, en 2015-2016, des activités de formation à distance en FP ou en FG.

Parr (2017) observe une croissance continue de 463 % en 21 ans des inscriptions pour la formation générale des adultes et la formation professionnelle à distance. Ceci représente, en 2015-2016, une augmentation de 1,51 % par rapport à l'année précédente. Il s'agit d'un total de 60 721 inscriptions à des cours à distance au niveau secondaire, dont 47 808 inscriptions pour la formation générale et 12 913 inscriptions-cours pour la formation professionnelle. Depuis 2009-2010, année montrant une certaine stabilisation, le taux de croissance annuelle moyen de la FAD en FG est de 0,6 % alors qu'il atteint les 18% en FP à distance, ce qui confirme un essor continu de la FAD dans ce secteur qui occupe 19,8% de l'ensemble des activités de FAD. L'âge moyen de la clientèle est de 24 ans en FG et 31 ans en FP à distance. La clientèle est majoritairement féminine à 54 % en FG et à 95 % en FP à distance, traduisant dans ce dernier cas la popularité du programme d'études Secrétariat à distance auprès des femmes (Parr, ibid.).

Plus de 60% de ces institutions (soit 28 CS ou consortiums) enregistrent 93% des 60 721 inscriptions (soit 56 537 inscriptions-cours). Le nombre moyen d'inscriptions en FG par CS ou consortium, stable depuis 2008-2009, s'établit à 1 039. Si les 46 CS ou consortiums offrent la FG à distance, 33 CS ou consortiums offrent au moins un cours à distance en FP. Sur ce nombre, 18% (soit six CS seulement) enregistrent plus de 500 inscriptions cours pour 74 % du total des inscriptions en FP.

Il est à noter la présence d'activités d'éducation à domicile et le développement timide d'une offre privée de formation à distance. Ces offres sont assurées par quelques organismes dont :

- l'AQÉD (Association québécoise pour l'éducation à domicile);
- l'ACPEQ, (Association chrétienne des Parents-éducateurs du Québec);
- Challenge U dont la plateforme interactive offre une formation aux adultes entièrement en ligne menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

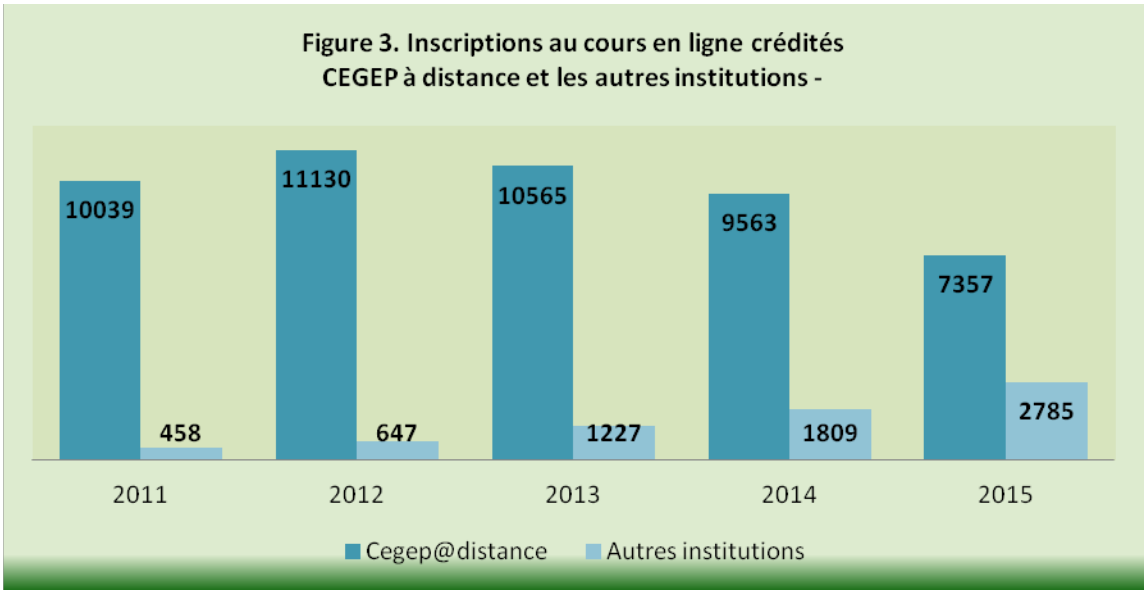
II.1.2. La FAD au niveau collégial

Comme le souligne le rapport du Conseil supérieur de l'enseignement (CSE, ibid.), le système québécois d'enseignement supérieur comprend deux niveaux :

- le collégial qui comprend les cégeps (établissements publics), des établissements privés (collèges subventionnés ou non et instituts ou conservatoires subventionnés) et les écoles gouvernementales ; ces institutions délivrent des diplômes d'État (diplômes d'études collégiales, DEC) et des diplômes d'établissement ou attestations d'études collégiales (AEC);
- l'universitaire.

La formation à distance au niveau collégial est principalement offerte par le Cégep à distance. Les inscriptions dans cette institution ont cru de 40 % sur la période de 21 ans allant de 1995-1996 à 2015-2016. Cette augmentation n'est toutefois pas constante. Le rapport Bates et al. (2017) et celui de Parr (2017) notent une diminution de ces inscriptions de 15 % en 2015-2016 par rapport à l'année 2011**.** En effet, comme le notent Bates et al. (2017), les inscriptions sont passées d'un ratio de 96% en 2011(soit 10 039 inscriptions) sur l'ensemble des inscriptions dans les cégeps à un ratio de 74% en 2015 (soit 7 357 inscriptions) par rapport à 2011. Ceci représente une diminution de près du quart des inscriptions. Dans le même temps, les auteurs notent une augmentation du nombre moyen d'inscriptions aux cours en ligne par cégep de 152 en 2011 à 348 en 2015 qui a plus que doublé si l'on ne tient pas compte de Cégep à distance (figure 3).

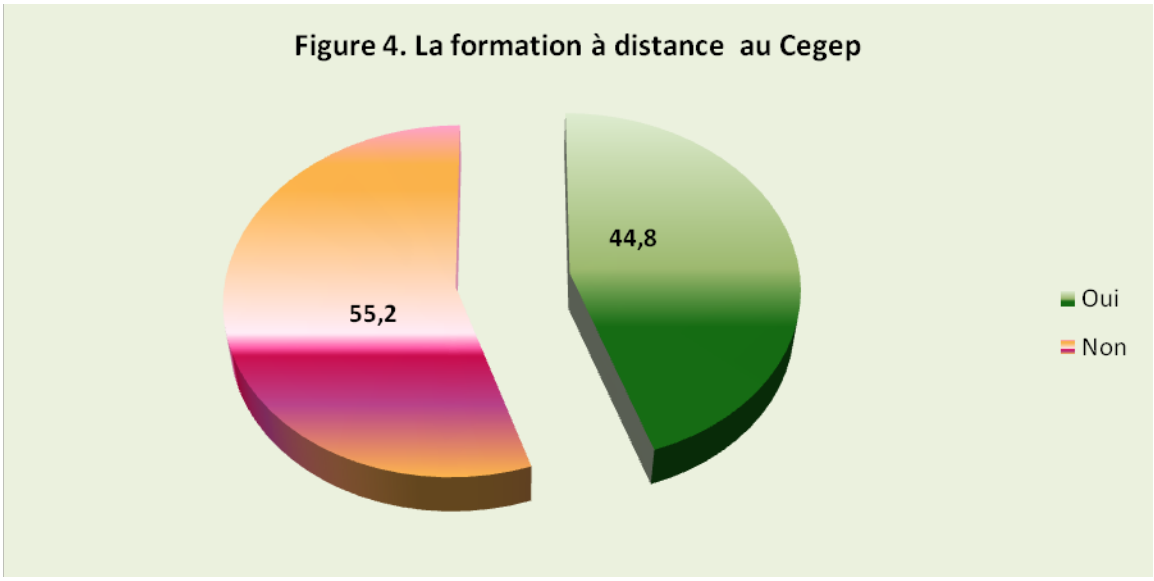
Avec la figure 3, on peut constater que le nombre d'inscriptions dans les autres institutions sur la même période a augmenté.



Source : Bates et al. (2017)

Le nombre d'inscriptions dans ces cégeps a doublé entre 2013 et 2015, passant de 1 227 à 2 785 au cours de cette période (figure 3). On peut faire ici l'hypothèse qu'en 2015, le nombre d'inscriptions au Cégep à distance a diminué au profit de l'inscription directe dans les Cégeps. Ceci représenterait l'effet direct des multiples lieux d'inscriptions. Toutefois, cette hypothèse ne pourrait être vérifiée que si l'on dispose de toutes les données relatives à la demande de formation à distance et au système éducatif collégial dans sa globalité.

Par ailleurs, il est également observé une augmentation du nombre de cégeps offrant des cours en ligne, autres que le Cégep à distance. Selon le rapport de Bates et al. (op. cit.) près de la moitié, soit 44,8 % des cégeps offrent des cours à distance (figure 4).



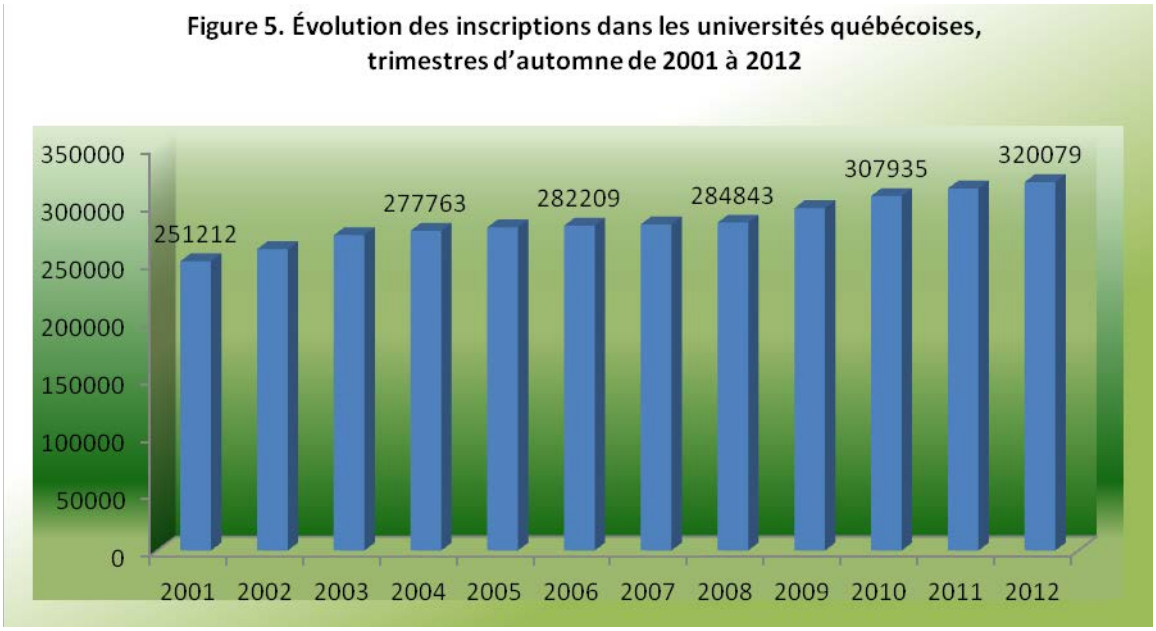
Source : Bates et al (2017)

Un autre acteur est le Groupe Collégia, un consortium de services de formation continue Cégep de la Gaspésie et des Îles / Cégep de Matane / Cégep de Rivière-du-Loup. Nous ne disposons pas pour l'instant de données pour cet acteur.

Il faut également tenir compte du développement de la formation à distance dans les collèges privés. Par exemple, le Collège O'Sullivan offre des cours en ligne synchrones animés en direct par des enseignants à dates et heures fixes. Toutefois, nous ne disposons pas de données ni sur cette offre privée ni sur les collèges anglophones du Québec.

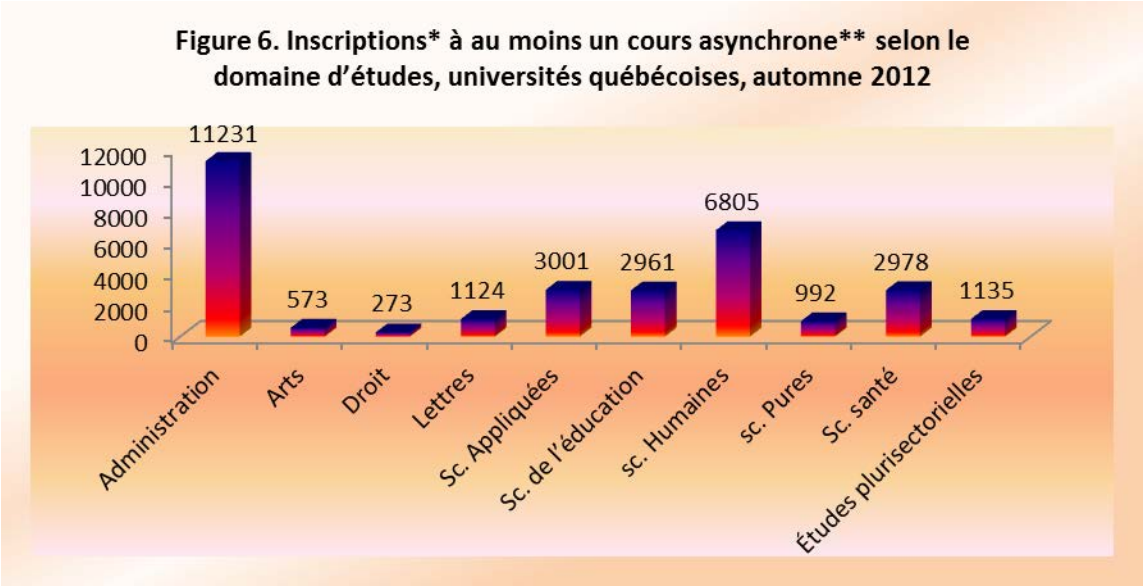
II.1.3. La FAD au niveau universitaire

Considérant les données de l'université Laval, de l'Université de Montréal et de l'Université TÉLUQ (Parr, ibid.), les inscriptions au niveau universitaire ont, en 2015-2016, connu une croissance de 6 % par rapport à 2014-2015. Sur une période de 21 ans, l'augmentation des inscriptions-cours dans ces trois universités est de 239 %. Dans l'ensemble des universités, le CSE (ibid.) observe la même tendance à la hausse entre 2001 et 2012.



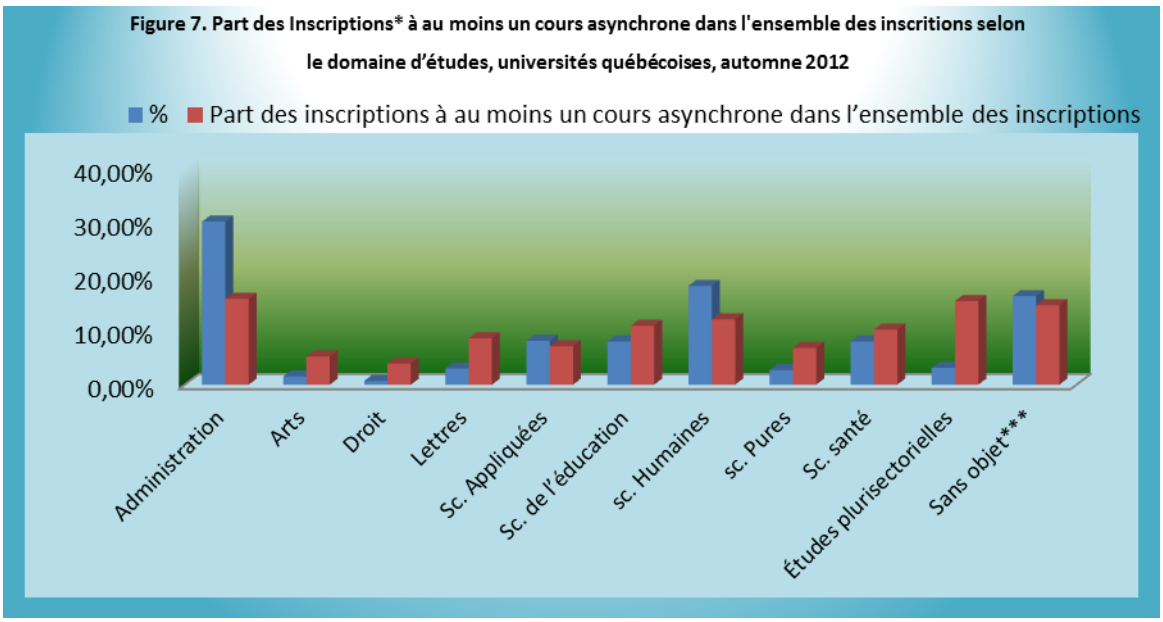
Source : CSE (2015)

Toujours selon le CSE (2015), les inscriptions à un cours asynchrone à l'automne 2012 sont majoritairement faites en administration, en sciences (humaines, appliquées, éducation et santé) comme le montre la figure 6.



Source CSE (2015)

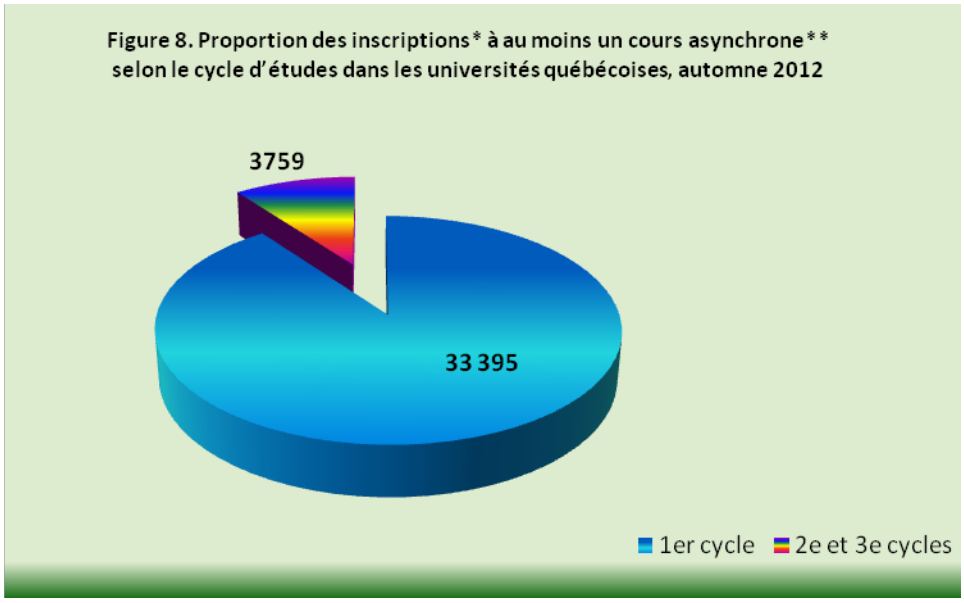
Le nombre d'inscriptions à un cours asynchrone en art, en droit, en lettres, en sciences pures et en études plurisectorielles est peu élevé. Toutefois, en considérant le pourcentage des inscriptions à un cours asynchrone par rapport à la part totale dans l'ensemble des inscriptions par domaine, nous observons que la part des inscriptions à un cours asynchrone dans ces domaines par rapport à l'ensemble des inscriptions devient significative (figure 7).



Source : CSE (2015)

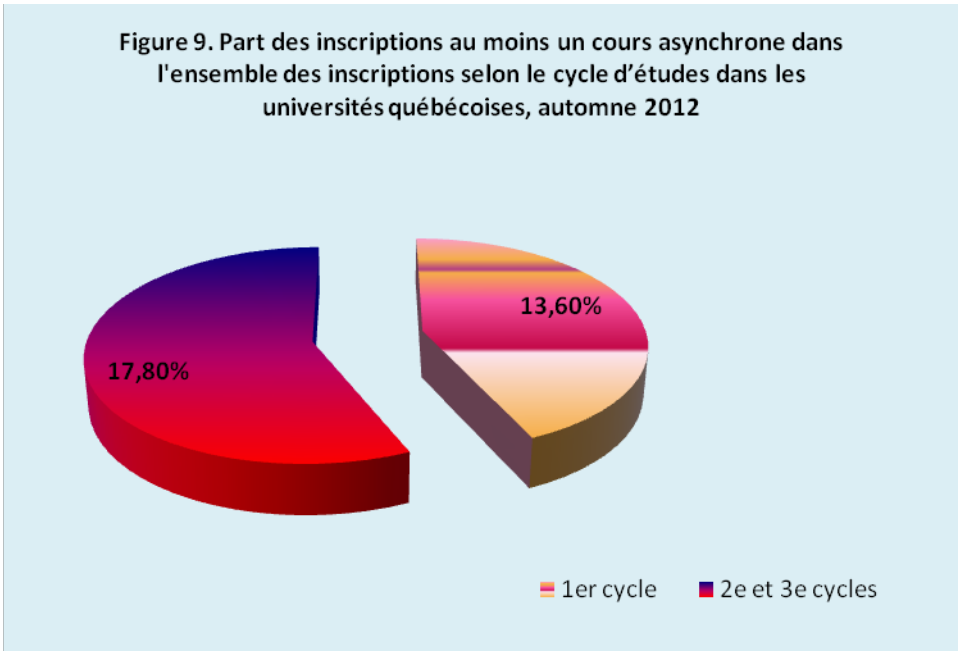
À l'automne 2012, la proportion des étudiants de 20 à 29 ans constitue 62,4% du total des inscrits à au moins un cours asynchrone (soit 45,5 % ou 16 894 étudiants pour les 20-24 ans et 16,9 % ou 6 282 pour les 25-29 ans). La clientèle des cours asynchrones est majoritairement féminine et représente 61% du total des inscrits.

En ce qui concerne le niveau d'études, les inscriptions au 1er cycle à l'automne 2012 totalisent un effectif de 33 395 ce qui représente 89,9 % du total des inscriptions au cours à distance au niveau universitaire, celles du 2e cycle 3654 et celles du 3e cycle 105 (CSE, 2015) soit un total de 3 759 inscriptions au 2e et 3e cycle de la même session dans les universités québécoises (figure 8).



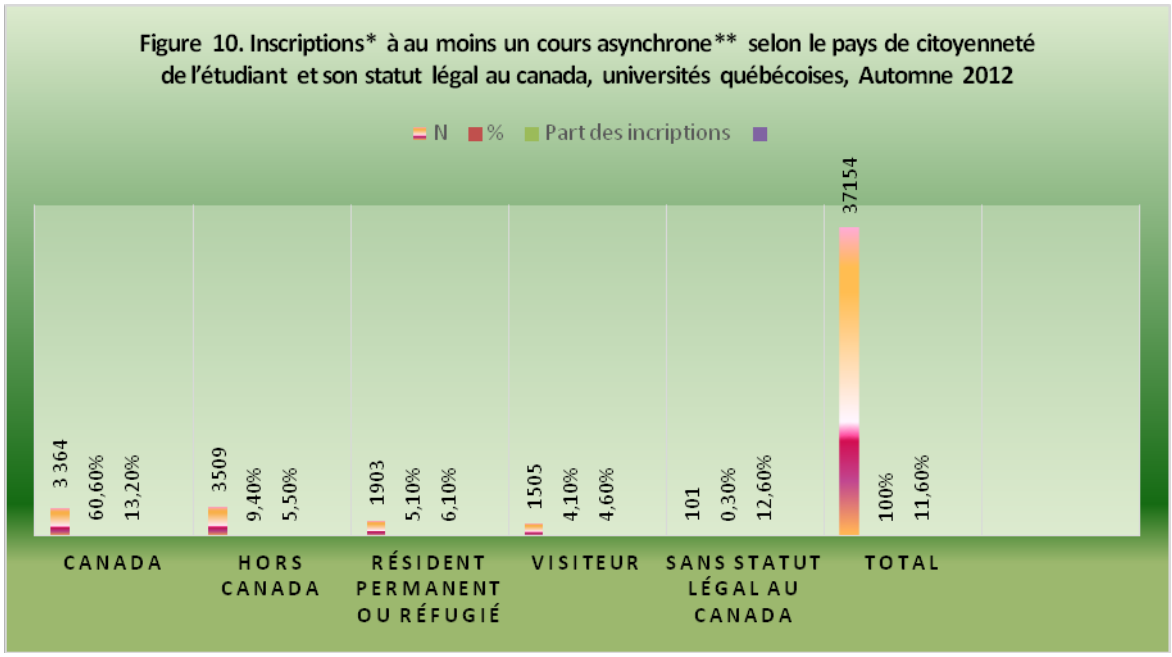
Source : CSE (2015)

Toutefois, lorsqu'on considère la part des inscriptions à au moins un cours asynchrone par rapport à l'ensemble des inscriptions, les données de 2012 montrent que la part de ces inscriptions au deuxième cycle est très importante.



Source : CSE(2015)

Les données sur les inscriptions à un cours asynchrone dans les universités en 2012 montrent un effectif composé d'étudiants hors Canada, de réfugiés, de visiteurs, de résidents permanents, d'étudiants sans statut légal (CSE, 2015). On observe un nombre semblable d'étudiants hors Canada et au Canada.

