



FEUQ

Ensemble pour l'éducation !

Avis sur la formation à distance

Adopté dans le cadre de la 140^e réunion régulière du Conseil d'administration
(CAO-14009)
Les 24 et 25 janvier 2009
À Montréal

Fédération étudiante universitaire du Québec

La Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ) est une organisation qui regroupe 15 associations étudiantes comptant plus de 120 000 étudiants de tous les cycles d'études et de toutes les régions du Québec. Établie depuis 1989, elle a pour principal mandat de défendre les droits et intérêts des étudiants auprès des gouvernements et des intervenants du domaine de l'éducation. Tout au long de ses dix-huit années d'existence, elle s'est employée à défendre une éducation humaniste comme choix de société. Elle s'attarde particulièrement à défendre ses membres avant, pendant et après leur passage à l'université en revendiquant, en particulier, une éducation accessible et de qualité.

Fédération étudiante universitaire du Québec

210, rue Sainte-Catherine Est
Suite 300
Montréal (Québec)
H2X 1L1
Téléphone : (514) 396-3380
Télécopieur : (514) 396-7140

Superviseur	Pascal Marchi, vice-président aux affaires universitaires
Analyse et rédaction	Milenka Muñoz, chercheuse Pascal Marchi, vice-président aux affaires universitaires
Révision linguistique	Pascal Marchi, vice-président aux affaires universitaires

Sommaire

Le concept général de formation à distance regroupe, de façon large, un grand nombre de moyens d'enseignement, qui n'ont en commun que le fait que l'étudiant et l'enseignant sont physiquement distants l'un de l'autre. Par contre, l'évolution des moyens technologiques favorise le développement des formations dites « en ligne », c'est-à-dire celles qui utilisent Internet comme moyen de communication. Cette mutation des moyens d'enseignement donne d'ailleurs lieu à une remise en question de la notion même d'université, laquelle n'a plus nécessairement à être un lieu physique où sont rassemblés professeurs, étudiants et autres membres de la communauté. La voie est donc ouverte au développement d'universités virtuelles, indépendantes des frontières nationales, remettant par le fait même en cause le pouvoir de réglementation de l'État sur les universités.

Chez les universités québécoises, le développement de la formation à distance semble se faire de façon très inégale. Outre la Télé-Université, les institutions de grande taille (Montréal, Laval) semblent s'être approprié une bonne partie du bassin d'étudiants francophones en formation à distance. Du côté anglophone, eConcordia, filiale privée de l'Université Concordia ayant pour mission la commercialisation de cours à distance, mène le bal avec plus de 10 000 inscriptions.

Au niveau de l'accessibilité aux études, la formation à distance pose de nouveaux défis, notamment sur le plan technologique. En effet, le formidable outil que constitue l'informatique peut devenir une barrière infranchissable pour un étudiant qui ne posséderait pas les compétences informatiques nécessaires. Par ailleurs, le moyen technologique peut également devenir un obstacle financier puisqu'il nécessite l'acquisition par l'étudiant d'un équipement informatique et d'une connexion suffisamment performants. Sur le plan pédagogique, le développement de la formation à distance commande de réévaluer les pratiques d'encadrement et d'apprentissage. En effet, il ne suffit pas de transposer en ligne la documentation d'un cours magistral pour assurer le succès des étudiants. Comme en classe, les interactions étudiant-professeur et entre les étudiants eux-mêmes sont fondamentales. Finalement, l'ensemble des services administratifs et de soutien académique doivent être repensés afin de les rendre accessibles aux étudiants à distance.

Très peu d'études empiriques ont été effectuées concernant la qualité de l'enseignement à distance par rapport à celle de l'enseignement traditionnel. Toutefois, les données existantes ne montrent pas l'existence d'une différence significative entre la satisfaction des étudiants en formation à distance et traditionnelle. Il est toutefois possible de dégager les conditions nécessaires au succès de la formation à distance : la qualité de la relation étudiant-professeur, du soutien administratif et pédagogique, etc.

Finalement, le développement des moyens technologiques ouvre la porte à une offre de formation indépendante des frontières territoriales. Ainsi, libéralisation des marchés aidant, on voit des organisations de tous types (privées et publiques) offrir de l'enseignement universitaire à travers le monde, notamment par le biais d'Internet. Cette tendance risque d'avoir de lourdes conséquences sur le système universitaire québécois, d'où la nécessité d'une réflexion plus approfondie sur nos institutions universitaires.

Liste des recommandations

1. Que les universités se dotent de politiques sur la propriété intellectuelle en matière de formation à distance, notamment en ce qui concerne l'apprentissage électronique, de façon à ce que les contenus de cours et des programmes appartiennent à l'université. (*bonification de la position déjà existante : CAU-20607*)
2. Que les universités mettent sur pied des activités visant à permettre aux professeurs d'obtenir une formation adéquate et un soutien continu quant aux outils technologiques et aux techniques pédagogiques spécifiques à la formation à distance, notamment pour planifier, concevoir et réviser le matériel d'apprentissage à distance. (*bonification de la position déjà existante CAU-20307*)
3. Que les techniques pédagogiques utilisées en formation à distance soient de nature à favoriser les interactions entre étudiants d'un même cours, de façon à contrer le phénomène d'isolement nuisible à la réussite académique.
4. Que le gouvernement du Québec préserve l'exclusivité du droit de dispenser de la formation universitaire (incluant les activités de formation à distance) prévue dans le cadre de la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*.
5. Que les universités ne chargent pas de frais supplémentaires spécifiques aux étudiants en formation à distance, sauf dans le cas d'une entente en ce sens avec l'association représentant ces étudiants.
6. Que des structures d'encadrement, incluant des rencontres physiques, téléphoniques ou autres soient prévues afin d'assurer un suivi avec les étudiants entreprenant un programme en formation à distance.
7. Que l'organisation des services administratifs soit adaptée à la situation particulière des étudiants en formation à distance de façon à en assurer l'accessibilité, en évitant également que ces services soient délocalisés à l'étranger.
8. Que l'organisation des services de soutien académique (bibliothèque, services de tutorat, etc.) soit adaptée à la situation particulière des étudiants en formation à distance de façon à en assurer l'accessibilité.
9. Qu'un soutien technologique accessible par téléphone ou autre soit rendu accessible aux étudiants inscrits en formation à distance, et ce sans frais supplémentaire.
10. Qu'un cours obligatoire au sein d'un programme traditionnel d'une université, s'il est offert à distance, le soit également en mode traditionnel, laissant ainsi le choix à chaque étudiant de suivre ou non ce cours en formation à distance.

11. Que le MELS voit à la réalisation d'études approfondies sur les impacts de la formation à distance sur la qualité de l'enseignement universitaire dans le contexte québécois.
12. Qu'il soit permis aux étudiants ayant des responsabilités parentales d'obtenir une extension de la période permise pour compléter un cours à distance.
13. Que le gouvernement du Québec adopte une politique de la formation à distance (*position déjà existante CAU-21007*)

Remerciements

Nous tenons à remercier M. Jean-Nicolas Rioux, responsable de programme de certificats au Centre de formation continue de l'École Polytechnique, ainsi que M. Bernard Morin, coordonnateur de la formation à distance de la Faculté d'études permanentes de l'Université de Montréal pour leurs commentaires et explications. De même, nous tenons à remercier M. Alexandre Bélanger, technicien en informatique du Bureau de la registraire de l'Université de Sherbrooke.