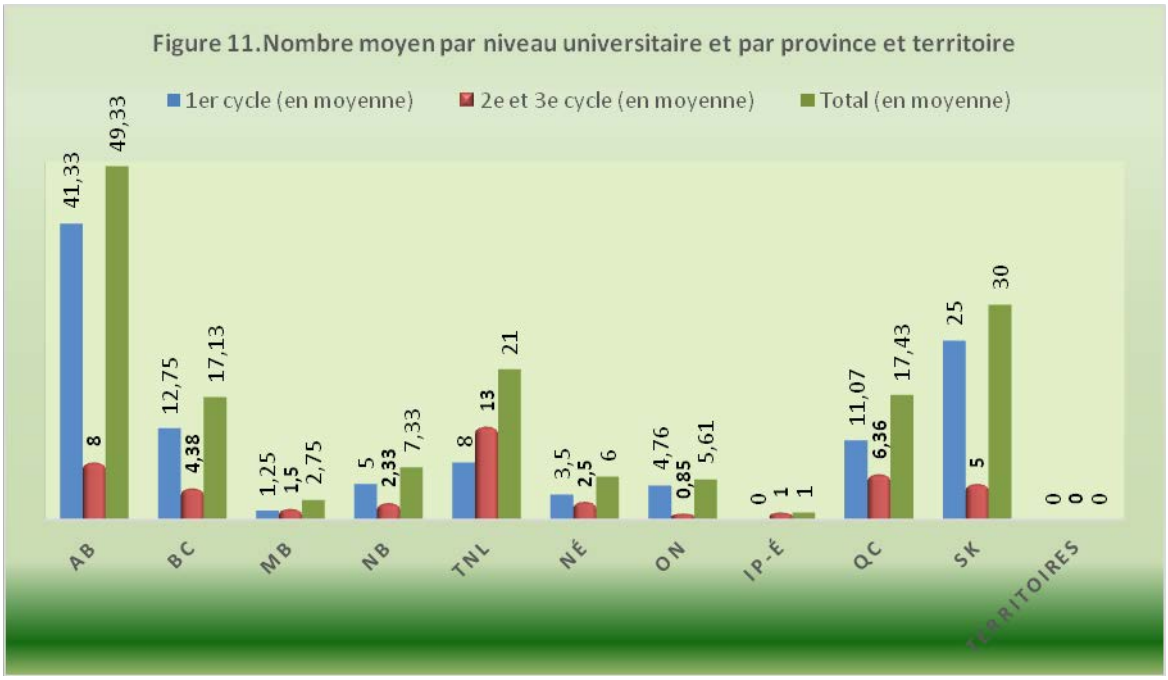


Inscriptions : le nombre d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription.

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

Source : MESRS, GDEU, juin 2014 in Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2015).

Si l'on considère les différents niveaux d'études universitaires, le Québec se situe en 4e position dans la moyenne canadienne derrière l'Alberta, la Saskatchewan et les provinces de Terre-Neuve et Labrador avec un total moyen de 17, 43 d'étudiants (Bates et al., 2017).



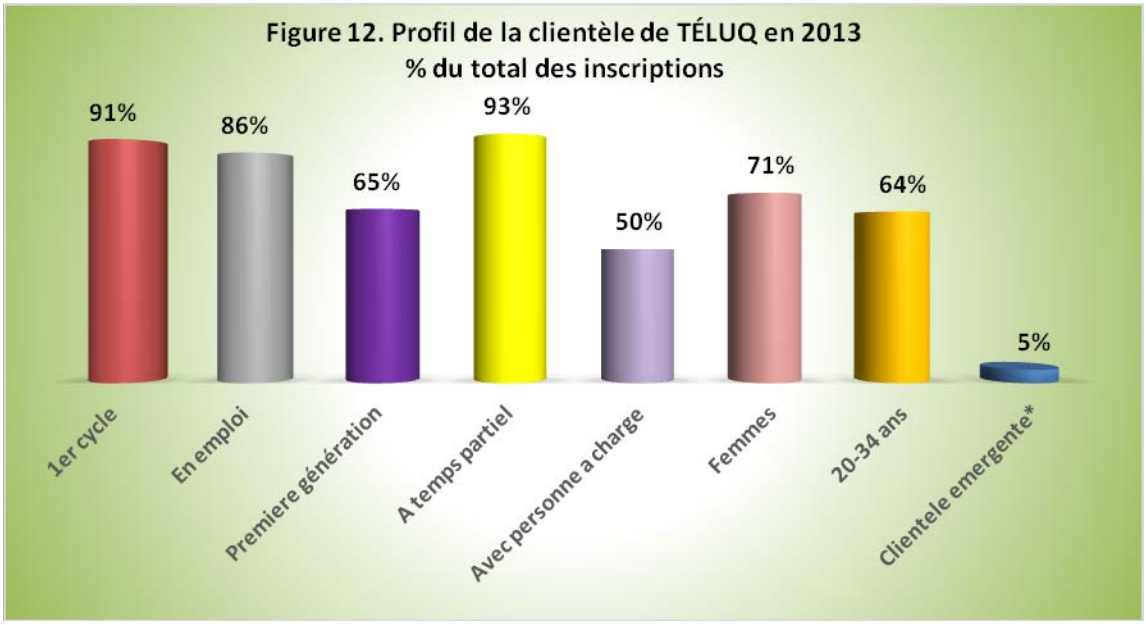
Source : Bates et al. (2017)

L'université Laval détenait 35% du total des inscriptions en 2012 avec un total de 13121 inscriptions (CSE, 2015) et dans une année subséquente 66 565, soit 58% du total des inscriptions dans les trois universités de Montréal, Laval et TÉLUQ (Parr, 2017). Elle fait actuellement figure de proue dans la formation universitaire à distance et offre plus de 1000 cours en ligne et 103 programmes à distance de tous les niveaux, dont deux doctorats en administration et politiques de l'éducation et en Technologie éducative (données du site de l'institution).

L'Université de Montréal, à travers sa faculté d'éducation permanente et sa plateforme StudiUM, offre des cours en ligne dans plusieurs domaines tels que la gérontologie, la petite enfance, la santé communautaire, les toxicomanies, le français. Ces cours offerts pour la plupart tous les trimestres donnent accès à des crédits universitaires ou à un certificat dans le cas de la gérontologie. Le rapport de Parr (ibid.) note qu'en 2015-2016 cette institution détenait 9 % du total des inscriptions dans les trois universités pour un total de 10 620 inscriptions cours. Selon les données sur sites, HEC Montréal offre des cours 100 % en ligne et en formule hybride (50 % en classe et 50 % en ligne) et quatre certificats en gestion

d'entreprises en formule hybride (7 des 10 cours du programme offerts en alternance de cours en classe et sur le web), des cours de plusieurs autres certificats et microprogrammes peuvent être offerts en formule hybride ou 100% en ligne ; l'École Polytechnique, quant à elle, offre des microprogrammes en ligne. Toutefois, nous n'avons pas pour l'instant de données d'inscriptions pour ces deux institutions.

Pour sa part, l'Université TÉLUQ détenait 25 % de la part de ces inscriptions en 2012 (CSE, 2015), et en 2015-2016 un total 38 181 inscriptions-cours qui représentaient les 33 % du total des trois universités (Parr, 2017). Sa clientèle est très variée (figure 9). Le profil de son étudiant type est très varié comme le montre la figure 12.



Clientèle émergente : le taux émanant de l'*Enquête ICOPE* correspond aux étudiants qui se considèrent limités dans leurs apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle.
Source : Université TÉLUQ, Service du registraire et de la recherche institutionnelle. *Données 2013-2014* et Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle. *Enquête ICOPE 2011* : *Rapport d'enquête* (données de l'Université TÉLUQ), février 2013.

Un autre grand acteur de la formation à distance dans le réseau UQ est l'UQAT. L'institution facilite l'accessibilité aux études universitaires sur son immense

territoire depuis 1990 avec un réseau de salles de vidéoconférences réparties sur tout le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue. L'UQAT répond aux besoins de formation de plusieurs communautés nordiques de son territoire et offre le baccalauréat en sciences infirmières dans cinq MRC. Selon une étude faite en 2013, 70 % de la main-d'œuvre universitaire en Abitibi-Témiscamingue est formée par l'UQAT. Celle-ci accueille un taux élevé d'étudiants de première génération (ÉPG) au premier cycle (67 % de l'effectif étudiant). Le profil type de l'étudiant l'UQAT est une femme de 33 ans en moyenne qui fréquente l'université à temps partiel (60 % de l'effectif étudiant), qui travaille environ 25 heures par semaine en plus de ses études et qui, dans une proportion de 40%, a au moins un enfant à sa charge.

À l'UQTR, le nombre d'inscriptions à des cours en ligne est passé de 3 268 à 4 566 entre 2010-2011 et 2012-2013 selon les données de son rapport d'activités 2012-2013. Via les données recueillies sur son site, l'institution offre dix cours en ligne dans plusieurs domaines, dont la biologie, la chimie, le génie électrique et informatique, génie chimie, langues et traduction, lettres modernes, communication sociale, marketing et système d'information, management, mathématiques et informatique, psychologie, sciences comptables, sciences de l'éducation, sciences humaines. Elle offre également des programmes de 2e cycle (courts et DESS) et de premier cycle (microprogrammes en sexologie et en communication, certificats en traduction, comptabilité et en soutien pédagogique, programme de baccalauréat en traduction).

L'UQAC, quant à elle, offre plus de 30 % de ses cours en ligne ou par vidéoconférence dans les trois centres d'études universitaires au moyen de la visioconférence ou en ligne au trimestre d'hiver 2014 (Perreault, 2014 in CSE 2015). Dans le même réseau UQ, l'École nationale d'administration publique (ENAP) fait des percées internationales avec la formation à distance. Cette institution offre principalement des cours de 2e cycle et des programmes courts et de DESS en administration publique intégralement offerts en ligne. Si l'UQAM et l'ÉTS sont considérées au sein du réseau comme les institutions les moins

engagées dans la formation à distance, l'UQAM offre désormais une volonté affichée pour ce type de formation. En effet, l'institution offre, aujourd'hui, par le biais de son École de gestion des programmes hybrides et en ligne qui priorise les besoins des organisations et des professionnels d'aujourd'hui (données recueillies sur son site). Ces cours offerts exclusivement en ligne ne sont pas donnés tous les trimestres. Toujours selon le rapport du CSE (2015), l'Université de Sherbrooke a de son côté connu, de 2009 à 2012, une croissance des inscriptions à des cours en ligne de 295 % avec un total de 5 236 inscriptions.

L'UQAR développe des activités à distance et en ligne dans plusieurs programmes et se distingue par une offre unique à la formation des maîtres : un programme de baccalauréat en enseignement professionnel (eBEP), entièrement à distance.

L'Université Concordia en partenariat avec e-Concordia, a connu une croissance de 24,5 % en 2012 avec un total de 9089 inscriptions. Nous ne disposons pas de données actuelles pour ces institutions. Selon les données de leur site, l'université Bishop et l'Université McGill, deux universités anglophones, se limitent à un usage restrictif des technologies de communication. En effet, ces deux universités anglophones n'affichent pas de cours en ligne sur leur site.

On a également constaté la constitution de plusieurs consortiums ou ententes partenariales (Audet, 2007 ; Grégoire, 2017). Le portail de la formation à distance permet d'inscrire à plus 1 800 cours des cours offerts par plusieurs institutions de plusieurs niveaux que ce soit les commissions scolaires ou le Cegep à distance ou des institutions universitaires, comme l'Université TÉLUQ, l'UQAM, L'ENAP. L'organisme enregistre près de 160 000 inscriptions-cours par année à des cours crédités qui mènent à des diplômes.

II.2. La formation à distance en milieu francophone hors Québec

Si le système québécois distingue un niveau intermédiaire entre le secondaire et le postsecondaire, dans le reste du Canada, ce niveau est inexistant. Selon les données recueillies à partir du site de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) et de celui de ses membres, il est noté un recours systématique à la formation à distance dans le cas de certains programmes et cours crédités. C'est le cas par exemple de la formation du programme pancanadien d'Aide pédagogique spécialisée offert par le Consortium national de formation en santé.

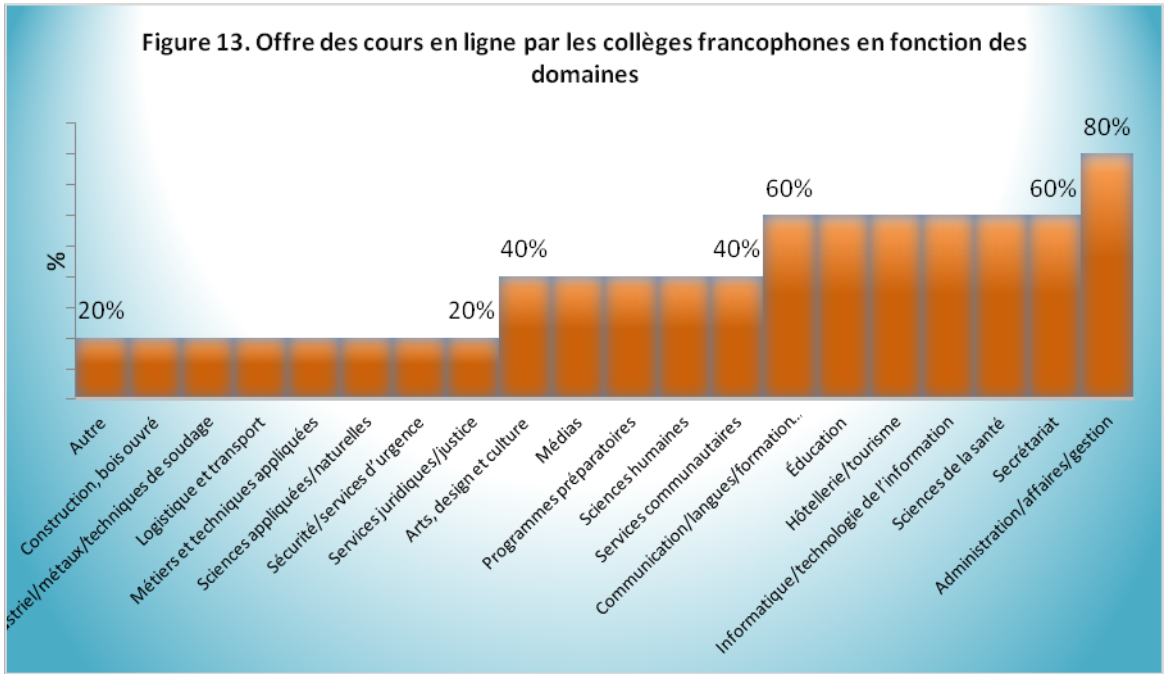
Selon Bates et al. (2017), les cours et programmes offerts par les institutions francophones du Canada sont en administration (80%), les sciences de la santé (60%), le secrétariat (60%), l'informatique et la technologie (60%), les langues et la communication (60%). Nous ne disposons pas ici des données actuelles sur les inscriptions ni dans les institutions publiques ou privées.

II.2.1. Au niveau secondaire et collégial

À l'exception du collège militaire, tous les collèges offrent des cours et/ou des programmes à distance. Par exemple, le collège Mathieu, le seul établissement d'enseignement collégial technique et professionnel en français de la Saskatchewan, offre de la formation à distance d'aide pédagogique spécialisée, de la gestion des événements, de préposé aux soins de santé, de Techniques en administration des affaires. Le Collège Éducacentre, seul collège francophone en Colombie-Britannique, offre une grande variété de cours et de programmes collégiaux à distance et uniquement en français. Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB), un établissement de formation postsecondaire unique, offre des cours et programmes de formation de base, formation linguistique et formation continue et professionnelle en ligne dans des

secteurs d'activités très diversifiés tels que le commerce, les énergies renouvelables, la santé, l'informatique. L'université de Hearst offre des cours en ligne à l'intention des étudiants du secondaire de la 12e année de trois crédits.

Les cours en ligne offerts à ce niveau d'études concernent principalement les domaines de l'administration, le secrétariat, les sciences de la santé, l'éducation, le tourisme et l'hôtellerie, la communication et les langues (figure 13).

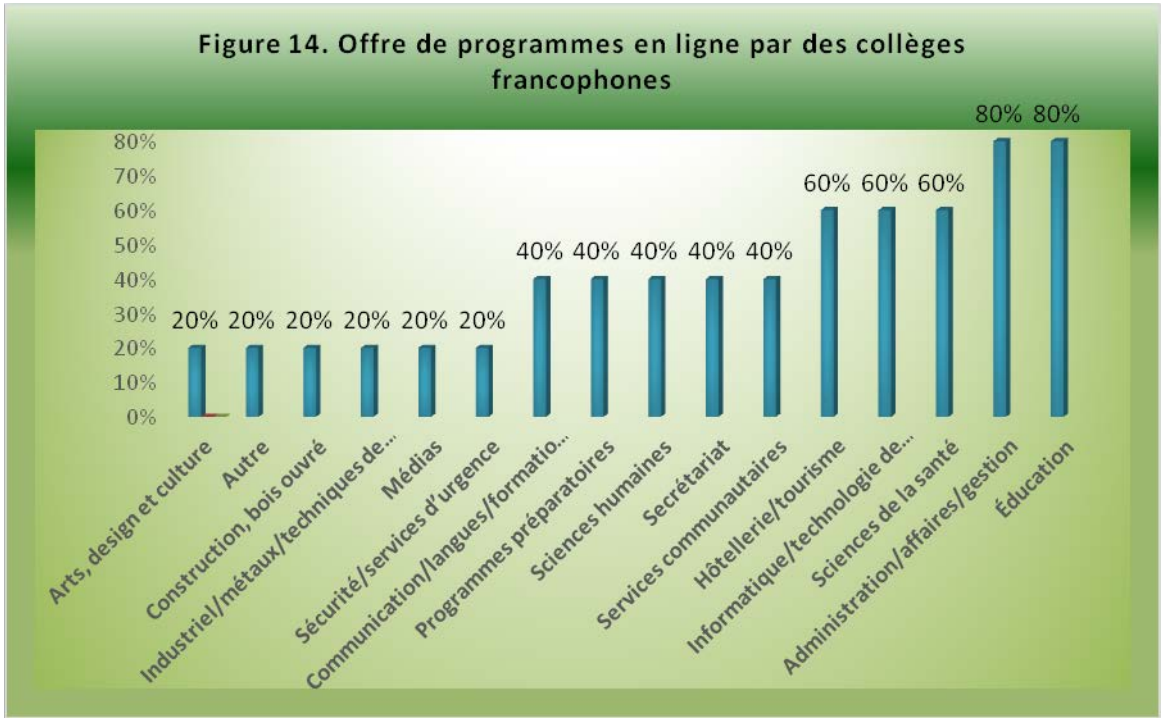


Source : Bates et al. (2017)

Deux collèges francophones de l'Ontario, le Collège Boréal et le collège la Cité offrent de la formation à distance. Le Collège Boréal offre ses cours d'éducation à distance exclusivement en français et des programmes en administration, médias et communication, santé, technologie, hospitalité et tourisme, services communautaires, métiers et plusieurs autres domaines. Il a signé plusieurs ententes avec différents établissements postsecondaires au Canada. Plusieurs diplômes y sont offerts dont ceux en administration, en éducation en services à l'enfance, en arts et sciences, etc.

Le collège la Cité administre des programmes de formation en ligne en administration, formation linguistique, hôtellerie, informatique, médias, sécurité sciences de la santé, sciences humaines. Dans la région de la Capitale-Nationale et de l'Est ontarien, la Cité offre, depuis un quart de siècle, le Certificat d'études collégiales de l'Ontario ou le Diplôme d'études collégiales de l'Ontario, une trentaine de programmes de formation à distance en administration, formation linguistique, hôtellerie, informatique, médias, sciences de la santé, sécurité, sciences humaines.

Les programmes offerts par les collèges francophones selon les données de Bates et al. (2017) sont majoritairement en administration, éducation, informatique, sciences de la santé et en tourisme et hôtellerie (figure14).



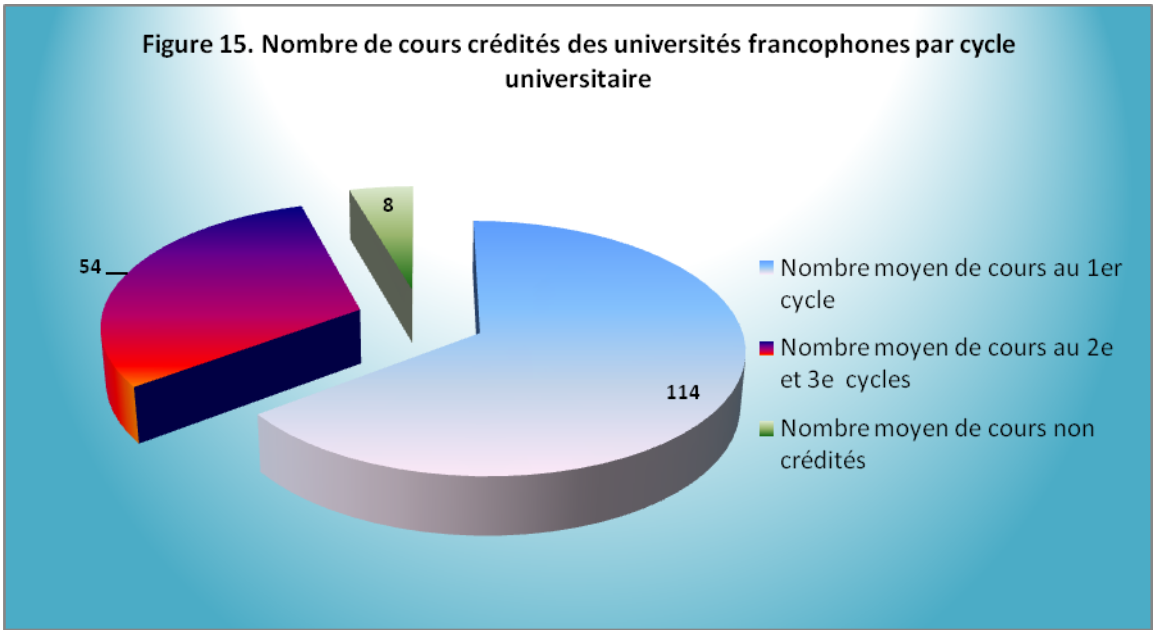
Source : Bates et al. (2017)

Le rapport Bates et al. (2017) indiquent par ailleurs que les inscriptions dans les collèges hors Québec sont également en nette croissance. Les inscriptions aux cours en ligne ont augmenté d'environ 15 % par année dans les collèges hors Québec.

II.2.2. Au niveau universitaire

À l'exception de l'université Simon Fraser, toutes les universités de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC), l'université d'Ottawa, l'université de Hearst, l'université de Moncton, l'université de Saint-Boniface, l'université de Sudbury, l'université Laurentienne, l'université Saint-Paul et l'université Sainte-Anne offrent des cours et/ou programmes à distance.

Selon le rapport de Bates et al. (ibid.), les cours à distance sont majoritairement donnés au niveau du premier cycle. Leur nombre moyen par institution est de 114 alors ceux des cours de 2e et 3e cycle sont près de la moitié de ce nombre soit 54. Il y a seulement huit cours non crédités qui sont offerts en moyenne par institution.



Source Bates et al. (2017)

Selon le rapport de Bates et al. (2017), l'offre de la formation à distance dans le secteur public demeure en majorité dans des disciplines comme l'administration l'éducation, les sciences de santé, l'information et la technologie et les services communautaires. Par exemple, selon les données recueillies sur son site,

l'Université Sainte-Anne offre les certificats en gestion d'entreprise, en tourisme et culture, des programmes en éducation en ligne, dont la Maîtrise en éducation (M.Éd.) Nous ne disposons pas de données actuelles relatives au nombre d'inscriptions à ces cours et programmes.

Points essentiels

En résumé, l'offre de formation à distance dans la francophonie canadienne est caractérisée par les points essentiels suivants :

1- la croissance de l'offre de formation à distance qui se profile, dans la plupart des cas dans la continuité de la formation présentielle et qui se diversifie à partir du noyau que constitue cette dernière;

2- une forte hybridation qui justifie l'inscription de la formation à distance dans la formation présentielle surtout au niveau universitaire;

3- une diversification de l'offre en fonction des besoins spécifiques de certaines communautés (autochtones), ce qui est spécifiquement le cas de l'UQAT et du Nouveau-Brunswick, la croissance des inscriptions, ce qui permet d'émettre l'hypothèse que la demande est en croissance, hypothèse qui doit être vérifiée par une analyse des besoins réels du marché de travail et des individus;

4- une tendance au regroupement des services : dans le Canada francophone, on observe des regroupements sous forme de consortiums ou autres. Par exemple, l'Université Sainte-Anne dans le Secteur des études collégiales travaille conjointement avec le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick pour mettre en place des formations de niveau collégial de courte durée. L'Université de Saint-Boniface offre des programmes à travers le Consortium des établissements universitaires de l'Ouest. Notons également, le regroupement FADIO en 2015 www.fadio.net (Grégoire, 2017) qui comprend les établissements d'enseignement du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie/Îles-de-la-Madeleine.

5- l'émergence de la formation à distance dans le secteur privé;

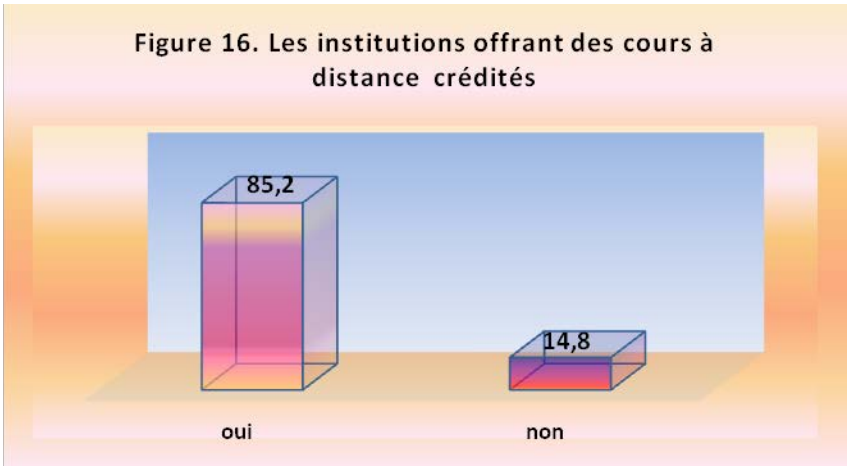
6- plusieurs logiques d'organisations de l'offre :

- la logique centralisante : celle adoptée en fondant des institutions comme l'Université TÉLUQ, le Cégep à distance et la SOFAD. Elle consiste à dédier une institution spécialisée à la formation à distance. Elle est rencontrée dans plusieurs institutions hors Québec. Cette logique sera confrontée à une logique du marché et de performance développée par les institutions traditionnelles pour s'adapter et/ou atteindre et satisfaire leur clientèle, la logique autocentrée ;
- la logique autocentrée, dans cette logique se trouvent l'Université Laval, l'UQAT, etc. qui développent leur propre réseau de formation à distance et sa gestion;
- la logique partenariale, la dernière développée, qui consiste à se regrouper sous forme de portail, de consortium comme le souligne Audet (2007). Cette logique marque le partenariat avec le privé qui donne lieu à la contractualisation, une option envisagée pour maximiser les ressources affectées comme dans le cas d'e-Concordia**.** Celle dernière peut donner lieu à une dernière logique, la logique délégative ;
- la logique délégative est la délégation de plusieurs fonctions administratives et institutionnelles. Toutefois, cette logique ne semble pas encore exister au Canada selon les données recueillies.

III. La formation à distance dans le Canada

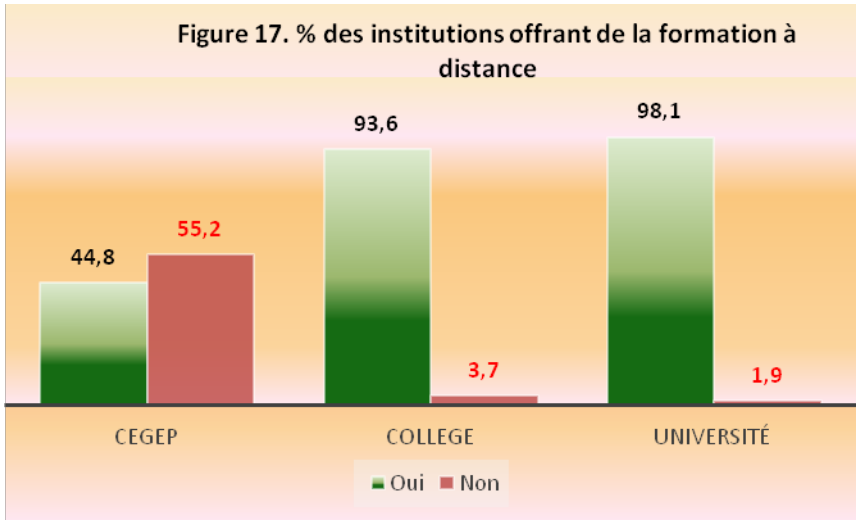
Au Canada, la formation à distance connaît également une croissance. Un pourcentage moyen de 85,2 % des institutions participant à l'étude de Bates et al. (ibid.) offrent de la formation à distance (figure16). Ceci représente 90 % des universités et 80 % des collèges hors Québec offrant des cours à distance. Les

auteurs constatent que de 2011 à 2016, le nombre d'établissements offrant des cours en ligne a augmenté de11 % (figure13). Sans les cégeps, 98 % des universités et 94 % des collèges hors Québec avaient offert des cours en ligne en 2016.



Source : Bates et al. (2017)

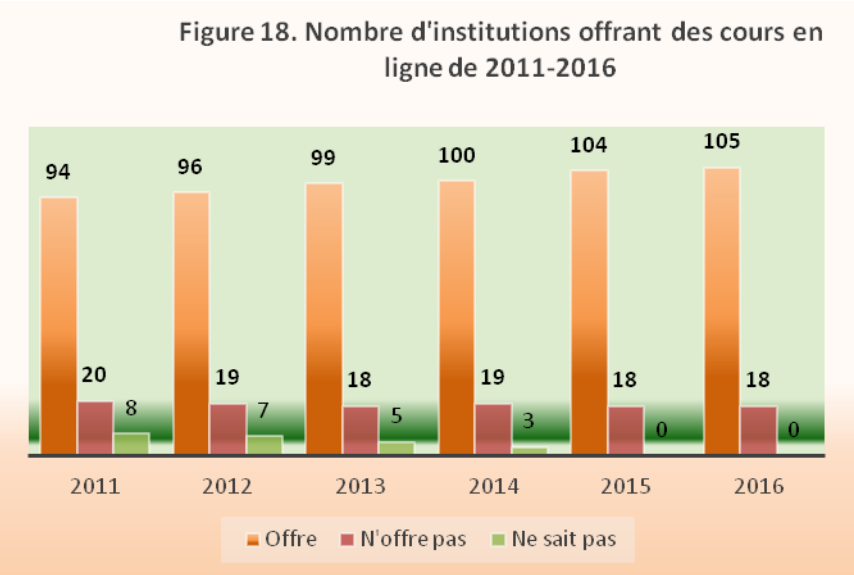
La formation à distance paraît plus répandue dans les universités que les collèges. Seulement 1,9% des universités affirment ne pas l'offrir contre 55,2% dans les collèges (figure, 17). Selon les données recueillies par Bates et al. (2017), 98,1% des universités offrent la formation à distance créditée contre 93,6% pour les collèges hors Québec. Au total, 85 % des établissements répondants ont offert des cours en ligne en 2016.



Source : Bates et al. (2017)

L'offre de cours à distance est différente dans les milieux anglophones et francophones. 97 % de toutes les institutions anglophones avaient offert des cours en ligne en 2016, comparativement à 61 % des établissements francophones.

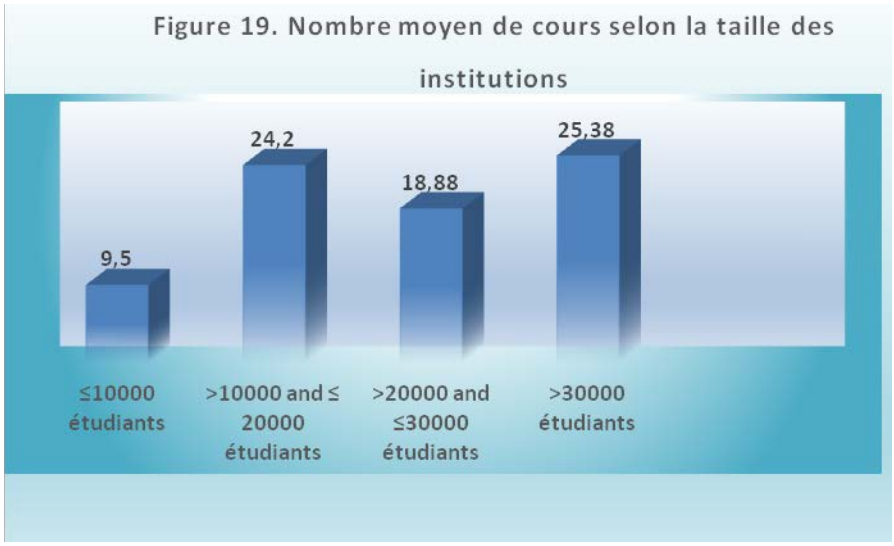
Le nombre d'institutions canadiennes offrant des cours à distance est en augmentation de même que le nombre total des institutions offrant des cours à distance. Ce dernier est passé de 94 en 2011 à 105 en 2016 sur un total de répondants de123 institutions répondantes (figure 18).



Source : Bates et al (2017)

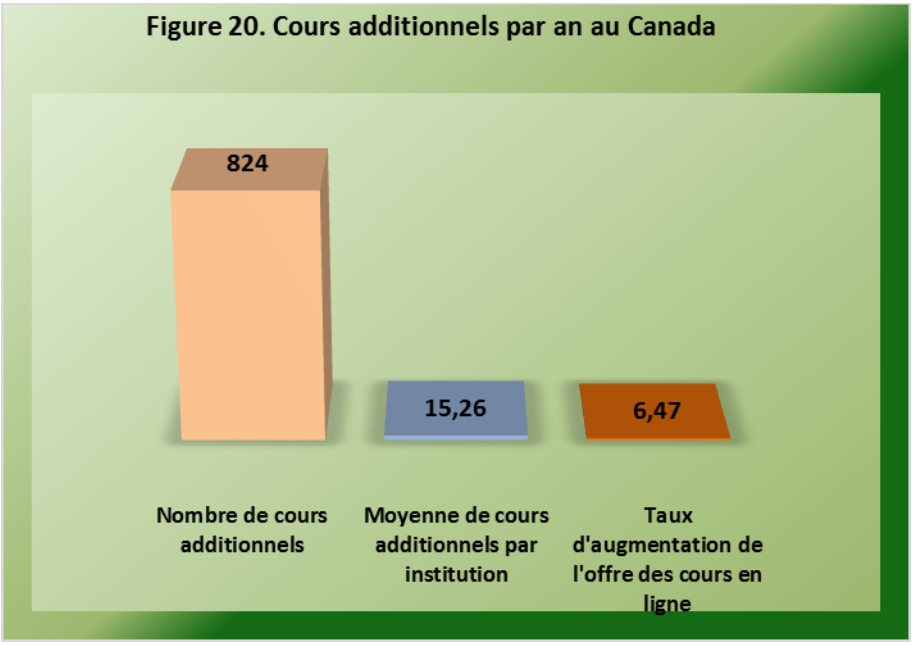
Ceci représente une augmentation de 11% sur six années. On note également que le nombre d'institutions n'offrant pas des cours à distance est presque constant. L'offre des cours à distance semble dépendre de la taille de l'institution. En effet, les très petites institutions de moins de 7 500 étudiants n'en offraient pas. La croissance est surtout assurée par les institutions de taille moyenne (entre 10 000 et 20 000 étudiants) dont le nombre moyen global est de 50,5. Celles de moins de 2 000 étudiants qui ont vu leur nombre moyen augmenter passant de 12 en 2011 à 18 en 2016, ce qui représente une hausse

de 50%. Les établissements de 20 000 étudiants ou plus offraient en 2011 82% des cours en ligne, contre 87% en 2016, ce qui représente une hausse de 6 % en six ans (Bates et al., ibid.). Toutefois, le nombre moyen de cours est presque semblable dans les institutions de 10 000 à 20 000 étudiants que dans celles de plus de 30 000 étudiants (figure 19).



Source : Bates et al. (2017)

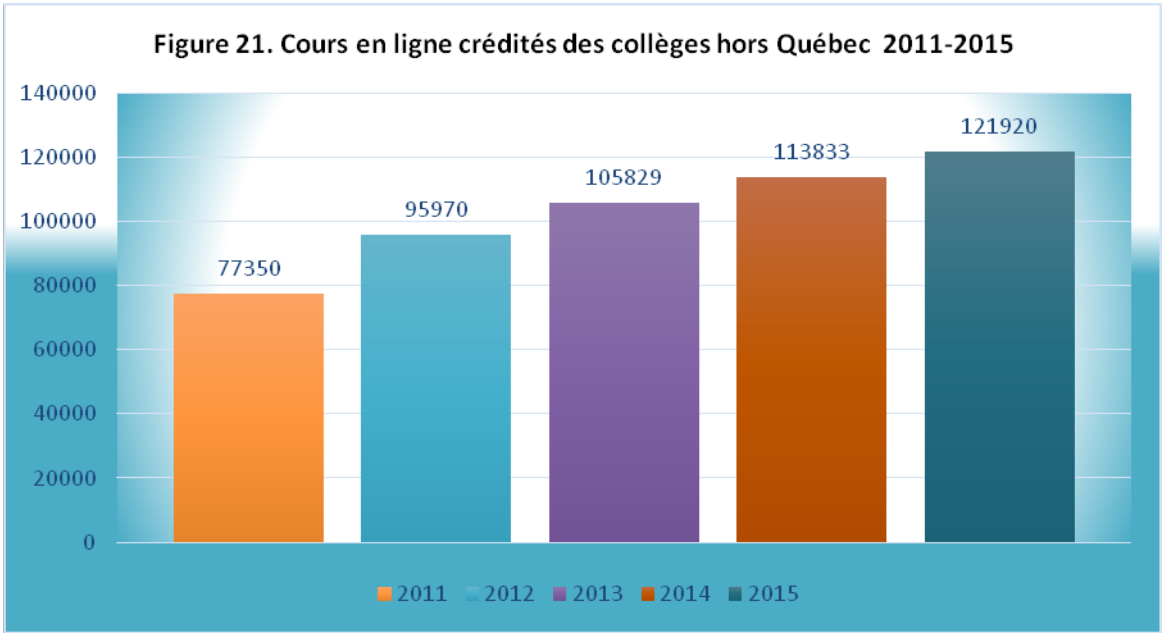
Le nombre d'établissements qui ont fait une transition vers la formation en ligne a augmenté d'environ 2 % par année. 824 cours additionnels sont offerts en FAD par année au Canada. Ceci représente une moyenne de 15,26 cours additionnels par institution soit une augmentation de 6,47% (figure 20).



Source : Bates et al. (2017)

III.1. Au niveau du secondaire

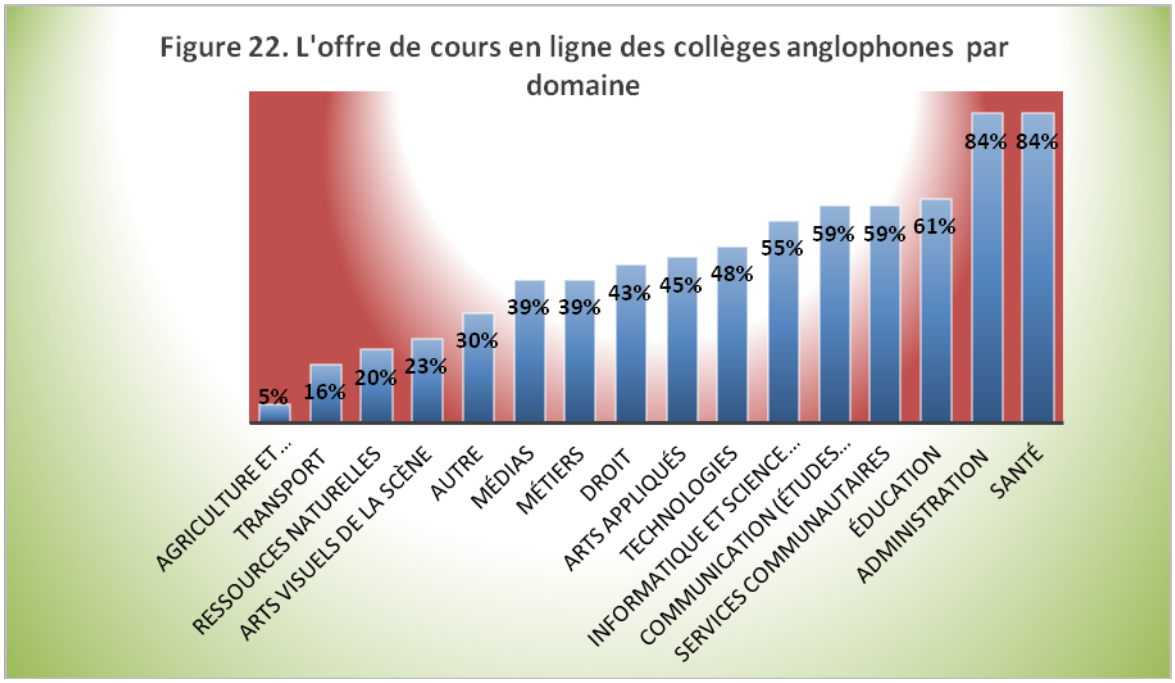
Les offres de formation à distance dans les collèges hors Québec ont connu également une croissance soutenue au cours des cinq dernières années. Par exemple, Assiniboine Community College (ACC) offre 1 218 cours dans des programmes à distance réguliers.



Source : Bates et al. (2017)

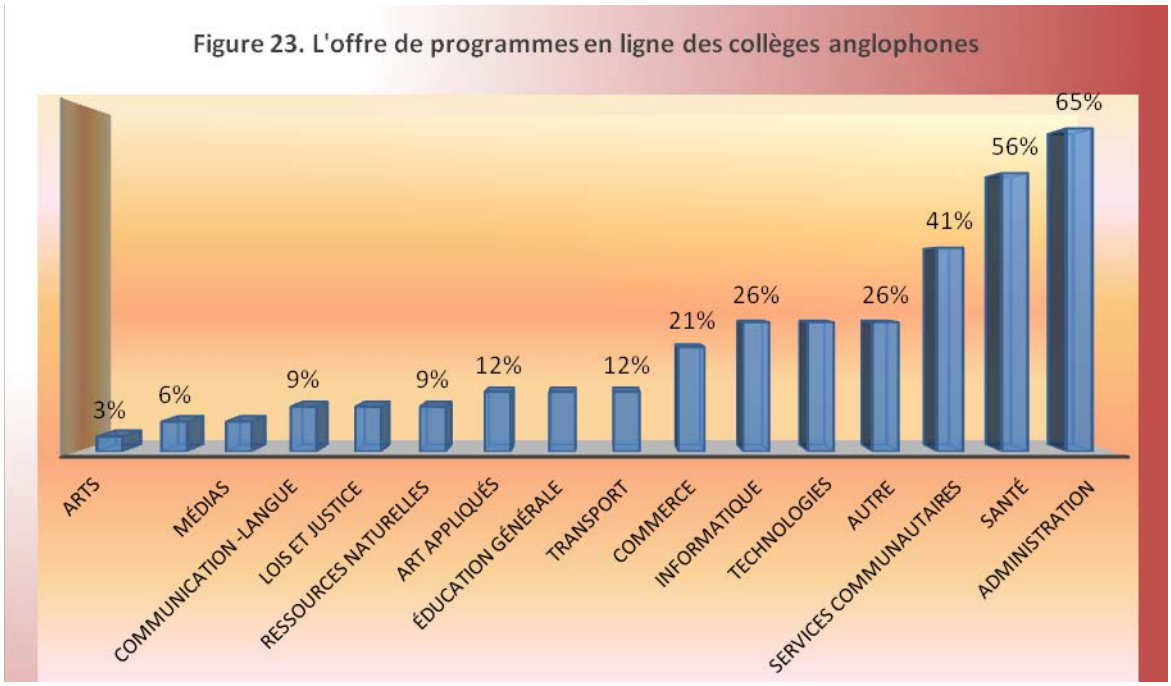
Les cours en ligne offerts par les collèges anglophones sont majoritairement dans le domaine de la santé (84%), de l'administration (84%), de l'éducation (61%), des services communautaires, de la communication, de l'informatique et des sciences de l'information. Les programmes offerts en ligne par ces collèges

anglophones sont majoritairement l'administration, la santé, les services communautaires (figure 22).



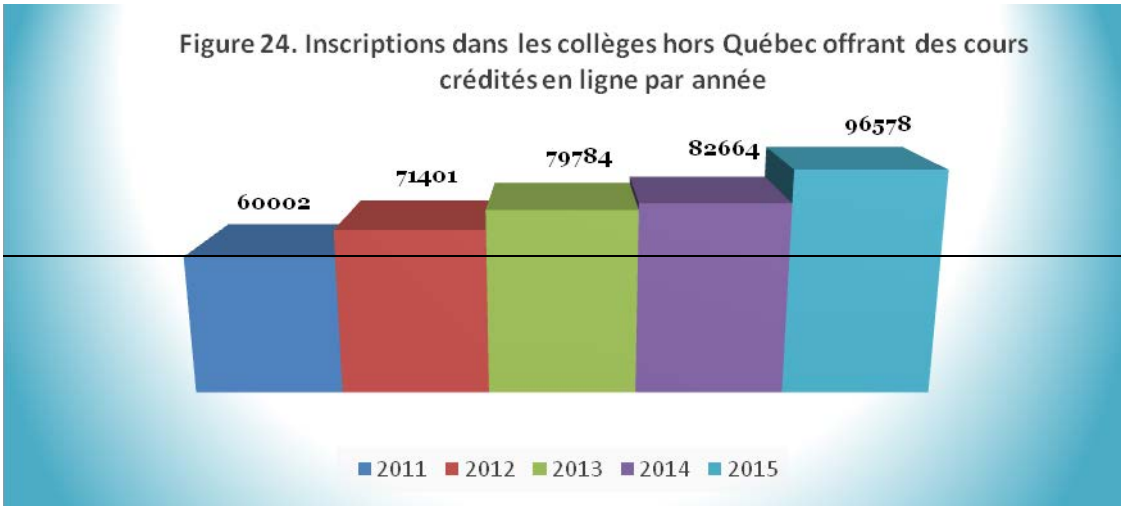
Source : Bates et al. (2017)

Si l'on considère les figures 6 de la page 24 et 14 de la page 34, les programmes crédités en administration constituent une bonne partie de l'offre de la formation à distance au Canada.



Source : Bates et al. (2017)

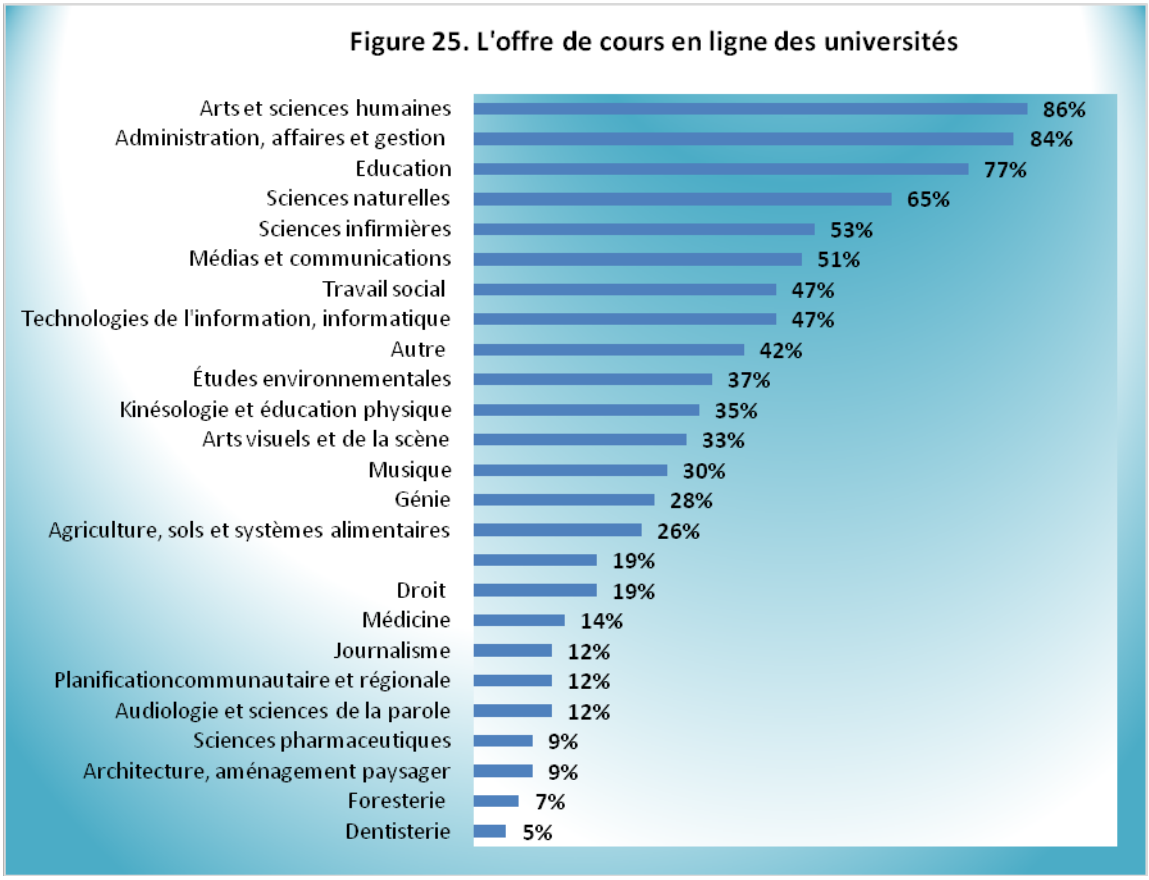
Le nombre d'inscriptions aux cours en ligne a continué d'augmenter dans la majorité des collèges par rapport à 2015. Les inscriptions aux cours en ligne représentaient environ 12 % de l'ensemble des inscriptions dans les collèges hors Québec. Les données de Bates et al. (ibid.) ne comprennent pas celles de quatre des trente-huit collèges répondants pour les quatre années (deux en Alberta et deux en Colombie-Britannique). Ces collèges comptaient moins d'étudiants en 2015 qu'en 2011 (figure 23).



Source : Bates et al. (2017)

III.2. Au niveau universitaire

Bates et al. (op. cit.) notent qu'au moins la moitié des universités offrent des programmes en ligne en administration, en arts, sciences humaines et en éducation. Cependant, aucune des universités ayant participé à l'enquête n'offrait de programmes en dentisterie, en génie, en foresterie, en médecine ou en sciences pharmaceutiques.