Liste des acronymes utilisés

ACDEAULF	Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française
ALÉNA	Accord de libre-échange nord-américain
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
CLIFAD	Comité de liaison de la formation à distance
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation canadienne
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EUA	<i>European University Association</i>
FEUQ	Fédération étudiante universitaire du Québec
FOAD	Formation ouverte et à distance
FQPPU	Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
PBS	<i>Public Broadcasting Services</i>
PDG	Président directeur général
REFAD	Réseau de la formation à distance
SMS	Services de messagerie instantanée
TÉLUQ	Télé-université du Québec (rattachée à l'UQAM)
TIC	Technologie de l'information et des communications
UNESCO	<i>United Nations Education, Science and Culture Organization</i>
UQ	Université du Québec (réseau de l')
UVC	Université virtuelle canadienne

Table des matières

1. INTRODUCTION	1
2. QUELQUES DÉFINITIONS	2
2.1. TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS (TIC)	2
2.2. FORMATION À DISTANCE	2
2.3. ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	3
2.4. PARTENARIATS INTERÉTABLISSEMENTS	4
3. ENJEUX	5
3.1. INTRODUCTION DES TIC	5
3.2. COÛTS DE PRODUCTION DE COURS EN LIGNE	6
3.3. MISSION DE LA FORMATION À DISTANCE	7
3.4. COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE	7
3.5. POLITIQUES GOUVERNEMENTALES	10
4. PORTRAIT DE LA FORMATION À DISTANCE AU QUÉBEC	13
4.1. ÉVOLUTION DE LA FORMATION À DISTANCE	13
4.2. PARTENARIATS ET AFFILIATIONS	14
4.3. OFFRE DE COURS ET DE FORMATION À DISTANCE	14
4.4. FRÉQUENTATION	16
4.5. POPULATION ÉTUDIANTE.....	16
4.6. TYPOLOGIE D'ÉTUDIANTS À DISTANCE.....	17
4.7. PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES	17
5. IMPACT DU DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION À DISTANCE SUR L'ACCESSIBILITÉ 19	
5.1. COÛTS RELIÉS À LA FORMATION À DISTANCE	19
5.2. MÉTHODES DE RECRUTEMENT FACE À UN CHOIX ÉCLAIRÉ	20
5.3. ORGANISATION ADMINISTRATIVE ET DES SERVICES	21
5.4. OBSTACLES RELIÉS À L'APPRENTISSAGE	22
5.5. IMPACTS SUR LES PROGRAMMES TRADITIONNELS.....	24
6. IMPACT DU DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION À DISTANCE SUR LA QUALITÉ	25
6.1. DÉFINITION DE LA QUALITÉ	25
6.2. CONTEXTE CANADIEN ET INTERNATIONAL	26
6.3. QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT	27
6.4. QUALITÉ DE LA RELATION	28
6.5. QUALITÉ DU SOUTIEN AUX ÉTUDIANTS	29
7. FORMATION À DISTANCE TRANSFRONTALIÈRE	31
7.1. OBJECTIFS DE L'INTERNATIONALISATION DE L'ÉDUCATION	31
7.2. OBSTACLES À L'INTERNATIONALISATION	31
7.3. ÉTAT DES LIEUX	32
7.4. LE SECTEUR PRIVÉ ET LA FORMATION À DISTANCE	33
7.5. CONSÉQUENCES POUR LE MILIEU UNIVERSITAIRE	35
7.6. TENDANCES À SURVEILLER	36
7.7. VERS UNE POLITIQUE DE LA FORMATION À DISTANCE?	36
8. CONCLUSION	38
9. SOURCES	40
ANNEXE I - MODALITÉS MÉDIATIQUES	46
ANNEXE II - OFFRE DE FORMATION AU QUÉBEC	47
ANNEXE III - PORTRAIT DE LA FORMATION À DISTANCE AU QUÉBEC	52

1. Introduction

Présente depuis plus de trente ans au Québec, mais depuis plus de huit siècles dans le monde¹, la formation à distance permettra à de nombreux étudiants potentiels de poursuivre ou d'initier leur formation universitaire tout en réduisant les obstacles géographiques et temporels (TÉLUQ, 2004).

Or, l'évolution accélérée des technologies de l'information et des communications (TIC), de même que leur utilisation de plus en plus facile, entraînent des changements importants, invitant à se pencher en profondeur sur les impacts sur l'accessibilité et la qualité de la formation à distance. De même, l'internationalisation de l'offre d'études, tant des universités québécoises qu'étrangères, occasionne un questionnement pertinent quant à l'assurance de la qualité de la formation et à la protection des étudiants.