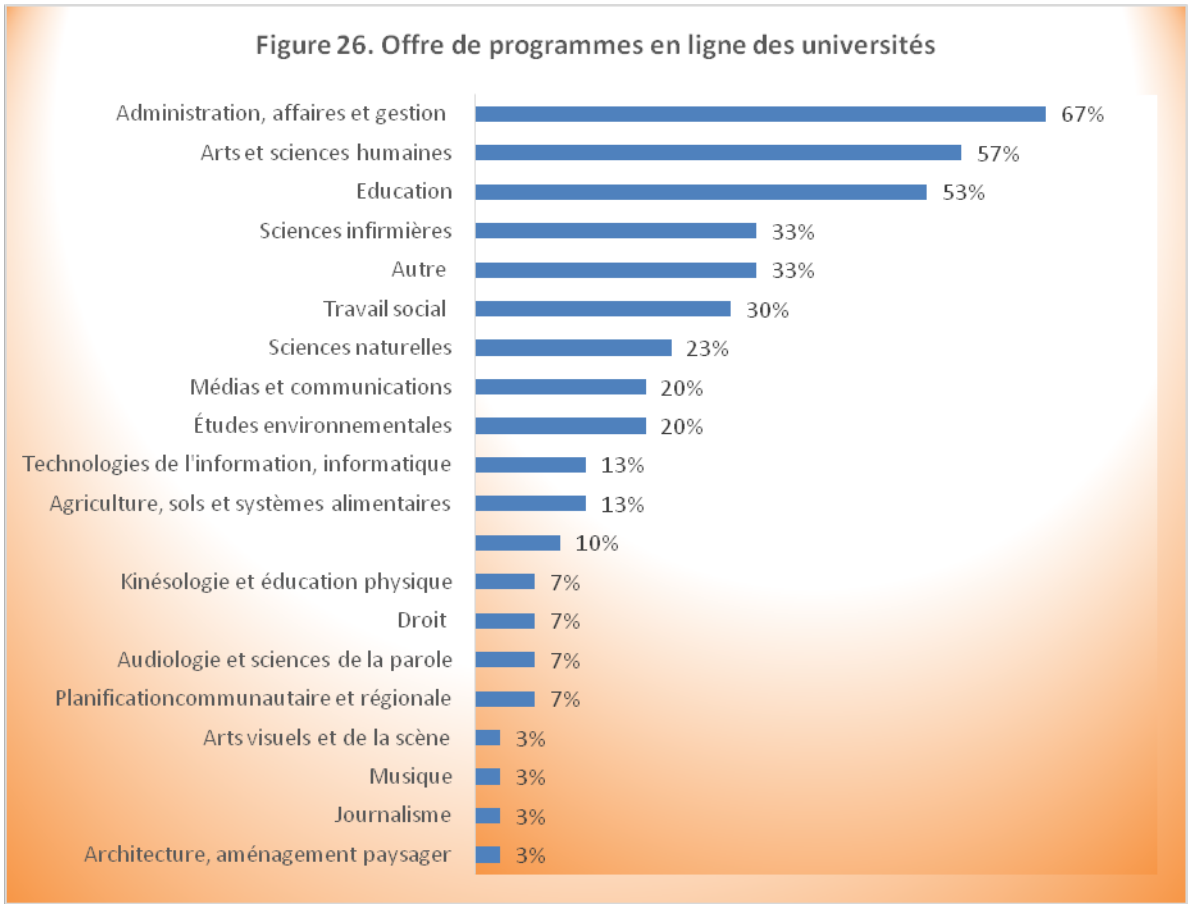
Source : Bates et al. (2017)

On note également une forte centralisation de l'offre. Celle-ci se traduit par une multitude de regroupements d'institutions publiques du Canada, de services, de plateformes communes d'inscriptions, etc. C'est le cas des regroupements provinciaux tels que OntarioLEARN, un partenariat créé en 1995 de 24 collèges universitaires de l'Ontario qui, depuis une trentaine d'années, ont uni leurs ressources pour augmenter des options d'apprentissage en ligne dont le

développement est soutenu financièrement par le gouvernement ontarien. Sur la même logique d'organisation, il y a des campus virtuels à l'échelle provinciale, eCampusOntario, eCampus (Alberta), BCampus (Columbie britannique), le Campus du Manitoba (Manitoba), Contact Nord (Ontario), eCampus Alberta (Alberta), BCcampus (Colombie-Britannique), et l'Université Virtuelle du Canada (UVC), un consortium d'universités canadiennes engagées à offrir un apprentissage en ligne de qualité dans laquelle l'université Athabasca affiche son leadership. Selon les données obtenues à partir du site de l'UVC, les étudiants peuvent accéder à plus de 2 000 cours et 400 programmes offerts par les onze universités de sept provinces du Canada.

Par ailleurs, la plateforme Étudiez en ligne (https://etudiezenligne.ca/) de Contact Nord procure de l'information actualisée en anglais et en français sur plus de 1000 programmes et 18 000 cours offerts en ligne et à distance par 24 collèges et 20 universités recevant des fonds publics, et de 400 collèges privés d'enseignement professionnel de l'Ontario, 22 universités publiques, neuf établissements autochtones, 76 conseils scolaires et 250 fournisseurs de littératie, de compétences de base et de formation. Les informations sur le site soulignent 981 programmes de certificat, de diplôme, de premier cycle et d'études supérieures en ligne, 20 008 cours en ligne et 7 637 cours de littératie et compétences de base et de formation.

Le Centre d'Apprentissage Flexible du Campus du Manitoba offre trois modules indigènes développés conjointement par des membres de faculté à l'University College du Nord, du Collège universitaire Assiniboine, de l'Université du Manitoba et de l'Université de Winnipeg. De son côté, BCcampus est un consortium composé de vingt-six institutions publiques d'enseignement postsecondaire regroupées sous sa bannière dans un même consortium. Concrètement, BCcampus coordonne des projets collaboratifs entre établissements, soutient les innovations pédagogiques, favorise une concertation panprovinciale des partenaires dans le développement de l'enseignement supérieur (Université TÉLUQ, 2016).

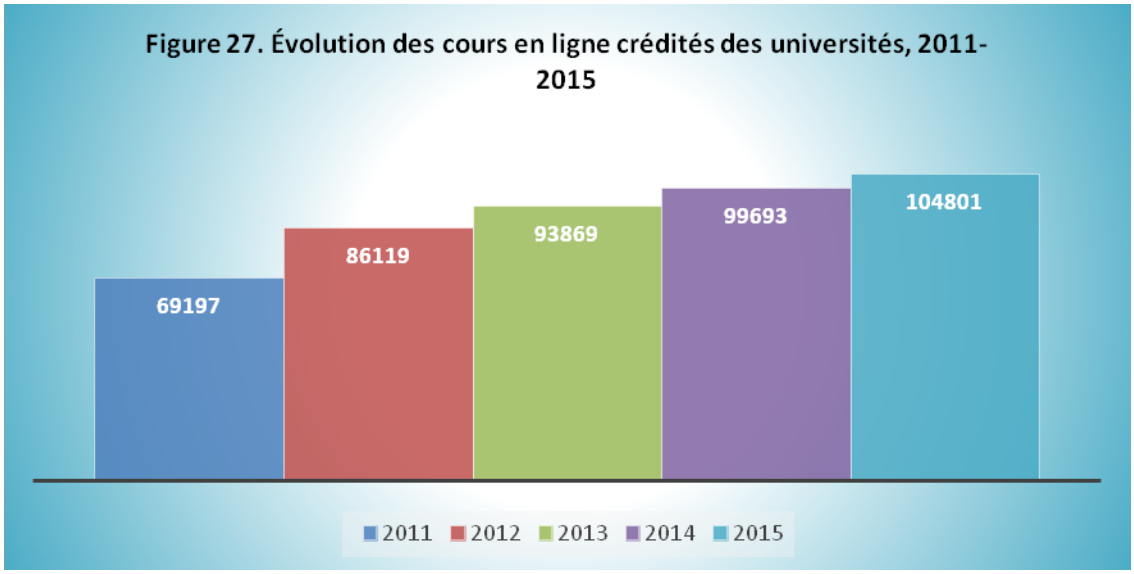


Source : Bates et al. (2017)

Aussi, le campus du Manitoba note que 899 cours en ligne sont offerts sur son portail. En 2016-2017, 1,281 étudiants ont créé un compte (un compte rendu) pour passer en revue les détails de ces cours en ligne.

Le nombre d'étudiants inscrits dans des cours à distance varie d'une province à l'autre. Pour les universités pour lesquelles ayant répondu à leur enquête, Bates et al. considèrent que le nombre d'inscriptions aux cours en ligne a augmenté de façon constante, soit de 58 % depuis 2011, ou d'environ 11 % par année entre 2011 et 2015 (figure 26). Selon son rapport annuel (2016-2017), les inscriptions ont doublé en l'an 2 000 et continuent de croître. Il y a eu plus 246 000 inscriptions à des cours en ligne sur le site de CVU-UVC. De 2000-2001 à 2014-2015, les inscriptions aux cours à distance dans les établissements de l'UVC ont

doublé à raison de 7 % par année (Bates et al., 2017). De 2011 à 2014, le nombre d'inscriptions à l'UVC a augmenté de 18 %, soit 4,5 % par année en moyenne. L'évolution des cours en ligne selon les données de Bates et al. (ibid.) montre que, globalement, on est passé de 69 197 en 2011 à 10 4801 cours en ligne (figure 26).

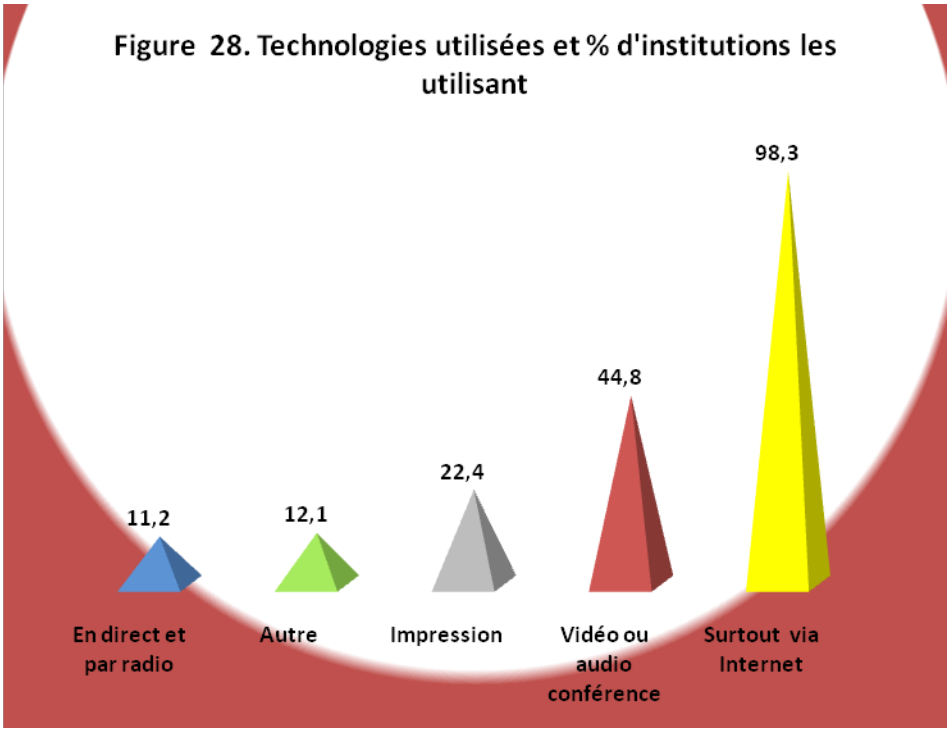


Source : Bates et al. (2017)

D'après Bates et al. (ibid.), l'apprentissage en ligne a beaucoup progressé au cours des cinq dernières années. Les inscriptions aux cours en ligne augmentant d'environ 10 % par année dans les universités. En comparant les données à celles d'autres enquêtes, ces auteurs concluent qu'en 2015, les inscriptions aux cours en ligne représentaient environ 16 % des inscriptions aux cours tous genres confondus dans les universités canadiennes. Selon les données de son site, ONTransfer observe une augmentation de 13% des inscriptions en 2016-2017.

Pour assurer leur offre de formation à distance, les institutions peuvent faire usage d'une panoplie de technologies (Internet, webdiffusion ou audioconférence, documents imprimés, diffusion en direct, etc.). Toutefois,

l'Internet demeure la technologie largement utilisée : 98% des répondants en font usage.



Source : Bates et al. (2017)

IV. La FAD de la francophonie canadienne et d'ailleurs

Dans le développement précédent, ce rapport a tenté, dans une perspective descriptive d'apporter des réponses à la première question **où en sommes-nous?** Toutefois, une question corollaire à cette première est : comment situer le développement de la formation à distance dans la francophonie canadienne ? Elle sera répondue à travers une perspective comparative. Pour les raisons évoquées dans la méthodologie, notre analyse de la formation à distance dans le monde portera sur deux pays : la France et les États-Unis.

IV.1. La FAD : le Québec et le reste de la francophonie canadienne

La province du Québec aurait-elle sa propre dynamique par rapport à l'objet d'études qu'est la formation à distance? Bien que n'ayant pas toutes les données, il est possible d'y noter une croissance globale des cours et des programmes offerts en ligne, comme dans les autres provinces. En ce qui concerne la logique d'organisation de l'offre, elle paraît plus hétéroclite au Québec que le reste de la francophonie. En effet, le Québec dispose de plusieurs logiques d'organisation.

Si l'on considère les données de la figure 6 de la page 24 du présent document (données CSE, 2015) et celles de l'enquête de Bates et al. (ibid.), nous observons les similitudes entre l'offre majoritaire des institutions francophones et anglophones. Toutefois, selon les données de leurs sites, les programmes offerts par les universités québécoises sont majoritairement en administration, éducation, sciences humaines (tableau 1).

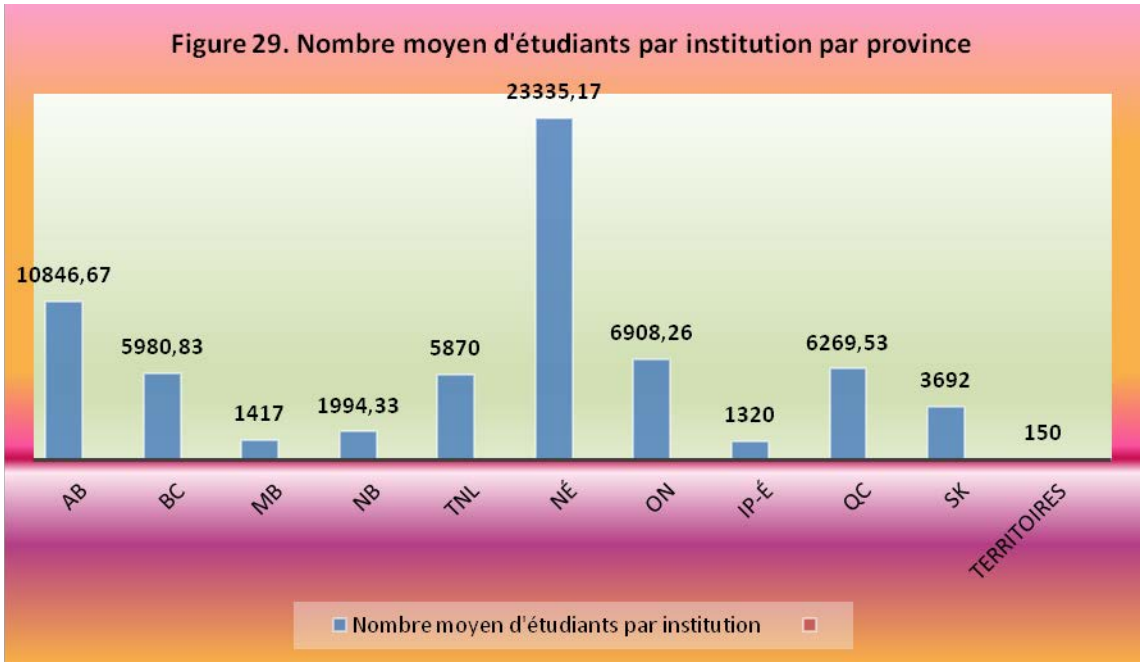
Tableau1. Comparaison entre les cours et programmes crédités donnés par les universités québécoises et les anglophones

Offre de FAD	Offre majoritaire de cours à distance	Offre majoritaire de programmes à distance
Universités québécoises	Administration sciences humaines santé, sciences appliquées sciences de l'éducation	Administration sciences humaines Sciences de l'éducation
Universités anglophones	Administration, affaires et gestion Arts et sciences humaines Éducation Sciences naturelles Sciences infirmières	Administration, affaires et gestion, Arts et sciences humaines Éducation Sciences infirmières

En termes d'offre de cours et programmes au niveau universitaire, on observe que le Québec offre majortairemement les mêmes cours que les autres institutions du Canada francophone. En effet, tant au Québec que dans le reste de la francophonie canadienne, les cours et programmes à distance crédités majoritairement offerts sont l'administration, l'éducation.

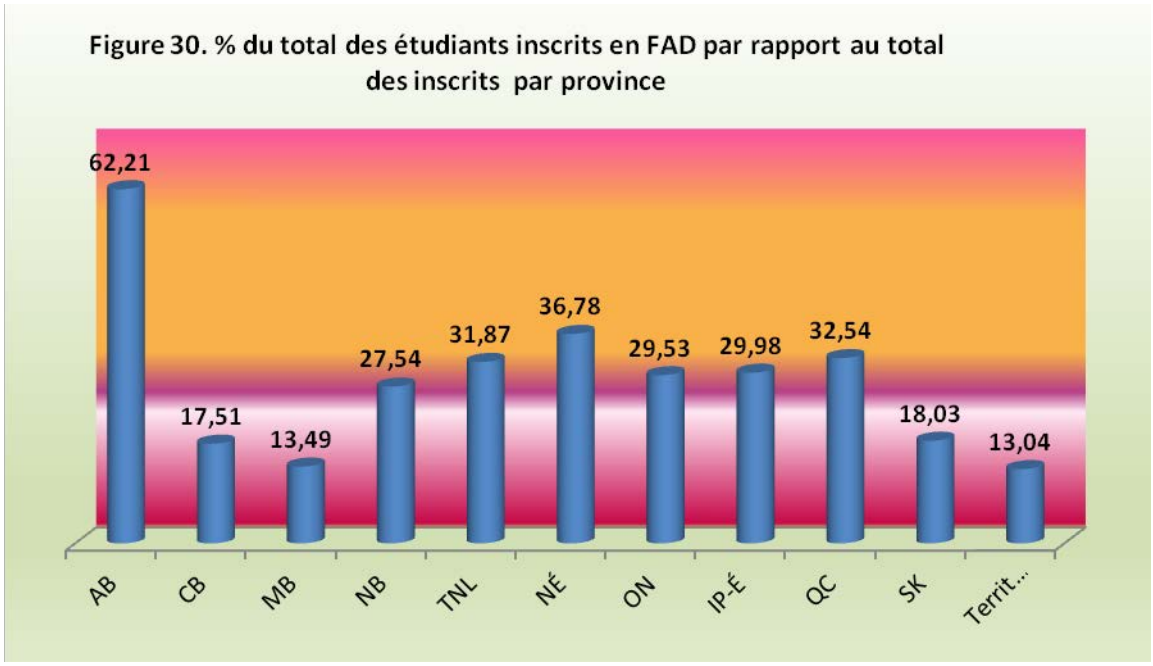
En 2015, les inscriptions aux cours en ligne représentaient environ 16 % des inscriptions aux cours tous genres confondus dans les universités canadiennes, et 12 % de l'ensemble des inscriptions dans les collèges hors Québec (Bates et al., 2017). En 2016, le taux de croissance globale d'augmentation des inscriptions-cours sur une période de 21 ans dans trois universités est de 239%. Ceci représente une moyenne de 11% par année.

Plus de la moitié des provinces canadiennes (six provinces sur onze) enregistrent un nombre moyen d'étudiants dépassant 5 000. Pour cette variable, la province de Québec arrive en 4e position derrière la Nouvelle-Écosse, l'Alberta et l'Ontario (figure 30).



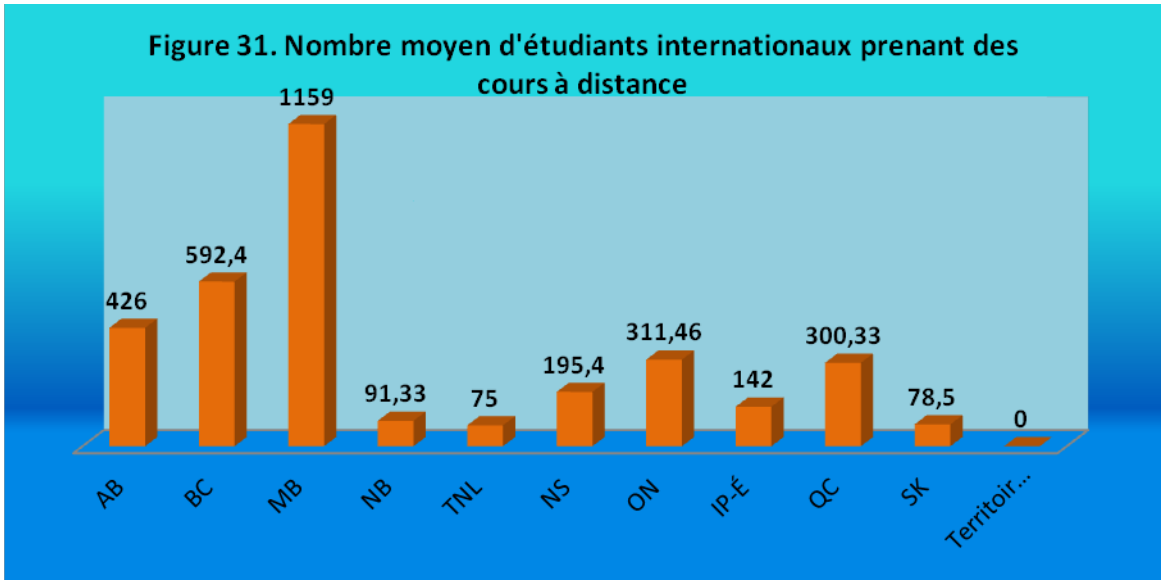
Source : Bates et al. (2017)

Toutefois, lorsqu'on considère la part des inscriptions à la formation par rapport au total des inscriptions, la province obtient un meilleur score de 3e suivi par la province de Terre-Neuve et Labrador (figure 30).



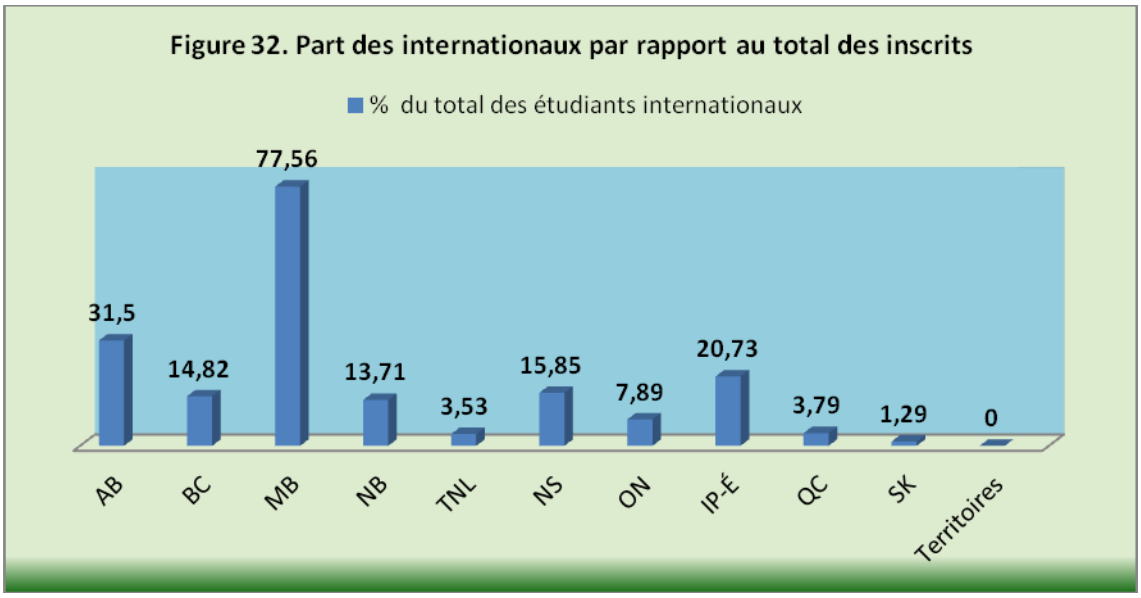
Source : Bates et al. (2017)

Le Québec maintient la 4e position derrière la Nouvelle-Écosse, l'Aberta, et l'Ontario (figure 32) lorsqu'on considère le nombre moyen d'étudiants inscrits à des cours crédités par province. Toujours, selon les données de Bates et al. (ibid.), la province arrive en 5e position de par le nombre moyen d'étudiants internationaux inscrits. Elle est dépassée par le Manitoba, la Colombie-Britannique, l'Alberta et l'Ontario (figure 31).



Source : Bates et al. (2017)

Toutefois, si l'on considère le pourcentage ce nombre moyen des étudiants internationaux par rapport au nombre total des inscriptions, le Québec arrive en 6e position.



Source : Bates et al. (2017)

On peut émettre ici l'hypothèse que la formation à distance du Québec s'exporte moins que celle du reste du Canada. Cette hypothèse doit faire l'objet d'une vérification ultérieure.

IV.2. La FAD : Canada francophone vs Canada anglophone

Bates et al. (ibid.) constatent que le marché global de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne au Canada a atteint une certaine maturité. Nous avons dans la partie montré que le marché francophone canadien a suivi le même mouvement que celui du Canada, affichant évolutions, croissance, expansion.

En ce qui concerne les cours et les programmes crédités, l'offre dans les collèges francophones, le tableau 2 montre les similitudes et différences selon les données recueillies par Bates et al. (ibid.). Les points de similitude essentiels sont les domaines de programmes offerts par les institutions qui sont l'administration, la santé et l'éducation.

Tableau 2. Offre comparative des cours et programmes dans les collèges francophones et anglophones.