Cet avis vise à dresser un portrait de l'offre actuelle de formation à distance de même que des impacts possibles sur l'accessibilité et la qualité de la formation des étudiants québécois. Dans un premier temps, nous présenterons quelques définitions pertinentes à la compréhension des enjeux en cours. Nous effectuerons ensuite un état des lieux quant à l'accessibilité et à la qualité de la formation offerte aux étudiants choisissant cette option. Nous dresserons également un bref portrait de l'offre internationale de formation à distance, tant « importée » qu'« exportée ». Lorsque pertinent, nous présenterons quelques recommandations visant à assurer aux étudiants à distance une formation universitaire de qualité et accessible.

¹ Il y a huit siècles, Gengis Kahn a établi un système d'apprentissage mobile où les éducateurs mongols devaient parcourir des distances énormes pour rencontrer leurs étudiants (Baggaley, 2008).

2. Quelques définitions

Afin de permettre une meilleure compréhension des enjeux reliés à la formation à distance, il nous semble pertinent de nous attarder à la définition des concepts-clés de ce domaine d'études, notamment les TIC, la formation à distance, les types d'établissements d'enseignement supérieur et les partenariats entre les établissements.

2.1. Technologies de l'information et des communications (TIC)

Les technologies de l'information et des communications (TIC) regroupent une panoplie de moyens de diffusion analogiques, numériques ou informatiques qui, jumelés au mode traditionnel (papier, crayon), permettent d'offrir un enseignement souple et diversifié aux étudiants (Laberge, 2006). Dans leur essence, le rôle des TIC est de soutenir les individus dans leur tâche manuelle ou intellectuelle, car elles augmentent la rapidité de communication entre eux (Tardif, 1999 dans Marchand et Loisier, 2003), offrant un accès instantané à l'information et diversifiant les formats de distribution de contenu pédagogique (TÉLUQ, 2004).

2.2. Formation à distance

La formation à distance consiste principalement en « la séparation de l'étudiant et du professeur dans l'espace et dans le temps » (TÉLUQ, 2004 : 4). Dans sa forme la plus simple, la formation à distance vise principalement à fournir une formation pour les personnes isolées géographiquement, en marge du système éducatif en place ou ceux cherchant à obtenir une qualification supplémentaire (Muirhead, 2005). Dans cette optique, la communication entre les étudiants et les instructeurs se fait de deux façons, soit synchrone (en temps réel), soit asynchrone (différée dans le temps), notamment à l'aide des TIC (Beldarrain, 2006; Muirhead, 2005). Voici un survol des divers modes d'enseignement de la formation à distance :

Enseignement à distance

L'enseignement à distance regroupe toutes les méthodes de distribution du contenu pédagogique qui permettent aux étudiants de poursuivre une formation à distance. Cet enseignement peut revêtir plusieurs modes qui vont de sa forme traditionnelle (papier et crayon) à sa forme technologique (analogique, numérique et Internet), de même que toutes les combinaisons possibles² (TÉLUQ-UQAM, 2006). Ainsi, plusieurs établissements d'enseignement qui offrent la formation à distance vont privilégier un format multimodal, où sont utilisés une panoplie d'environnements « technopédagogiques », notamment l'enseignement virtuel (Marchand et Loisier, 2003).

Enseignement virtuel

L'enseignement virtuel réfère essentiellement à l'apprentissage qui a lieu complètement en ligne, utilisant un ordinateur en réseau (Saba, 2005). Les termes : e-formation, numérique, en ligne, virtuel sont utilisés comme des synonymes dans la littérature,

² Pour l'ensemble des modalités médiatiques, voir l'annexe I

malgré que le « e » dans e-formation réfère à « électronique » (incluant la radio et la télévision; *Ibid*, 2005).