Offre de formation à distance	Offre majoritaire de cours	Offre majoritaire de programmes
Collèges francophones	Administration/affaires/gestion Communication/langues/formation linguistique Éducation Hôtellerie/tourisme Informatique/technologie de l'information Sciences de la santé Secrétariat	Éducation, Programmes préparatoires Sciences humaines Services communautaires Hôtellerie/tourisme Informatique/technologie de l'information Sciences de la santé Administration/affaires/gestion
Collèges anglophones	Santé, administration, éducation Services communautaires, communication, Informatique et sciences de l'information	Administration, Santé, Services communautaires, Technologies, Informatique et sciences de l'information

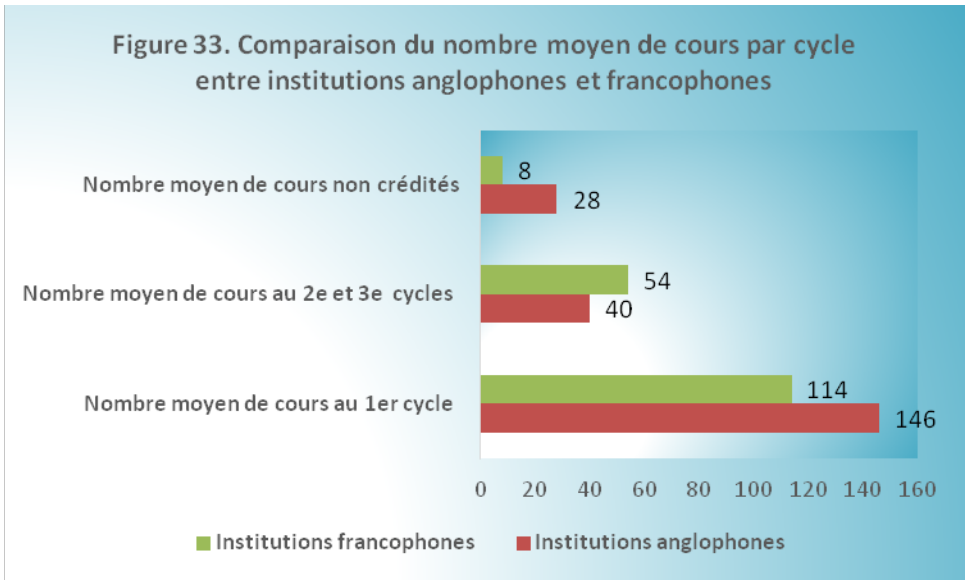
Les collèges francophones contrairement aux anglophones n'offrent pas de cours en Architecture et génie, Électronique, Environnement forestier et

faunique, Esthétique et coiffure, Mécanique et entretien, dans le secteur halieutique ni en Agriculture. Ils n'offrent pas non plus de programmes dans les disciplines suivantes : agriculture, architecture et génie, électronique, environnement forestier et faunique, esthétique et coiffure, logistique et transport, mécanique et entretien, métiers et techniques appliquées, sciences appliquées/naturelles, secteur halieutique, services juridiques et justice.

Déjà, Bates et al. (ibid.) ont noté que les collèges anglophones offraient peu de cours en agriculture et en transports et qu'il y avait le moins de cours en ligne et peu de programmes en arts visuels et de la scène, en agriculture et en études médiatiques. Ces auteurs observent également qu'aucune des universités participant à leur enquête n'offrait de programmes en dentisterie, en génie, en foresterie, en médecine ou en sciences pharmaceutiques.

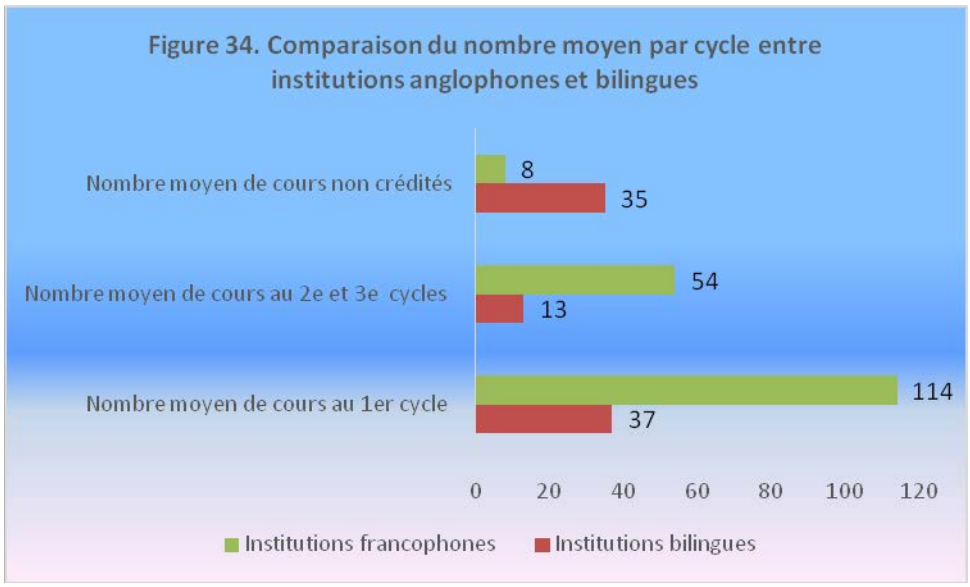
En comparant les nombres moyens par cycle entre institutions anglophones, francophones et bilingues selon la figure 17 de la page 21, il est observé une grande différence entre le nombre de Cégeps offrant la formation à distance et les collèges. En effet, 93,6% des collèges dans le Canada offrent la formation à distance contre 44,8% des Cégeps. Presque que toutes les universités offrent la formation à distance (98, 1%). Comme déjà mentionné dans la première partie de ce rapport, seulement l'université McGill et l'université Bishop ne semblent pas en offrir sur les 18 institutions universitaires du Québec. On peut en conclure que la formation à distance universitaire au Québec est offerte dans une proportion de 89%.

Selon le cycle d'études universitaires, on observe que les institutions anglophones offrent plus de cours au 1er cycle que les francophones (une moyenne de 146 contre 114). Un fait important à noter également, les anglophones sont plus actives que les francophones dans l'offre des cours non crédités (8 contre 28). Le contraire est observé pour les niveaux supérieurs (54 contre 40).



Source : Bates et al. (2017)

Lorsqu'on tente de faire une comparaison entre les institutions bilingues et les francophones, on arrive au constat suivant (figure 33). Les institutions francophones ont une meilleure moyenne sur le nombre de cours crédités que les bilingues. Par contre, on observe le contraire lorsqu'il s'agit des cours non crédités (figure34).



Source : Bates et al. (2017)

Selon les données de Bates et al (2017), les institutions francophones offrent globalement au moins trois fois plus de cours crédités que les bilingues.

L'offre de cours et programmes dans le cadre de la formation à distance s'inscrit, dans le Canada francophone comme anglophone, principalement dans la continuité des cours et programmes existant dans le cadre de la formation traditionnelle ou présentielle. En ce qui concerne la logique d'organisation, elle paraît dominée par la centralisation des offres sauf au Québec où elle semble plus hétéroclite. Les institutions garantissant cette offre s'organisent principalement en regroupements pour promouvoir leur offre dont elles assurent le développement.

V.3. La FAD en France

La formation à distance en France se caractérise surtout par la centralisation, la promotion des MOOCs et l'internationalisation au niveau universitaire. Selon des données de France Stratégie, la formation à distance française a de multiples facettes, avec ses franchises, ses campus satellites, et ses établissements associés. La France offre plus de 600 programmes à l'étranger sur Campus internationaux, dont 330 programmes diplômants délocalisés, et 138 programmes de formation à distance qui atteignent près de 37 000 étudiants à travers le monde. Caractérisée par une offre de niche de formations d'excellence du second cycle, la formation à distance française se constitue de l'offre des écoles d'ingénieurs et de commerce ; les disciplines droit/économie/gestion en constituent les 40 % de l'offre. La Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance française (FIED) regroupe 35 des 85 universités et compte chaque année 30.000 étudiants pour des enseignements en licence et Master dans quasiment tous les champs disciplinaires.

La France s'internationalise aussi en exportant son savoir par les MOCCs. En effet, le pays a développé sa plateforme France Université numérique (FUN) sous l'égide du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Selon Delpech et Diagne (2016), FUN héberge plus de 140 MOOC suivis par plus de 500 000 inscrits en France et à l'étranger. Les auteurs soulignent que la stratégie française est de développer un marché potentiel de 400 millions d'étudiants à l'horizon 2030. Cet objectif se justifie par un désir du pays de rattraper son retard sur l'offre anglo-saxonne. Il serait atteint par la diversification :

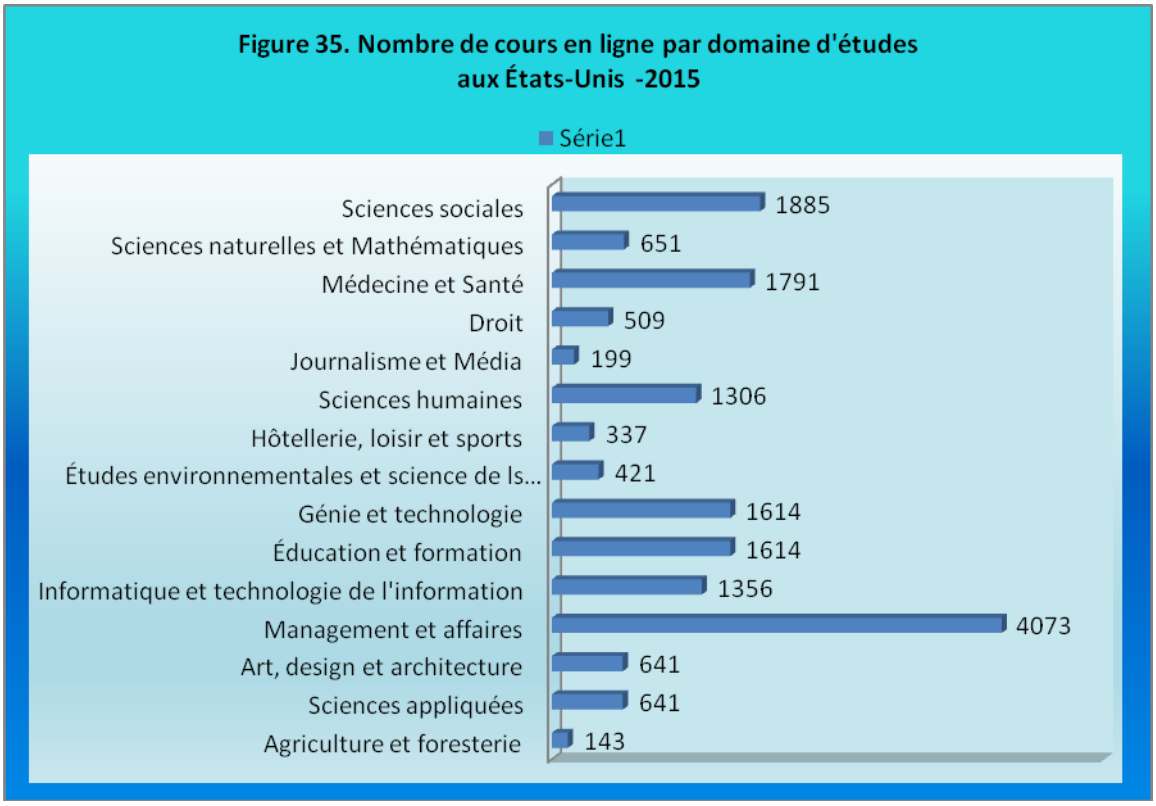
1- celle des revenus en visant de nouveaux marchés d'usagers, en particulier la formation professionnelle continue de salariés des entreprises;
2- celle de l'offre pour répondre aux besoins des différents publics, en privilégiant la certification et la personnalisation des MOOCs;
3- celle géographique : à la fin de 2015, la plateforme FUN, comptait plus de 500 000 inscrits dont 70 % en France de l'offre sur ces plateformes. Il s'agit là d'un renversement de situation, car les MOOCs desservent en général 70 % des inscrits ne résidant pas dans le pays d'origine de la plateforme. Seules les universités Paris Sorbonne et François Rabelais de Tours sont présentes sur le site européen ;
4- celle du modèle économique qui offre une plus grande ouverture à la monétisation et de certification.

V.4. La FAD aux États-Unis

Le marché mondial de FAD dans l'enseignement supérieur est dominé actuellement par les universités anglo-saxonnes : celle des États-Unis et du Royaume-Uni. Ce dernier compte typiquement trois fois plus d'étudiants que la France dans ses programmes à l'étranger. Les États-Unis constituent actuellement le leader dans l'adoption de technologies de formation à distance et des services (DOCEBO, 2018). Selon Ambient Insight Research (2016), l'Amérique du Nord connaitra probablement une croissance significative dans ce secteur entre 2016 et 2023 avec des revenus globaux pour la formation à

distance de 46.6 milliards de $ en 2016. Ceci représente une légère diminution par rapport à 2016 où les revenus étaient de 46.9 milliards. Il est important de préciser que le marché de la formation à distance fait partie d'un plus grand bassin de commercialisation qui inclut LMS, des outils, le contenu empaqueté et des services liés aux trois catégories principales. Nous ne disposons pas de données actuelles sur l'offre globale de la formation.

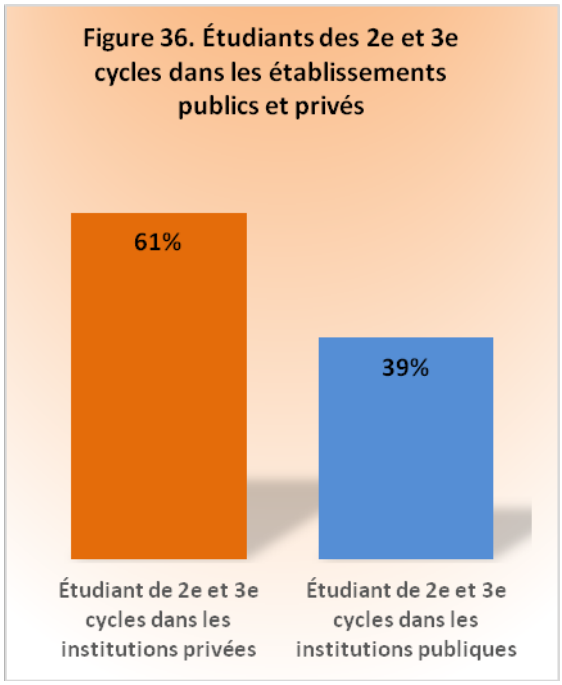
Selon les données du système Intégré de Statistique pour le postsecondaire (The Integrated Postsecondary Education Data System, IPEDS) des États-Unis**,** les inscriptions connaissent une augmentation globale. Plus de 5.8 millions d'étudiants prenaient au moins un cours en ligne en 2014; ceci représente 28.4% de tous les étudiants inscrits contre 27.1% en 2013, 25.9% en 2012. De ce nombre, plus de 2.8 millions étudiants sont exclusivement inscrits à des cours en ligne. Toujours selon les mêmes données, plus 147 169 nouvelles inscriptions ont eu lieu dans les institutions publiques de niveau universitaire en 2014. Les inscriptions concernent majoritairement le management et les affaires, les sciences sociales, l'éducation et la formation, la médecine et la santé, le génie et la technologie (figure 35).

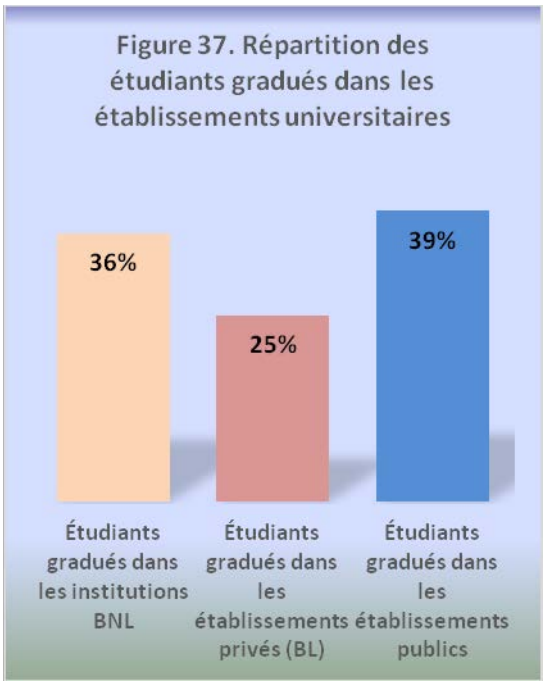


Source : Allen et Seaman (2017).

Il est à noter que le nombre des inscriptions au cours en journalisme et média, en agriculture et en foresterie est très peu élevé.

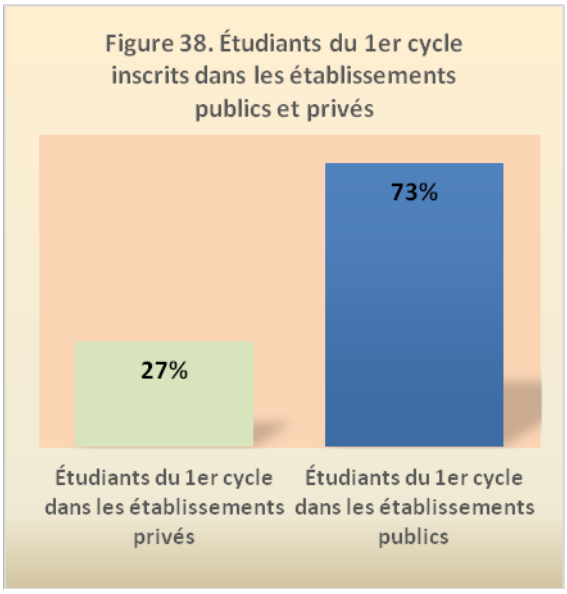
En général, 67 % des inscriptions sont faites dans les institutions publiques et 33% dans les institutions privées à but lucratif et non lucratif. En considérant les inscriptions selon les cycles, 61% des étudiants de 2e et 3e cycles sont inscrits dans les institutions privées (dont 36% dans les sans but lucratif, 25% dans les lucratives) et 39 % dans les institutions publiques. Les figures 36 à 39 montrent la répartition des effectifs des inscrits selon les niveaux universitaires.

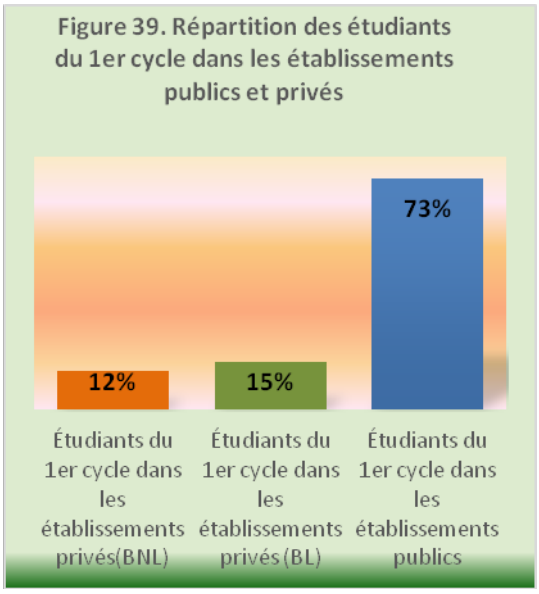




Source : Allen et Seaman (2017)

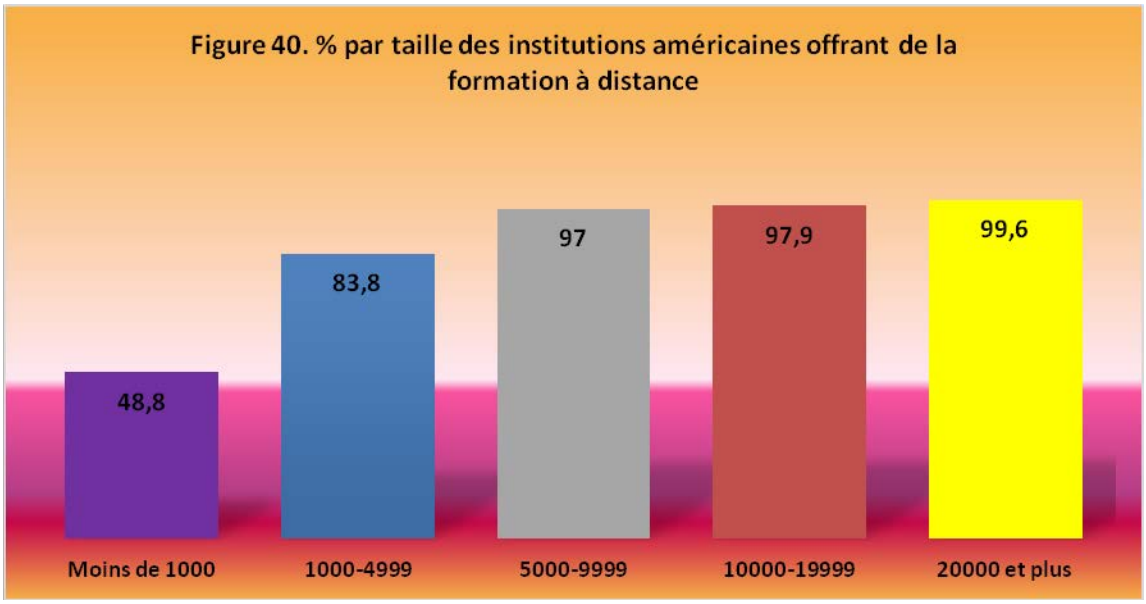
Sur le nombre total des inscriptions en formation à distance, 27% sont inscrits au 1er cycle dans les institutions privées, dont 12% dans les institutions à but non lucratif, 15% dans les institutions privées à but lucratif. Les institutions publiques enregistrent les 73% du total des inscriptions (figures 38 et 39).





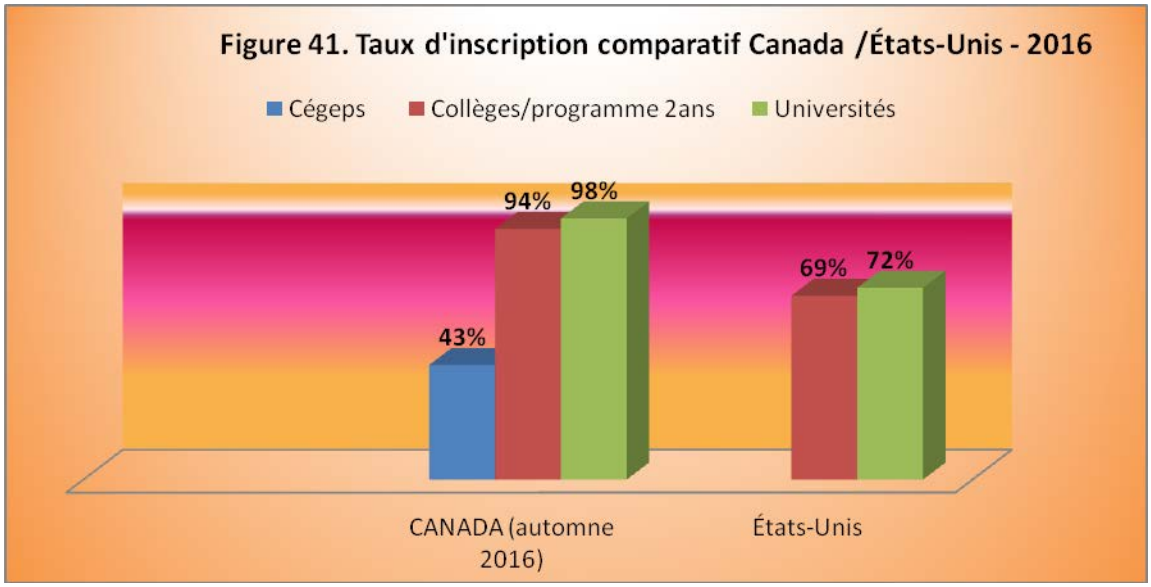
Source : Allen et Seaman (2017).

La part des inscriptions aux cours et programmes en ligne en fonction du total des inscriptions est donnée dans la figure 40. On y observe que les inscriptions se font majoritairement dans les institutions de 1000 étudiants et plus. Les plus petites institutions obtiennent une part de moins de la moitié (48,8%).



Source : Bates et al. (2017)

Si l'on compare les taux d'inscriptions au Canada à l'automne 2016 Bates et al. (2017) avec celle aux États-Unis à la même période (Allan et Seaman, 2018), on observe que le nombre d'inscriptions au collège et à l'université au Canada dépasse celui des États-Unis (figure 41).



Source : Allan et Seaman, 2018 et Bates et al. (2017)

Si l'on considère la figure 19 du présent document, on peut conclure que la même tendance s'observe au Canada. En effet, les établissements de 2 000 étudiants ou plus offraient en 2011, 82% des cours en ligne, contre 87% en 2016, ce qui représente une hausse de 6 % en six ans. La majorité des étudiants (55%) prenant les cours à distance résidaient en 2012 sur le même territoire de résidence de leur plateforme (Allan et Seaman, 2018).

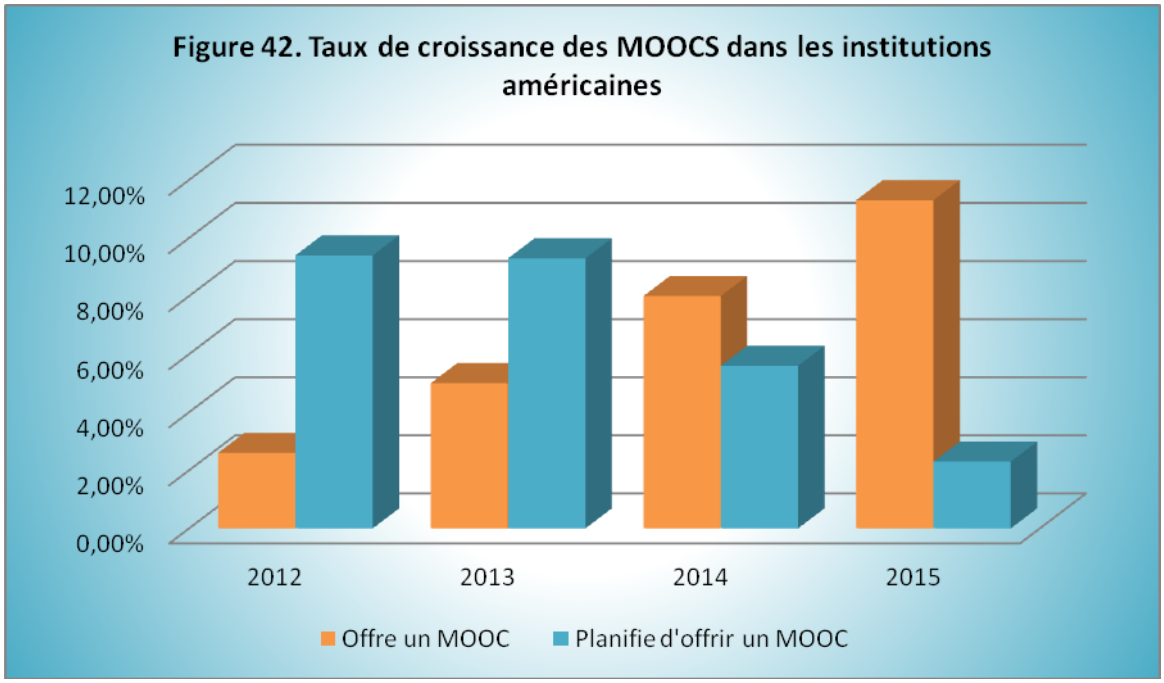
Selon Bates et al. (ibid.), 82 établissements de 2 000 étudiants ou plus offraient des cours en ligne en 2011, contre 87 en 2016, ce qui représente une hausse de 6 % en six ans. Les auteurs indiquent que le nombre d'établissements qui effectuent la transition vers la formation en ligne augmente d'environ 2 % par année et que 85 % des établissements répondants ont offert des cours en ligne en 2016. Ainsi, si au Canada, on parle globalement de croissance dans les inscriptions, aux États-Unis, c'est plutôt la décroissance.

Pour Allan et Seaman (2018), le nombre total d'étudiants inscrits à des cours sur campus a diminué de plus d'un million (1,173 805). Ceci représente une diminution de 6.4% entre 2012 et 2016. La plus grande diminution vient du

secteur privé qui a connu un déclin de 44,1% durant la période alors que les institutions sans but lucratif connaissent une baisse de 4,5% et les institutions publiques de 4,2%. Le nombre d'étudiants qui ne prennent aucun cours à distance a décliné entre 2012 est décru de 11,2% soit (1 737 955). Le secteur privé à but lucratif a perdu 50,5% comparé au secteur à but non lucratif (9,5%) et les institutions publiques, un déclin de (7, 7%).

Si l'enseignement en ligne y dépasse l'enseignement traditionnel dès 2015, c'est surtout les MOOCs qui prennent le leadership de la formation à distance dans ce pays. Delpech et Diagne (2016) soulignent que les plateformes américaines, au-delà de l'origine géographique très variée de leurs partenaires universitaires, attirent les institutions les plus prestigieuses (au sens restrictif du classement de Shanghai). Plus de 70 % des MOOCs hébergés par Coursera et 60 % de ceux disponibles sur edX sont produits par des universités qui figurent dans le Top 150 du classement de Shanghai. Actuellement, 70% des personnes inscrites sur ces plateformes résident en dehors de ce territoire (Delpech et Diagne, op. cit.).

L'enquête conçue, administrée et analysée par le Groupe de Recherche d'Enquête Babson, avec des données supplémentaires du Centre national pour l'Enseignement (Éducation) et du système de Données d'Enseignement Post-secondaire Intégré de Statistique (IPEDS), indique que plusieurs chercheurs considèrent que 11.3% des institutions répondantes offrent des MOOCs en 2015 contre 8.0% en 2014 (Allan et Seaman, 2018) (figure 42).



Source : Bates et al. (2017)

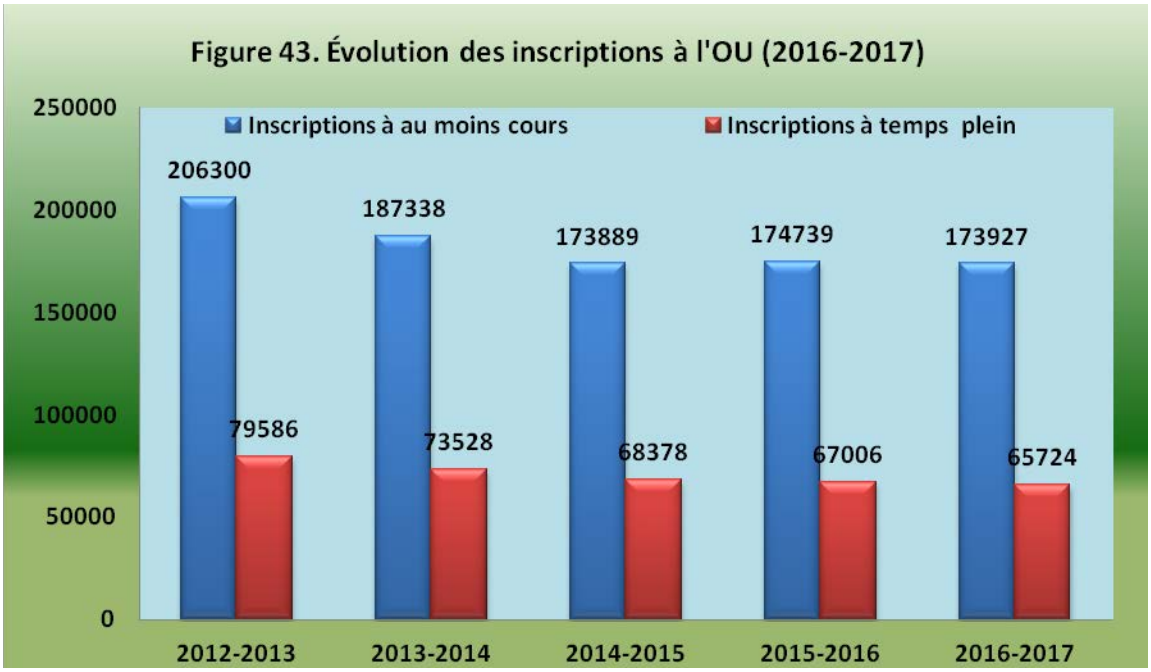
Plusieurs plateformes à statut privé et à but lucratif gèrent les MOOCs dans une logique délégative. C'est le cas de Coursera, la première plateforme américaine en termes de nombre d'inscrits et de MOOC hébergés, ou de edX, la deuxième en importance, d'Udacity, et de Canvas Network.

IV-5. La FAD de l'Open University du Royaume-Uni

Selon les données de son rapport annuel 2016-2017 et celles de son site, l'Open University offre un programme d'études large et divers de plus 400 modules disponibles pour plus de 180 qualifications. L'institution continue d'ajouter de nouveaux programmes d'apprentissage à son palmarès. Durant l'année 2016-2017, l'institution a lancé deux programmes diplômants, le programme d'apprenti Manager (Chartered Manager Degree Apprenticeship) et le programme l'Apprentissage de Degré de Directeur diplômé, l'Apprentissage de Degré de Solutions numériques et technologiques (Higher Apprenticeship in

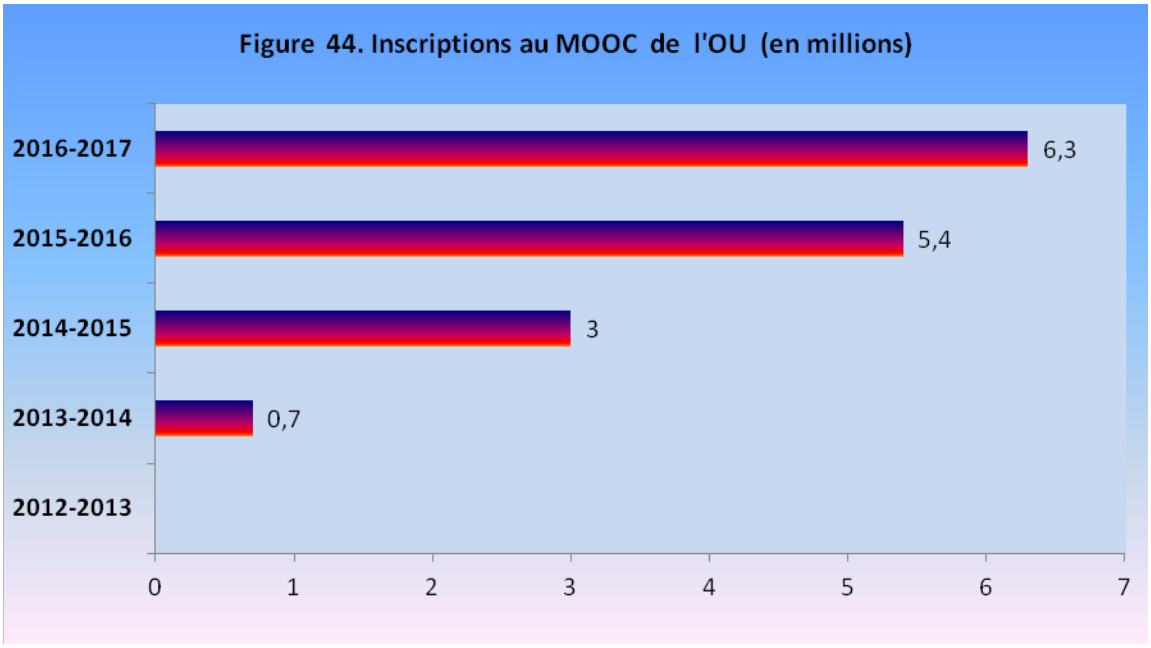
Health (Assistant Practitioner) pour des Assistants-praticien de la santé. Elle lancera de nouveaux programmes d'apprentissage en 2018.

L'inscription à au moins un cours durant les cinq dernières années y a connu une diminution de plus de 15% passant de 206 300 en 2012-2013 à 173 927 en 2016-2017 (figure 43).



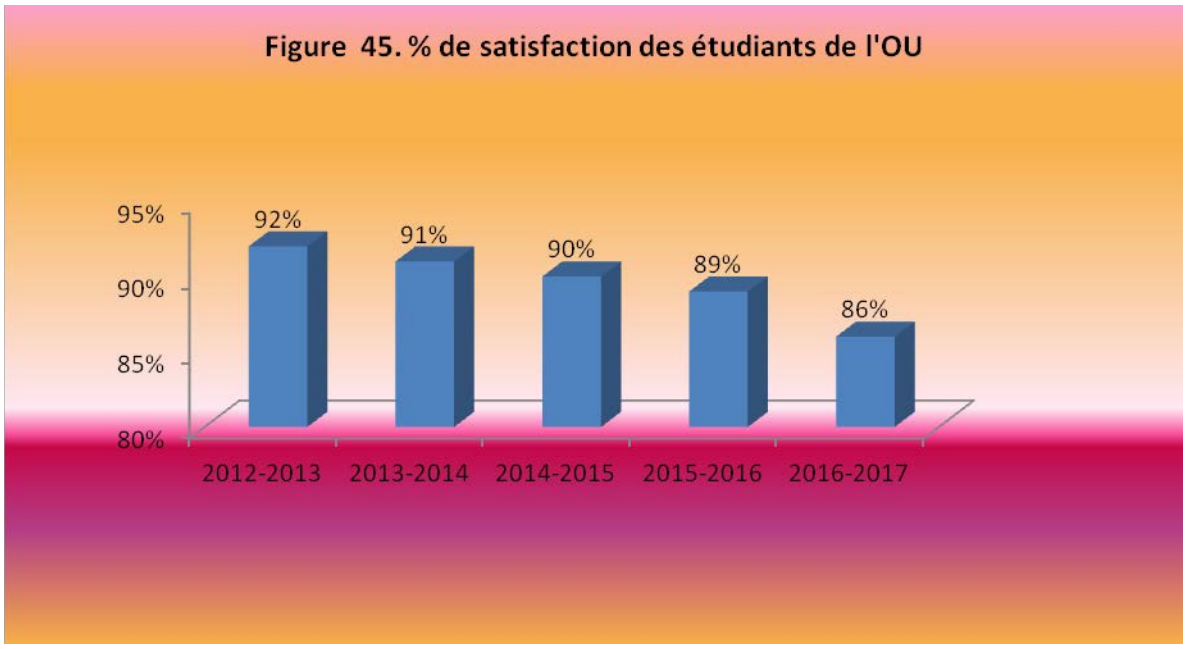
Source: Rapport annuel 2016-2017 – OU

Pour l'inscription à temps plein, il est passé de 79 586 inscriptions en 2012-2013 à 65 724 en 2016-2017. Cette diminution semble compensée par les MOOCs de l'institution offerts pendant l'année à travers son portail FutureLearn.



Source: Rapport annuel 2016-2017 – OU

Les cours (MOOCs) de l'Open University qui conduisent vers un diplôme ont déjà enregistré 6.3 millions inscriptions (figure 44). 110 partenaires y sont associés. Malgré l'augmentation des inscriptions, on note une diminution croissante de la satisfaction des étudiants. Celle passe de 92% en 2012-2013 à 86% en 2016-2017 (figure 45).



Source: Rapport annuel 2016-2017 – OU

V. Des tendances actuelles et futures : où allons-nous?

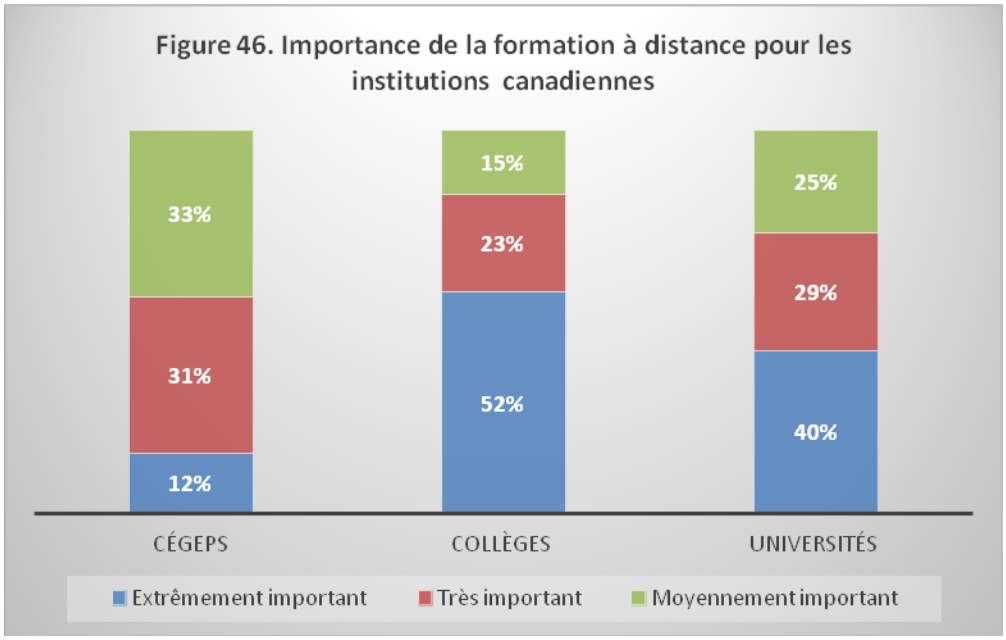
Comme déjà souligné, la formation à distance dans la francophonie canadienne est en expansion selon sa propre logique de développement principalement orientée vers son marché intérieur**.** Au niveau universitaire, ce développement semble contrasté avec celui qui est observé en France et aux États-Unis. En France, la stratégie gouvernementale encourage le développement des MOOCs. Une « MOOCisation » axée sur la diversification des marchés internationaux et professionnels en milieu de travail. Dans le cas des États-Unis, il est observé un déclin de la formation à distance pour un développement des MOOCs sur des plateformes de statut privé à but lucratif et selon une logique délégative. Les différences fondamentales peuvent être notées entre le Canada, la France et les États-Unis en termes d'hybridation, d'internationalisation, de niveau de développement des MOOCs, de la forte centralisation (plateforme FUN) ou non, de la participation du secteur privé et la délégation fonctionnelle. Le tableau 3 présente le résumé des principales caractéristiques des systèmes de formation à distance selon les données analysées.

Tableau 3. Résumé des FAD analysées dans ce rapport

	Principales caractéristiques de la FAD selon les données recueillies
Québec	En croissance Public Programmes et cours en continuité avec les programmes présentiels Adapté à son contexte et en croissance Hybridation et intérêt pour MOOCs Développement orienté vers le marché intérieur Nombreux acteurs Logique d'organisation autocentrée, centralisée, et partenariale Utilisation de divers moyens techniques, mais priorité à l'internet
Canada francophone	En croissance Public Programmes et cours Adapté à son contexte et en croissance Public MOOCs en croissance, Programmes et cours en continuité avec les programmes présentiels Adapté à son contexte Développement orienté vers le marché intérieur et externe Nombreux acteurs Logique d'organisation dominante : centralisée et partenariale Utilisation de divers moyens techniques, mais priorité à l'Internet
Canada	En croissance Public Programmes et cours en continuité avec les programmes présentiels Adapté à son contexte Développement plus orienté vers le marché intérieur et externe Nombreux acteurs Logique d'organisation dominante centralisée et partenariale Utilisation de divers moyens techniques, mais priorité à l'Internet
États-Unis	En croissance Public, privé à but lucratif et privé à but non lucratif Programmes et cours développés pour la FAD Forte spécialisation en FAD Logique d'organisation dominante délégative Développement plus orienté vers le marché national et international Forte adaptation Forte croissance des MOOCS –plateforme FUN
France	En croissance Public, privé à but lucratif et privé à but non lucratif Programmes et cours développés pour la FAD Forte spécialisation en FAD Logique d'organisation dominante mutant vers la centralisation Adapté à son contexte Développement plus orienté vers le marché national et international Forte adaptation Forte croissance des MOOCS à statut privé à but lucratif (leadership)

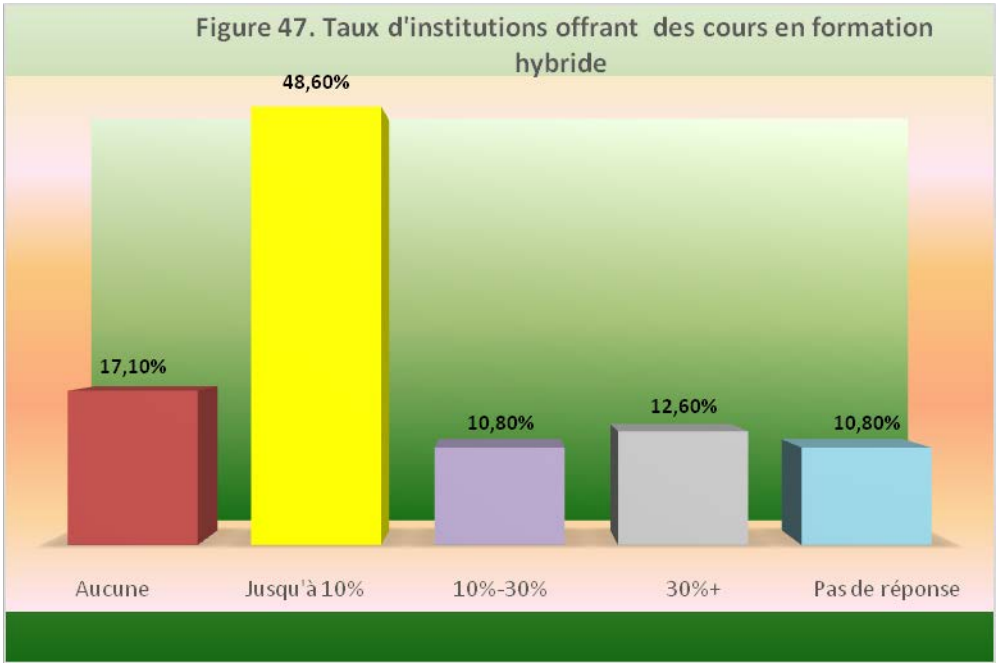
V.1. La FAD en hybridation

Selon Bates et al. (ibid.), plusieurs institutions considèrent que la formation à distance comme indispensable aux performances des institutions. Il est noté que 43% des cégeps, 75% des collèges et 69 % des universités la considèrent très importante ou extrêmement importante. Toujours selon la même enquête, un peu plus de 60 % (particulièrement le cas des très grands établissements qui comptent 30 000 étudiants ou plus) des établissements croient que l'apprentissage en ligne favorise l'innovation en enseignement (figure 46).



D'après Bates et al. (2017), le cinquième des établissements environ voit l'apprentissage en ligne comme une façon de mettre en œuvre des politiques gouvernementales provinciales. L'hybridation serait-elle le choix qui s'impose ? Que ce soit au Canada francophone et surtout au Québec, elle apparaît comme un mode conséquent de développement étant donné que la plupart

des institutions offrant la formation à distance offraient traditionnellement des cours sur Campus. On note également un certain intérêt pour les cours hybrides. Environ 30% des institutions estiment que leurs cours sont hybrides (figure 47). Cependant, l'hybridation que ce soit autant pour les cours que pour les programmes est variable dans le groupe de répondants à l'enquête de Bates et al. En effet, 17,10% estiment n'avoir recours à aucune hybridation. Près de la moitié n'a recours à 10% d'hybridation ou moins. Moins du quart des institutions participant à l'enquête ont recours à une hybridation de plus de 10%. Il serait intéressant de voir comment cette hybridation peut favoriser toutes les institutions collectivement sans nuire à celles qui n'ont aucun volet de formation présentielle.

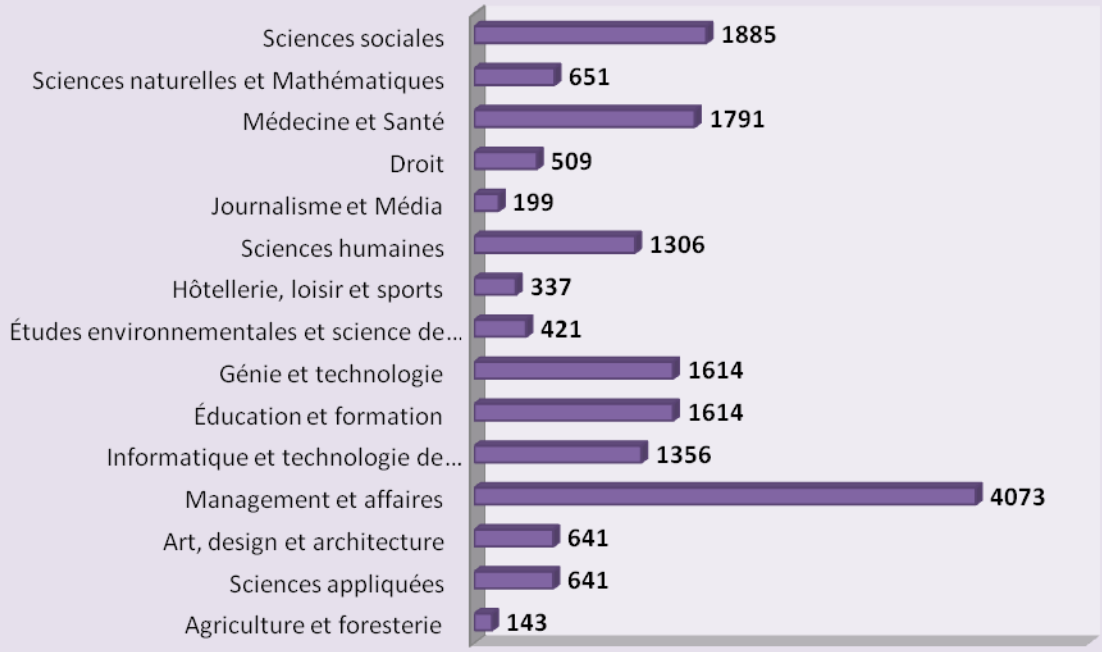


Source : Bates et al. (2017)

V.2. À l'heure du Méga–portail ? Le Study portals

Né de la frustration, du manque d'informations et d'une vue d'ensemble du nombre croissant des programmes de formation, le site Study portals https://www.studyportals.com/ offre plus de 170,000 cours à 3,050 instituts éducatifs à travers 110 pays, 12 698 programmes diplômants de formation à distance, dont 2 464 baccalauréats, 6475 maîtrises, 470 doctorats et 2 998 programmes courts. Les domaines concernés par ces programmes sont : agriculture et foresterie, Sciences appliquées, Art, design et architecture, Management et affaires, Informatique et technologie de l'information, éducation et formation, Génie et technologie, Études environnementales et sciences de la Terre, hôtellerie loisir et sport, sciences humaines, droit, journalisme et média, médecine et santé, sciences naturelles et mathématiques, sciences sociales (figure 44).

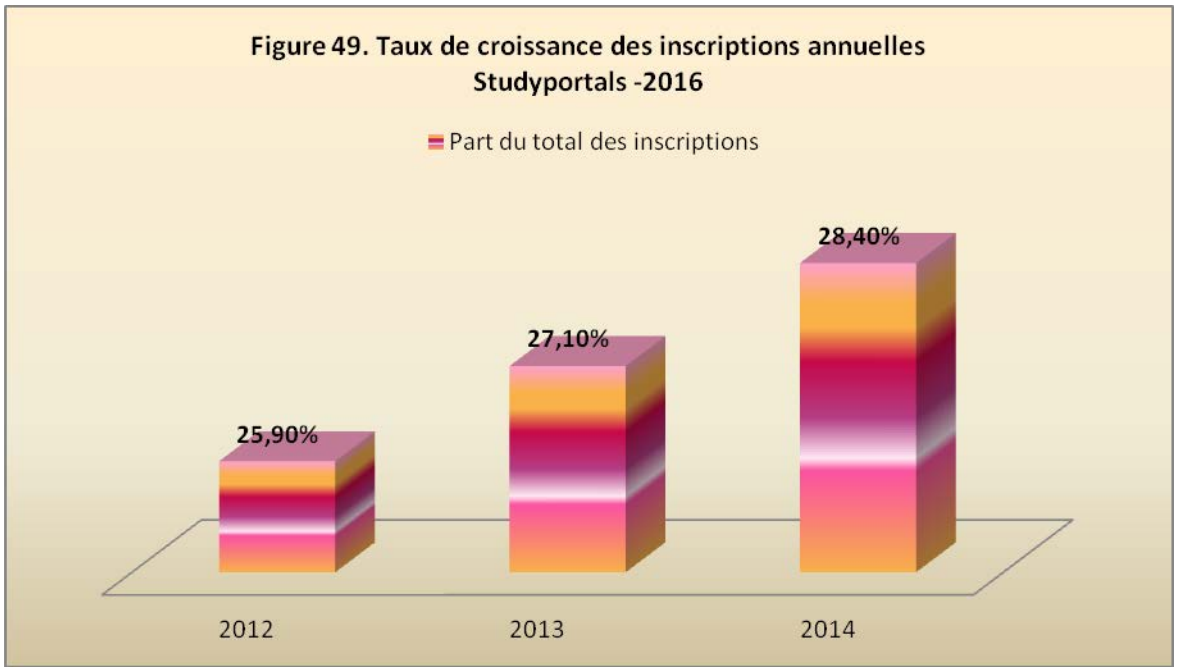
Figure 48. Les offres de cours de Studyportals -2018



Source : Document officiel de Studyportals -2018

L'organisme compte parmi ses partenaires, British Council, la Commission européenne European Commission, Nuffic, l'organisation allemande pour la coopération internationale dans l'enseignement supérieur, German Academic Exchange Service (DAAD), Austrian Academic Exchange Service, Universidad.es en Espagne, Academic Cooperation Association, un réseau paneuropéen de plusieurs organisations à but non lucratif, responsable de l'internationalisation de l'éducation et de la formation, de l'institut de l'UNESCO pour l'éducation tout au long de la vie, une organisation à but non lucratif, EADTU, Cambridge Assessment English, une division de l'université Cambridge, International Council for Open and Distance Education (ICDE), Swedish Institute, Open Education Europa, etc.

En 2017, Studyportals aurait aidé plus de 28 millions d'étudiants dans le monde entier à explorer des programmes d'étude et faire un choix informé. Selon les données de site, le mégaportail a enregistré, en 2016, 195 400 inscriptions de la part des étudiants internationaux. Le nombre des inscriptions a connu une croissance de 28,40% en 2014 alors qu'en 2012, cette croissance était de 25,90% (figure 45). Le profil de l'étudiant type est 51% de femmes et 49% d'hommes.



Source : Données site de Studyportals

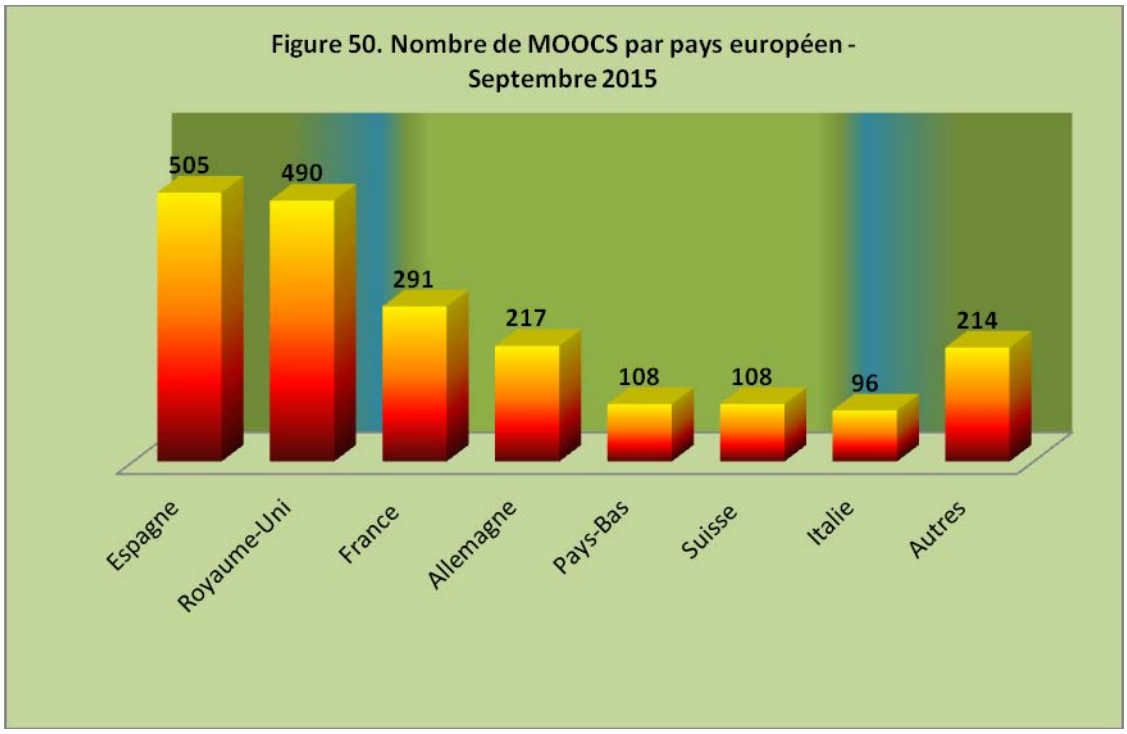
V.3. Et les MOOCs (CLOM) dans l'enseignement supérieur?

Selon Docebo (2018), les enjeux émergents en matière de formation à distance sont l'apprentissage social, l'apprentissage par mobile, le micro apprentissage et le MOOC dans les organisations. Le conseil supérieur de l'éducation (2015b) définit le MOOC[5] (the Massive Open Online Courses) ou CLOM (cours en ligne ouverts et massifs) comme un ensemble hétéroclite de cours en ligne basés sur des modèles pédagogiques connectivistes (où les savoirs sont générés par des interactions) ou transmissifs (centrés sur la transmission des savoirs) qui rejoint un grand nombre d'individus sans condition d'admission (parfois gratuite avec des contenus en accès libre) qui peuvent donner lieu à des services payants voire des crédits universitaires. Comme le soulignent Delpech, Q. Diagne, M. (2016), les MOOCs ont connu un développement exponentiel passant d'une dizaine en

[5] Nous préférons cet acronyme.

2011 à des milliers aujourd'hui. Selon les auteurs, les MOOCs sont en outre une vitrine qui permet aux établissements d'enseignement supérieur de promouvoir leurs formations, notamment à l'étranger, et de toucher de nouveaux publics grâce à des offres d'enseignement plus souples et plus personnalisées. Si les MOOCs constituent une tendance actuelle, à quel type de regroupement peuvent-ils donner lieu ?

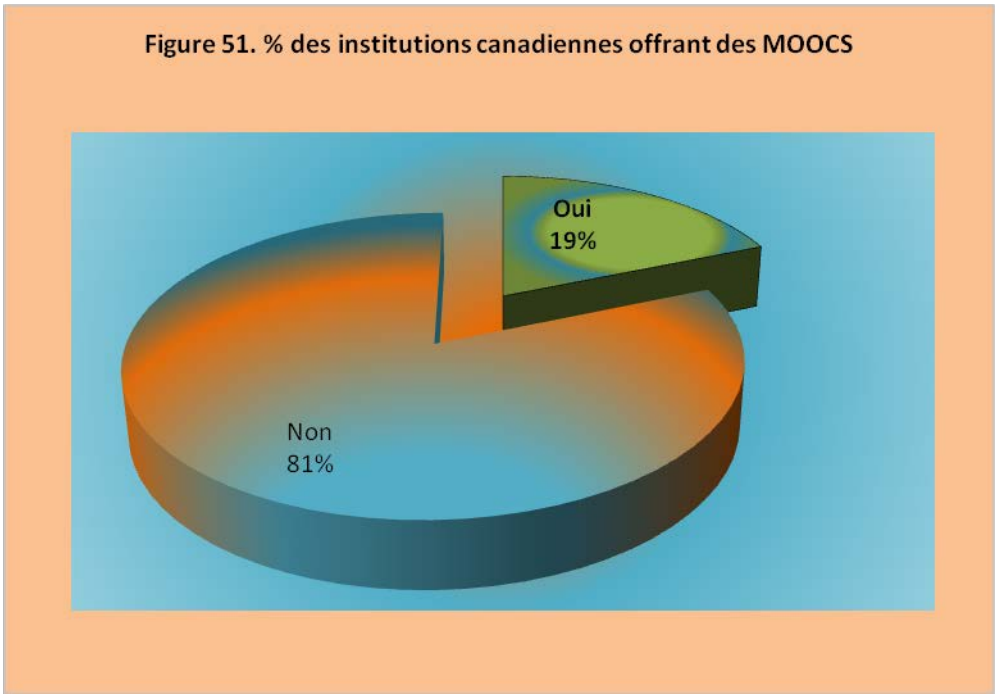
Les MOOCs sont offerts sur diverses plateformes numériques disponibles dans plusieurs régions du monde (Annexe 1). En Europe, l'Espagne est le pays offrant le plus grand nombre de MOOCs avec un nombre total de 505. Elle est suivie par le Royaume-Uni. L'Italie est le pays offrant le moins de MOOCs avec un total de 96 MOOCs (figure 50).



Source : Delpech, Q. Diagne, M. (2016).

Plusieurs plateformes sont privées et à caractère lucratif. La plateforme américaine edX est à but non lucratif de même que la Française FUN. Alors qu'en France, les 3% des universités mettent leurs cours en ligne, aux États-Unis, ce sont les 80 % des universités qui le font. Selon les données Open Education Europa (in Delpech et Diagne, 2016), la plateforme d'edX compte 5 millions d'inscrits, FutureLearn 2,5 millions dont près des deux tiers sont à l'étranger. FUN dont l'offre est à près de 98 % issue d'institutions françaises, MiriadaX (75 %) et FutureLearn (66 %). Ces plateformes ont aussi une offre très faible en provenance des institutions d'autres pays européens, à l'exception de l'Allemande *Iversity*.

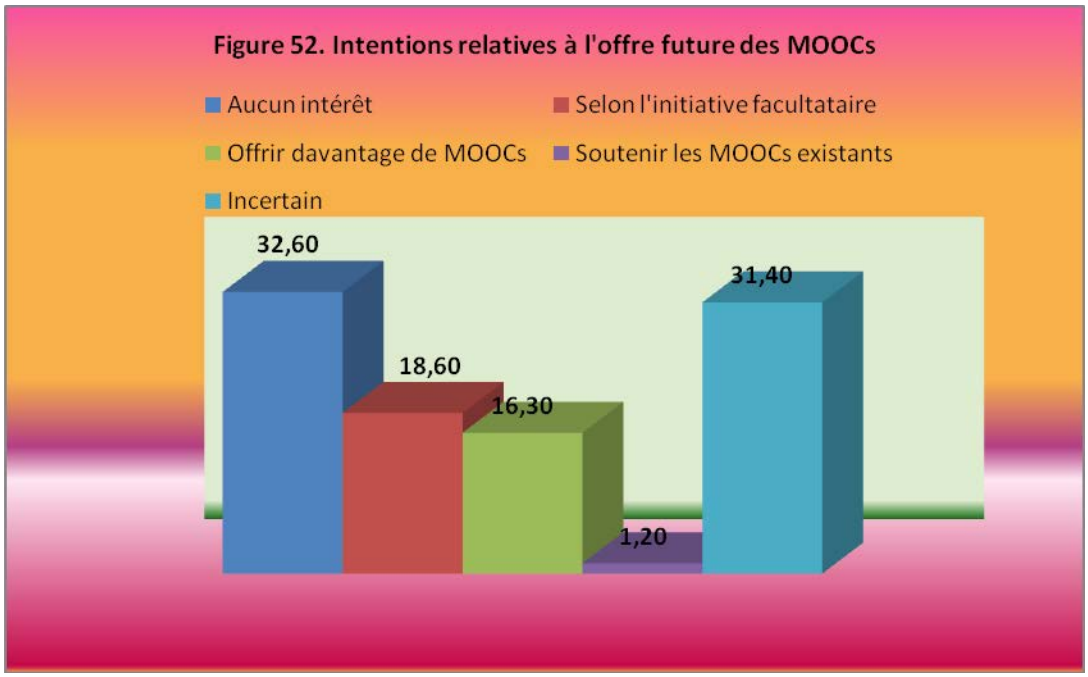
En 2017, Bates et al (ibid.) constatent qu'il n'y a pas trop d'engouement pour les formations en ligne ouvertes à tous (MOOC) au Canada. Moins de 20 % des établissements répondants en avaient offert au cours des 12 derniers mois et ceux qui en offraient ne comptaient que quelques formations.



Source Bates et al. (2017)

Contrairement au Canada, les MOOCs sont plus présents et fréquents dans le paysage universitaire de la francophonie canadienne. D'après Grégoire (2016), l'apparition des MOOCs, dans le paysage de l'enseignement supérieur des institutions francophones découle des pressions qu'ils exercent sur les acteurs établis. Dans son sondage, l'auteur constate que *50% des* institutions canadiennes-françaises offrent déjà (ou prévoient offrir) un ou plusieurs CLOM, un taux considérablement plus élevé que dans les institutions américaines 2013 et 2014 (14%), mais inférieur à celui de l'Europe, à 72% en 2014.

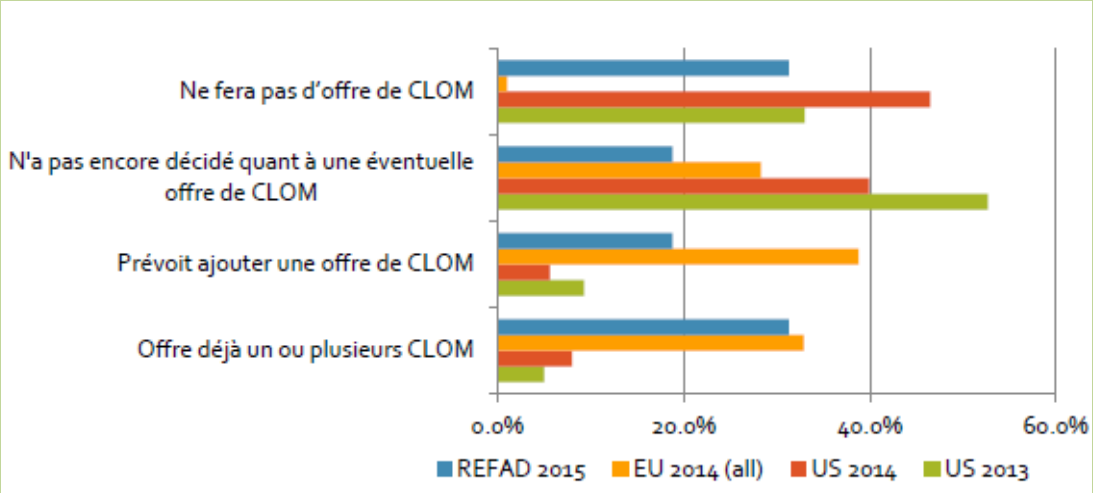
Quant à l'intention d'offrir des MOOCs dans le futur, l'enquête de Bates et al. Indiquent les résultats consignés dans la figure 52. On observe que 32,60% des institutions canadiennes n'ont aucun intérêt pour les MOOCs. Ceci représente le tiers des répondants soit autant que les institutions qui croient qu'il faut soutenir les MOOCs existants.



Source : Bates et al. (2017)

En 2014, toutes les institutions canadiennes-françaises offrant déjà des CLOM indiquent en avoir réalisé un ou deux, à l'exception d'EDUlib qui en a offert 12. 15. 93% des répondants se disent neutres ou en accord avec l'énoncé voulant que les CLOM constituent une méthode viable pour l'offre de cours. Par opposition, en 2014 aux États-Unis, 51% des répondants se disaient en désaccord avec cet énoncé, peut-être parce qu'il était encore tôt pour se prononcer. 11.3% des institutions offraient des MOOCs en 2015 (8.0% en 2014). En 2012 : 2.6%., 2013 : 5%, 2014 : 8.0% (figure 52).

Figure 53. Statut comparatif de l'offre de MOOCs (CLOM) au Canada (REFAD), dans l'Union européenne (EU) et aux États-Unis (US 2013 et 2014)



Source Grégoire (2016)

V.4. Des défis de la FAD pour la francophonie canadienne

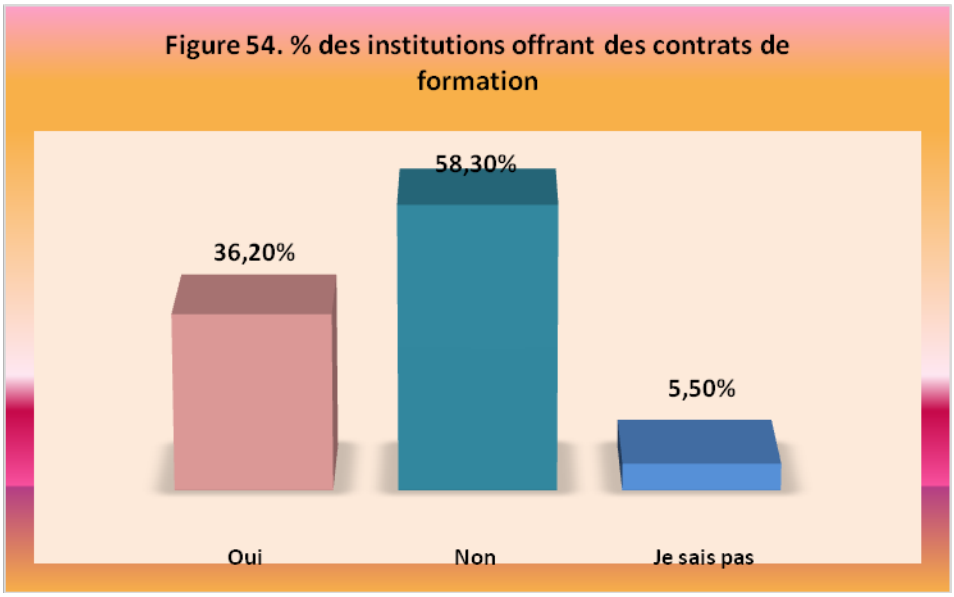
Dans leur rapport les auteurs Bates et al. indiquent que nombre d'institutions postsecondaires canadiennes considèrent l'apprentissage en ligne comme très important pour leur avenir ; celles-ci ont mis en place une stratégie en matière d'apprentissage en ligne ou travaillent à l'élaboration d'une telle stratégie. Les données recueillies ne permettent pas d'aboutir à la même conclusion en ce qui concerne les institutions secondaires et collégiales. Cependant, quel peut être la réelle portée des stratégies institutionnelles singulières dans ce contexte de forte concurrence et de regroupements comme décrit dans les parties précédentes ?

On peut faire l'hypothèse que le marché francophone de la formation à distance est aussi mûr que celui du Canada (Bates et al., 2017). Avec les données sur le taux de couverture des besoins, nous pouvons également faire l'hypothèse que ce marché a encore du potentiel à exploiter tant au niveau national qu'à l'international. Ainsi, le développement de la formation à distance

dans le contexte actuel expose les institutions à plusieurs défis : organisationnels, technologiques, etc.

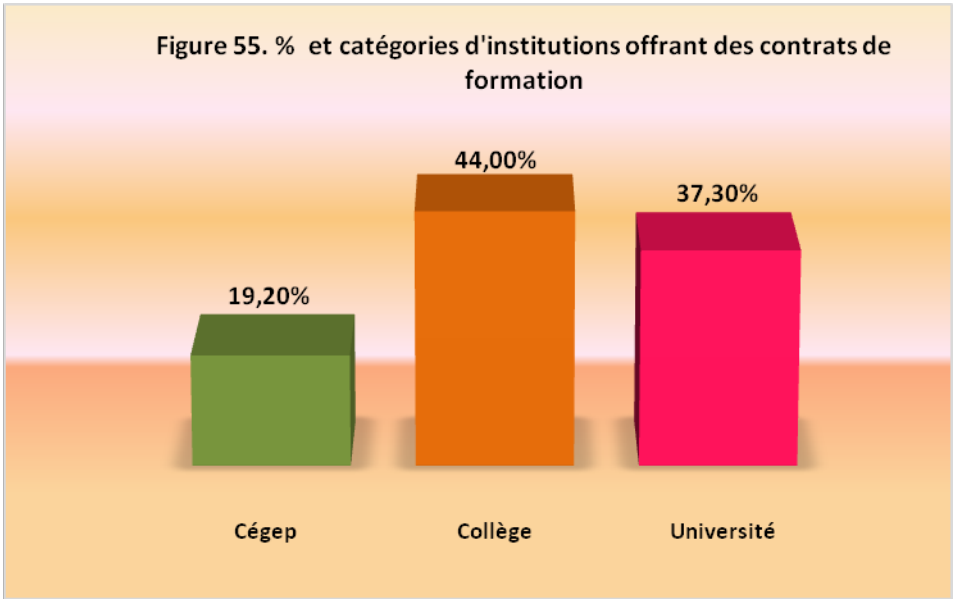
La formation à distance est corollaire de l'utilisation accrue de technologie éducative -surtout d'Internet- et d'une augmentation de coûts relatifs à cette utilisation. Conséquemment, son développement est également corollaire de l'adaptabilité à celui accéléré de la technologie. D'après Bates et al. (ibid.), c'est principalement des établissements de petite à moyenne taille (entre 1 000 et 3 999 étudiants) qui jugent que ce mode de formation est plus rentable que la traditionnelle (jusqu'à 40 %). Mais, doit-on parler de rentabilité, de viabilité ou de durabilité ? Cette dernière notion requiert une adaptation sur le long terme au contexte, surtout celui des apprenants et de la technologie.

Selon Guillemet (2016), les avantages de la formation à distance dans les institutions de taille petite ou moyenne s'érodent lorsque les universités résidentielles offrent la formation à distance de façon vigoureuse, systématique et éclairée. La taille de l'institution a également une grande importance lorsqu'il s'agit de faire appel à des services non disponibles à l'interne. D'après Grégoire (2017) et Bates et al. (op. cit.), certains établissements, faute de pouvoir réunir toutes les compétences requises pour mener à bien leur projet de formation à distance, embauchent des contractants. 36% des institutions offrent des contrats de formation (figure 54). Toutefois, il ne s'agit pas d'une pratique courante puisque plus de la moitié de ces institutions n'offrent pas de contrats (Bates et al., ibid.). Dans la figure 54, il est observé qu'en 2017, un peu plus du tiers des institutions canadiennes offrent des contrats. Si l'on considère le développement croissant en technologie numérique, il est possible d'estimer que ce nombre est appelé à croître dans le futur. Mais, quels types de contrats pourraient être envisagés et pour quelle taille d'institutions ?



Source : Bates et al. (2017)

La technologie numérique peut creuser un fossé entre les institutions de taille différente et de moyens différents. Comme le souligne Grégoire (op.cit.), la décision de recourir à des contrats dépend de la taille de l'institution et de l'étendue du carnet de commandes relatif aux cours en ligne. Les catégories d'institutions influencent également cette décision (figure 55).



Source : Bates et al. (2017)

Comme le montre la figure 55 établie avec les données de Bates et al. (op.cit.), les collèges contractent plus que les Cégeps et les universités. 44% d'entre eux font appel à des talents externes. Toutefois, plus du tiers des universités font appel à des services externes. Seulement le cinquième des cégeps font appel à ces services.

Grâce à la technologie numérique, la formation à distance peut être facilement internationalisée et permettre aux institutions de vendre leur notoriété à l'étranger (Delpech et Diagne, op.cit.). Bien que cet aspect soit bénéfique pour le profil individuel des institutions, Rumble (1997 in Guillemet 2016) indique que la compétition n'est pas une option, mais une contrainte contextuelle, car si les effectifs étudiants baissent, des institutions en pâtiront et d'autres mourront. Il faut plutôt envisager, comme le souligne le CLIFAD (2013), d'assurer « une cohérence dans le développement de la FAD en formation universitaire pour qu'elle réponde de façon plus complète aux besoins des individus et de la société » tout entière.

Que peuvent devenir les institutions spécialisées uniquement dans la formation à distance comme l'Université TÉLUQ et autres. Si ces institutions peuvent offrir leur expertise fortement recherchée, celle-ci doit être renouvelée avec les nouveaux développements technologiques. Parfois même, cette expertise peut devenir, comme le souligne Guillement (2016), un facteur de vulnérabilité lorsque les supports pédagogiques qu'elles produisent deviennent plus coûteux que dans les universités mixtes. Encore faudrait-il que les acteurs concernés initient des stratégies et activités soutenant cette perspective.

Bien que le modèle d'affaires reste encore à être déterminé dans le cas des MOOCs, Delpech et Diagne (op.cit.) soulignent que ceux-ci peuvent permettre aux institutions d'atteindre un nombre de participants sans commune mesure avec les capacités d'une institution éducative physique. En effet les auteurs soulignent que les MOOCs constituent une vitrine qui permet aux établissements d'enseignement supérieur de promouvoir leurs formations, notamment à

l'étranger, et de toucher de nouveaux publics. Un développement plus soutenu des MOOCs constituerait-il une avenue à explorer pour les institutions francophones du Canada ?

Pour le développement et la promotion des MOOCs, nombre d'institutions devront faire appel à des services tiers. Si la contractualisation avec des plateformes étrangères peut parfois être une option, la plupart de ces plateformes opèrent comme des privés et selon une logique délégative : les cours mis en ligne sont protégés par des droits d'auteur et les institutions tierces ne peuvent pas les intégrer dans leur enseignement (Delpech et Diagne, 2016).

* Plusieurs raisons peuvent conduire à développer la formation à distance. Dans un contexte de restrictions financières, l'augmentation du nombre d'inscriptions devient un objectif majeur. En effet, près de 75% des répondants voient également l'apprentissage en ligne comme un moyen d'augmenter le nombre d'inscriptions. Presque tous les établissements (99 %) soutiennent que l'apprentissage en ligne offre un meilleur accès et une plus grande flexibilité aux étudiants. Cet argumentaire fait selon une logique marchande avec centration sur l'institution nous éloigne de l'objectif réel de la formation, celle de permettre la transmission-acquisition de connaissances comme nous l'avons souligné dans la première partie. Il se fait au détriment de la centration sur l'individu. Comme le souligne Guillemet (ibid.), il s'agit tout autant de la capacité des institutions à déployer une offre de cours et programmes diversifiée et à attirer des étudiants vers cette offre de manière efficace. Dans ce cas, le développement de la formation à distance dans le sillage et comme alternative à la formation présentielle ne souffrirait-il pas d'une grande insuffisance, celle d'une reconnaissance, par exemple ?

Dans une économie du savoir avec des changements de compétences et de profils professionnels, la mobilité et la flexibilité qui accompagnent ces changements, nous en sommes bien loin avec l'actuel mode de

développement très orienté sur le marché. Mieux, la tendance est à la personnalisation de la formation qui requiert la centration sur l'apprenant.

La centration sur l'apprenant, c'est d'abord une anticipation de ses besoins et l'anticipation des besoins sociaux pour reconnaitre la valeur au marché de la formation. Ce point n'est pas seulement relatif à la formation à distance, mais à la formation tout simplement. Nous en sommes à reconnaitre la nécessité d'une conciliation ou (voire adéquation) formation emploi (OCDE, 2017b ; Vincent, 2005) sans savoir réellement y parvenir. Une formation axée sur l'acquisition des compétences renouvelées et exprimées en termes de professionnalisation vise aussi l'auto-efficacité dans l'apprentissage pour son utilité en contexte. Comme nous l'avons déjà souligné, les enjeux émergents en matière de formation à distance sont l'apprentissage social, l'apprentissage par mobile, le micro apprentissage et le MOOCs des organisations (Docebo, 2018). À ce titre, même si le marché canadien paraît mûr, il présente encore un potentiel élevé du point de vue de la formation professionnelle et en entreprise. Il s'agit là d'une hypothèse qu'il faut vérifier. Toutefois, de ce point de vue, nous abordons un autre défi que les institutions francophones canadiennes doivent relever, celui d'adapter leur formation aux différents contextes. Les données présentées dans la partie précédente montrent que la formation à distance dans la francophonie canadienne se développe pour et en fonction de la couverture du territoire national, mais pour l'efficacité organisationnelle. Par contre, à l'instar de la France, la francophonie canadienne doit rattraper son retard sur la scène internationale.

À l'échelle mondiale, il est projeté une augmentation de 56 %, par rapport à 2015, de 120 millions inscriptions dans la formation universitaire et 2.3 millions d'étudiants internationalement mobiles, soit 51 %, d'ici 2030. Cette augmentation variera en fonction des pays et régions (Studyportals, 2017). **Au vu de ces informations, quelles stratégies devra adopter le Canada francophone ?**

L'une des recommandations du CSE pour les universités québécoises était d'augmenter le nombre de cours et de programmes à distance qui sont offerts sur la base d'une collaboration entre des universités ou des unités d'enseignement. Nous avons vu qu'au Québec comme au Canada, les regroupements sont nombreux de même que les portails numériques. Quelle serait la viabilité des institutions spécialement dédiées à l'enseignement à distance comme l'Université TÉLUQ et le Cegep à distance ? Quelle efficacité attendre de ces regroupements dans le contexte actuel de Mégaportail ? Quelles formes prennent ces collaborations dans le monde actuel ?

Les limites de l'étude

Le manque de données et surtout de temps pour collecter les données spécifiques dans le cadre de cette étude constitue une importante limite. Le temps alloué à cette étude d'envergure à été très court et n'a pas permis de couvrir certains aspects de la recherche, surtout celles relatives aux données plus récentes.

Par ailleurs, la diversité des termes employés constitue une limite fondamentale à l'interprétation des données et ne permet pas de faire un consensus sur la caractérisation de l'objet d'étude qu'est la formation à distance. Considérant le vocabulaire évolutif et enrichi relatif à la formation à distance, certains critères de sélection plus spécifiques peuvent avoir échappé dans la revue de la littérature. Cette difficulté rend biaisées les comparaisons d'une région à l'autre et d'en faire une généralisation.

Nous avons, cependant, tenté de faire des comparaisons entre différents portraits. Cette comparaison doit être comprise dans le contexte de ce rapport. En effet, il faut considérer que tout système de formation qu'il soit à distance ou non relève d'un contexte sociopolitique avec ses normes, règles et valeurs auxquelles nous n'avons nullement fait allusion dans ce rapport.

Les sources des données sont majoritairement secondaires. Par conséquent, ces données ont été recueillies dans le cadre d'une étude ayant son objectif spécifique. En les utilisant, nous avons procédé à une réinterprétation des données globales des études antérieures en offrant une vue globale de ces études. Or, l'utilisation de ces données dans le cadre d'une autre étude n'est pas sans influence sur l'interprétation qui en est faite.

De toute évidence, ce rapport présente les limites cumulées des autres études que nous avons exploitées. Comme l'on peut le remarquer, les données que le rapport de Bates et al. (2017) ont été largement exploité dans ce rapport. Comme le soulignent les auteurs eux-mêmes, c'est seulement 49 universités qui ont répondu à toutes les questions, 33 (67 %) ont fourni des données en appui à l'enquête. Cela représente 46 % de l'ensemble des universités canadiennes, donc moins de la moitié. De plus, les auteurs indiquent : « *il convient aussi de noter que les chiffres des inscriptions aux cours en ligne sont faussés en faveur des petites universités, c'est pourquoi il faut traiter les données des répondants avec prudence* ». Par ailleurs, malgré le taux de réponses obtenues dans l'étude de Bates et al. (2017), plusieurs institutions n'ont pas été prises, spécialement les institutions privées et les ONG de la formation à distance dont le travail à l'amont des études formelles contribue à enrichir ces dernières. Bates et al. (ibid) estiment qu'il y a eu des omissions : « *par exemple, l'Université de Waterloo et l'Université de la Saskatchewan, qui a des programmes en ligne significatifs et les Universités d'Alberta, Calgary et le Mont Royal dans Alberta, qui a peu ou aucun programme de distance). Particulièrement les données pour Alberta dans le rapport sont significativement biaisées par l'Université Athabasca, qui est le fournisseur de formation à distance principal dans Alberta*. »)

Quant aux données recueillies sur les sites Internet des organisations, elles ont également leurs limites puisque leur validité dépend de la date de mise à jour du site. Certes, nous avions estimé que les informations recueillies sur les sites des institutions devraient avoir été mises à jour. Toutefois, certaines ne présentaient

aucune date. De plus, leur mise à jour peut ne pas être systématique sur certains sites.

Ces informations sont également incomplètes, car élaborées pour des raisons de marketing. Elles ont été mises sur le site pour d'autres raisons que de servir d'étude.

Notons enfin plusieurs données manquantes. Nous n'avons pas eu accès ni aux données actuelles des offres des institutions ni à celles des inscriptions. Finalement, la principale limite de cette étude est le manque de données sur l'expérience des étudiants dans la formation à distance.

Conclusion et principales recommandations

Avec le développement technologique, nous concédons à l'idée que la formation à distance autant que la formation en ligne constituent un concept parapluie dont la variable distinctive devient, par nature, une distance technologique, celle qui défie la distance spatiale. Cette distance évolue avec la technologie épousant ses avantages et se heurtant à ses contraintes. Dans cette perspective où est élaboré le portrait de la formation à distance dans le Canada francophone. Nous avons observé que :

1- Dans le Canada francophone, la formation à distance continue d'exploiter le potentiel de son marché en augmentant l'offre de formation. Cette augmentation se fait majoritairement dans la continuité de la formation sur campus pour les institutions traditionnelles. Deux points essentiels à retenir : i- le nombre d'institutions impliquées a augmenté. Au Québec outre les grands acteurs, l'Université TÉLUQ, l'Université de Montréal et l'Université Laval, plusieurs universités se lancent non seulement à donner des cours en ligne, mais des programmes entiers; ii- dans la plupart des cas, l'offre de formation à distance se fait à travers la conversion des programmes en présentiel. Elle s'est diversifiée durant des

dernières années dans la francophonie canadienne (Québec et autres provinces) et s'inscrit plusieurs logiques d'organisation :

a. 1. la logique centralisatrice : celle adoptée en fondant des institutions comme l'Université TÉLUQ et le Cégep à distance; elle consiste à dédier une institution spécialisée à la formation à distance. Cette logique sera confrontée à une logique du marché;
b. La logique du marché et de performance est développée par les institutions traditionnelles pour s'adapter et/ou atteindre et satisfaire leur clientèle : dans cette logique se trouvent l'Université Laval, l'UQAT, etc. ;
c. La logique partenariale, la dernière développée, qui consiste à se regrouper sous forme de portail, de consortium. Cette logique sous-tend le partenariat avec le privé. Si la contractualisation est une option envisageable pour maximiser les ressources affectées au développement et l'offre de la formation à distance, elle peut conduire à une autre logique que nous appelons délégative;
d. la logique délégative peut conduire à la perte des droits sur certains contenus. Il faut également penser à la gestion des données.

Au Québec, on retrouve toutes les trois premières logiques aujourd'hui. Ceci conduit à une offre de formation polynucléaire. Par contre, l'offre hors Québec présente une dominante partenariale centralisée.

Dans le contexte actuel, il faut bien reconnaitre l'existence de la formation à distance offerte par le privé sur laquelle nous n'avons pas de données. Nous n'avons pas non plus eu de données sur la formation à distance créditée par les organisations à but non lucratif.

Un deuxième aspect de ce portrait est l'hybridation de la formation à distance avec la formation présentielle. Elle semble une donnée naturelle pour les organisations traditionnelles offrant de la formation sur campus. En effet, la

formation s'y développe en périphérie de la formation traditionnelle comme par adaptation aux besoins de transformation de l'offre pour satisfaire une niche de clientèle. Elle représente, selon l'opinion de certains acteurs, la voie de l'avenir.

Sur l'émergence des MOOCs, il est remarqué que les États-Unis et l'Europe se développent activement par ce volet. La poursuite de certaines activités de MOOCs se fait dans le but de concrétiser la position sur la scène internationale (comme c'est le cas de la France) ou pour nourrir le marché domestique comme le cas du centre CUFE à l'université de Sherbrooke. Pour sa part, l'Open University a adopté la Moocisation comme une stratégie d'adaptation qui semble lui réussir. L'internationalisation, quant à elle, constitue une franche stratégie d'augmenter sa part du marché. C'est le cas de la France. Avec un tel tableau, comment se résume le portrait du marché francophone ? Ses principales forces résident surtout dans sa capacité à développer une réponse adaptative comme celle partenariale et aussi celle de l'hybridation. Ses principales faiblesses résident dans la volonté de se développer à l'intérieur des secteurs connus, ceux ayant fait leur preuve, et des sentiers battus. Toutefois, il est important de composer la force changeante de l'environnement. Ce dernier évoluant rapidement surtout avec la technologie et les habitudes d'apprentissage des étudiants, l'art d'inventer tout en gardant son identité est requis.

Ses principaux défis : s'adapter en satisfaisant les besoins évolutifs et émergents des apprenants et ceux de la société. C'est d'ailleurs celui de toute formation aujourd'hui, celle de lier le besoin d'apprendre à l'adaptation en contexte, ce que certains nommeront l'adéquation formation emploi et qui est pertinent aujourd'hui plus que jamais. Ce défi est également celui de la formation tout au long de la vie et aussi celui de l'adaptation aux usages continuels de la technologie évolutive. L'efficacité d'apprentissage en ligne exige que les institutions et autres acteurs impliqués dans la FQD comprennent comment construire les environnements d'apprentissage en ligne. Dans ce cas, la personnalisation de la formation entraine un autre défi celui de s'adapter à ses

utilisations de la technologie. Aujourd'hui, c'est celui du m-learning ou de l'apprentissage mobile.

Un dernier défi est relatif à l'internationalisation de la FAD. Comment la francophonie canadienne de la FAD peut-elle améliorer sa position sur la scène internationale sachant que le marché mondial est dominé par les Anglo-saxons et que le marché francophone est dominé par la France ? Il est possible de proposer qu'elle joue comme tout acteur ses principaux atouts de multilinguisme, de notoriété. Toutefois, il fait étudier les conditions pour le faire. Avec l'internationalisation vient la question de l'insertion des programmes étrangers dans le contexte national des pays. Comment garantir la valeur au marché de la formation. Il y a également des défis majeurs comme ceux de préserver la qualité de la formation qui conditionne même la survie à long terme des institutions et du système d'éducation tant dans les pays fournisseurs de formation que dans les pays clients.

Des opportunités : l'émergence de nouveaux besoins sur le marché national et international. Une stratégie invasive comme celle de l'université Laval est-elle suffisante ?

En raison de ce qui précède, nous recommandons fortement d'entamer des recherches futures pour confirmer les hypothèses émises dans ce rapport. Il s'agit de celles relatives à l'effet direct de la diminution du nombre d'inscriptions, celle relative à la croissance de la demande, celle relative à l'internationalisation de la formation à distance du marché francophone et de son potentiel. **Mais plus que tout, la question pertinente à poser dans le contexte actuel est comment allons-nous adapter et durer dans le marché de la formation à distance ?**

Sur le plan d'actions stratégiques, nous préconisons les actions suivantes :

- la mise en place d'une structure de veille et observation afin de soutenir recherches, stratégies et actions dans le domaine ; étant donné l'importance prise au cours des dernières années par la formation à

distance, nous recommandons fortement la mise sur pied d'un observatoire national de la formation à distance;

- la collecte systématique des données que ce soit pour les institutions publiques privées que pour les organismes à but non lucratif ; cet observatoire aura pour objectif d'une collecte systématique des données et de suivre les tendances internationales sur la formation à distance;
- la mise en œuvre des actions efficaces orientées vers les compétences renouvelées. Pour ce faire, il faut questionner l'évolution de la demande de compétences ;
- Considérant l'engouement pour la formation à distance, la mise sur pied d'une instance de coordination dans la francophonie canadienne et qui permet des instances de représentations dans toutes les institutions francophones permettant d'élaborer des stratégies qui font éviter le dispersement actuel ;
- Une tendance des dernières années est celle de la privatisation de certains services ; ceci n'est pas observé spécifiquement dans le cas de la francophonie canadienne. Elle doit bien être analysée pour le respect des obligations institutionnelles (le respect des données personnelles, par exemple) ;
- Mobiliser les acteurs pour valoriser la formation à distance, élaborer et mettre en œuvre les politiques de son développement indépendant;
- Viser efficacité des moyens et des ressources et développer des politiques facilitant une meilleure adéquation entre les stratégies institutionnelles et une stratégie globale. En effet, il faut rendre disponibles les investissements disponibles pour un développement conséquent de la formation à distance dans le Canada francophone.

Bibliographie

Akouete-Hounsinou, M. F. (2012). *La formation continue à distance des enseignants du secondaire au Bénin: réalités et perspectives* (Doctoral dissertation, Universite de Montréal (Canada). https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9003

Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017. *Online Learning Consortium, May*. https://onlinelearningsurvey.com/reports/digtiallearningcompassenrollment2017.pdf

Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). Grade Level: Tracking Online Education in the United States. *Babson Survey Research Group* *https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf*

Ambient Insight Research. (2016). International eLearning Market Research http://www.ambientinsight.com/Reports/eLearning.aspx

Audet, L. (2012). REFAD / Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone [ressource électronique]: profil, bilan et perspectives. http://www.refad.ca/publications-et-rapports-de-recherche/publications/profil-perspectives-et-bilan-de-la-fad/

Audet, L. (2011). REFAD /Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone. Distances et savoirs, 9(3), 313-330. http://archives.refad.ca/pdf/REFAD-Audet-D&SV9n3-pre-publication.pdf

Athabasca University. Annual Report to Alberta Advanced Education http://www.athabascau.ca/aboutau/documents/annual/report2017.pdf

Bates, T., Desbiens, B., Donovan, T., Martel, E., Mayer, D., Paul, R., ... & Seaman, J. (2017). Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada: 2017. https://formationenlignecanada.ca/

Bates, T., Desbiens, B., Donovan, T., Martel, E., Mayer, D., Paul, R., & Seaman, J. (2017). Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada: 2017. Appendices https://formationenlignecanada.ca/publications/

Bélanger, P., & Gelpi, E. (Eds.). (2012). Lifelong education. Springer Science & Business Media. https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=PmIOBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA195&dq=B%C3%A9langer,+P.,+%26+Gelpi,+E.+(Eds.).+(2012).+Lifelong+education.+Springer+Science+%26+Business+Media.&ots=BjzbWtnyNq&sig=9ROG9DXhYnpH5Zk3_PRc7SzYUDc#v=onepage&q=B%C3%A9langer%2C%20P.%2C%20%26%20Gelpi%2C%20E.%20(Eds.).%20(2012).%20Lifelong%20education.%20Springer%20Science%20%26%20Business%20Media.&f=false

Blanc, P. (2017). Les environnements numériques d'apprentissage (ENA) : État des lieux et Prospective. Rapport d'analyse et de synthèse Vitrine technologie-éducation. Octobre 2017 https://www.vteducation.org/sites/default/files/file_attach/Pascale%20Blanc/2017/12/les_environnements_numeriques_dapprentissage_ena_etat_des_lieux_et_prospective.pdf

Carliner, S. (2004). An overview of online learning. Human Resource Development https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=cVzE-cy4GxkC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Carliner,+S.+(2004).+An+overview+of+online+learning.+Human+Resource+Development&ots=Jqn3cE-sEX&sig=kP6N0yOUmQNOlliWyZKXOHSyMwg#v=onepage&q=Carliner%2C%20S.%20(2004).%20An%20overview%20of%20online%20learning.%20Human%20Resource%20Development&f=false

Carré, P., & Boissonat, J. (2000). L'apprenance: rapport au savoir et société cognitive. *Formes et formations du rapport au savoir. Paris: L'Harmattan*. http://www.blog-eformation.com/wp-content/uploads/foad/apprenance.pdf

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, *4*(4), 469-496. https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm

Comité de liaison interordres en formation à distance (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. Montréal, Canada. http://clifad.qc.ca/upload/files/60-ans-fad.pdf

Commonwealth of Learning. (2017. Open Educational Resources: Global Report 2017 http://oasis.col.org/handle/11599/2788

Conrad, D. L. (2002). Engagement, excitement, anxiety, and fear: Learners' experiences of starting an online course. *The American journal of distance education*, *16*(4), 205-226. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15389286AJDE1604_2

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, gouvernement du Québec, 178 p. www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Sommaire. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, gouvernement du Québec, 178 p. https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486Sommaire.pdf

Croucher, K., Quilgars, D., Wallace, A., Baldwin, S., & Mather, L. (2003). Paying the mortgage. *A Systematic Literature Review of Safety Nets for Homeowners, York: Department of Social Policy and Social Work*.

Delpech, Q. Diagne, M. (2016). MOOC français : l'heure des choix. La note d'analyse Février 2016 - N°40 France Stratégie http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/na40_mooc_finale.pdf

Deschênes, A-J., et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*, Québec, TELUQ, 135 p. https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00078809/document

Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017 survey report. Babson http://onlinelearningsurvey.com/reports/digtiallearningcompassenrollment2017.pdf

Docebo. (2014). « E-Learning Market Trends & Forecast 2014 – 2016 » https://www.docebo.com/landing/contactform/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.pdf

Educonsillium. (2015). Online and Distance Education Capacity of Canadian Universities: Analysis and Review. Produced for Global Affairs Canada.

Ferreira, E. F. (2006). *Analyse d'un cours de formation continue à distance pour les enseignants des premières années du primaire dans un contexte universitaire*. ProQuest. http://tradecommissioner.gc.ca/education/publications/000002.aspx?lang=eng

Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, Ltd., Westview House, 734 London Road, Stoke on Trent, ST4 5NP, United Kingdom UK. https://eric.ed.gov/?id=ED462589

Grégoire, R. (2017). REFAD / Panorama des pratiques en formation à distance au Canada francophone http://www.refad.ca/publications-et-rapports-de-recherche/rapports-de-recherche/panorama-des-pratiques-en-formation-a-distance-au-canada-francophone/

Guillemet, P. (2016). « Formation à distance : la menace fantôme », *Distances et médiations des savoirs https://journals.openedition.org/dms/1420?lang=fr*

Julien, M., & Gosselin, L. (2016). L'essor de la formation à distance dans le système universitaire québécois. Sommaire des résultats d'une recherche. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (14) https://journals.openedition.org/dms/1474

Karsenti, T., & Collin, S. (2010). Les Formations ouvertes à distance (FOAD): quelle contribution au développement de professionnels qualifiés en Afrique? *Questions Vives. Recherches en éducation*, *7*(14), 71-87 https://journals.openedition.org/questionsvives/536

Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, (e-301), 99-113. https://www.researchgate.net/publication/285740221_Dispositifs_hybrides_de_formation_et_developpement_professionnel_Effets_percus_par_des_enseignants_du_superieur

Loisier, J. (2013). REFAD / Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone. http://www.refad.ca/publications-et-rapports-de-recherche/rapports-de-recherche/memoire-sur-les-limites-et-defis-de-la-fad-au-canada-francophone/

Lorenzo, G., & Moore, J. (2002). Five pillars of quality online education. *The Sloan consortium report to the nation*, 15-09. https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/SLOANCUS/S021106L.pdf

Martel, C. (2015) *Online and distance education capacity of Canadian universities* Montreal QC: EduConsillium http://tradecommissioner.gc.ca/education/publications/000002.aspx?lang=eng

Martel, A. (1999). Formation et technologies en Amérique du Nord: carrefour de mise à distance et de proximité pour les langues. *Etudes de linguistique appliquée*, 13. * Voir aussi http://archives.refad.ca/recherche/constructivisme/constructivisme.html

Middlehurst, R. (2001). *Quality assurance implications of new forms of higher education* (Vol. 1). Part. http://letr.org.uk/references/storage/K5UBDWK8/Middlehurst%20-%202001%20-%20Quality%20assurance%20implications%20of%20new%20forms%20of%20hig.pdf

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, *14*(2), 129-135. https://pdfs.semanticscholar.org/538b/c898be34b623600ee496f079b32febf21a50.pdf

Mulder, M. and J. Winterton (2017). Introduction. In: Mulder. M. (Ed.), Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education. Cham, Switzerland: Springer, pp. 1-43 https://www.springer.com/us/book/9783319417110

OECD. (2017a). OECD Digital Economy Outlook 2017, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264276284-en

OCDE. (2017b). *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr.

OCDE. (2015). E-Learning in Higher Education in Latin America, Development Centre Studies, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264209992-en.

Online Report Card - Tracking Online Education in the United States 2015 https://onlinelearningconsortium.org/read/online-report-card-tracking-online-education-united-states-2015/

Open University (2017). Financial statements 2016-2017 http://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/ecms/web-content/about-financial-statements-2017.pdf

Open University (2017). Students first: strategy for growth.

https://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/Students%20First%20-%20strategy%20for%20growth%202016_v2.pdf

Parr, M. (2017). Portrait des inscriptions à des cours en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996. https://www.sofad.qc.ca/media/portrait_inscriptions_fad.pdf

Renoult, C. (2007). De la pédagogie personnalisée à la FOADA, il n'y a qu'un pas.... http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Catherine_RENOULT_309.pdf

Rumble G (1997) The costs and economics of open and distance learning Kogan Page, London. https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=1GvjZ0M6qq4C&oi=fnd&pg=PP2&dq=Rumble+G+(1997)+The+costs+and+economics+of+open+and+distance+learning+Kogan+Page,+London.&ots=_ZEcplj9Yi&sig=rgumzLaZqfdPcT9XtnubuoQxCsQ#v=onepage&q=Rumble%20G%20(1997)%20The%20costs%20and%20economics%20of%20open%20and%20distance%20learning%20Kogan%20Page%2C%20London.&f=false

Sener, J. (2010). Why online education will attain full scale." *Journal of Asynchronous Learning Networks* 14.4 (2010): 3-16. https://eric.ed.gov/?id=EJ909907

Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States. *Babson Survey Research Group*. http://onlinelearningsurvey.com/reports/gradeincrease.pdf

Van der Wende, M. C. (2003). Globalisation and access to higher education. *Journal of Studies in International Education*, *7*(2), 193-206. http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303007002006

Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International journal of educational management*, *14*(5), 216-223. https://www.researchgate.net/publication/225157840_Critical_success_factors_in_online_education

Usher, A. et Pelletier, Y.Y. (2017). *Government of Manitoba: Manitoba College Review– System-Wide Report* (Toronto: Higher Education Strategy Associates http://onlinelearningsurvey.com/reports/gradeincrease.pdf

UBC Anual Report 2017 http://annual-report-2016-2017.sites.olt.ubc.ca/files/2017/07/UBC_2016-17_AnnualReport_web.pdf

Vincens, J. (2005). 8. L'adéquation formation-emploi. Dans *Des formations pour quels emplois* (pp. 149-162). Paris: La Découverte. https://www.cairn.info/des-formations-pour-quels-emplois--9782707146939-p-149.htm

Zhang, L., Kinser, K., & Shi, Y. (2017). Global: World Economies and the Distribution of International Branch Campuses. In *Understanding Higher Education Internationalization* (pp. 41-43). Sense Publishers, Rotterdam. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6351-161-2_9