Enseignement bimodal : à distance et présentiel

Ce type d'enseignement consiste au jumelage de la formation à distance et des rencontres de groupes avec un professeur. Ces rencontres peuvent avoir lieu en présence ou en ligne³. Cet enseignement, de plus en plus populaire, répond à une demande de la part des étudiants (Baggaley, 2008) et au besoin d'interaction, d'une part, entre un étudiant et ses pairs et, d'autre part, entre un étudiant et son professeur ou son tuteur (Muirhead, 2005).

Formation en ligne

Il existe une certaine confusion, volontaire ou non, entre ce que constituent la formation à distance et la formation en ligne (Laberge, 2006). La formation en ligne, virtuelle ou numérique, fait partie de l'ensemble des modalités chapeautées par la formation à distance (Morin, 2006). De plus, la formation en ligne impose d'importantes exigences technologiques par rapport à la formation à distance traditionnelle (Morin, 2006).

2.3. Établissements d'enseignement supérieur

Il existe plusieurs types d'établissements d'enseignement supérieur à travers le monde, pouvant offrir une formation à distance. Ceux-ci diffèrent quant à leur mission (avec ou sans but lucratif), à la population ciblée (régionale, nationale ou internationale), à leur emplacement (physique ou virtuel), à leur financement (public, privé ou les deux), à leur relation avec les autres institutions ou organismes et à leur vision de l'éducation supérieure (communauté de savoir ou marché de l'éducation).

Au Québec, seuls les établissements spécifiquement visés par l'article 1 de la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire (L.R.Q. É14-1)* peuvent revendiquer le titre d'université, de sorte qu'il n'existe (pour l'instant) que des universités publiques (en ce sens qu'elles tirent leur principale source de revenus de l'État et doivent lui rendre des comptes). Toutefois, la libéralisation des marchés aidant, d'autres formes d'organisations universitaires se développent sous d'autres juridictions. En voici les principaux types ainsi qu'une brève définition.

Université traditionnelle

L'université sous sa forme traditionnelle, dépendante du temps et de l'espace, priorise un enseignement axé sur le groupe et utilise les TIC comme soutien de la classe magistrale (Harasim, 2000). Elle vise les populations étudiantes régionales et nationales, mais aussi, de plus en plus, les étudiants internationaux (D'Antoni, 2003). Son expansion se matérialise à l'aide de partenariats ou d'alliances avec d'autres universités et son financement est, soit public et assuré par l'État, soit mixte et assuré par l'État et le secteur privé (Harasim, 2000).

³ Les rencontres en ligne se font à l'aide des forums de discussion, des laboratoires virtuels, de sessions de clavardage, etc.

Université privée

L'université privée diffère dans son format et sa mission (Hatchette, 2006). Elle peut être sans but lucratif, dont le financement dépend des droits de scolarité et de donations privées (par exemple l'Université de Quest), ou être une branche privée d'une université publique (comme eConcordia). Elle peut être à but lucratif, voire même cotée en Bourse (ex. Université de Phoenix, aux États-Unis) ou appartenant à ses « membres-actionnaires-étudiants » (ex. Université Yorkville). Au Canada, elle revêt notamment la forme d'établissements religieux privés sans but lucratif (ex. Collège universitaire Redeemer), enseignant notamment la théologie et d'autres grades religieux.

Université corporative

Présente depuis les années 80, l'université corporative répond essentiellement aux besoins du marché économique (Saba, 2005). Plus spécifiquement, elle vise à répondre aux besoins des corporations qui doivent continuellement mettre à jour les compétences de leurs travailleurs afin de maintenir un standard global. Elle répond aussi à la demande de certaines corporations qui requièrent des formations spécialisées.

Université virtuelle

L'université virtuelle, numérique ou en ligne, offre un enseignement qui est accessible par le biais d'Internet, ce qui la rend indépendante du temps (asynchrone) et de l'espace. De plus, elle peut accueillir une quantité illimitée d'étudiants (Harasim, 2000).

Université ouverte

L'université ouverte est un établissement d'enseignement qui offre la formation ouverte et à distance (FOAD), sous une forme traditionnelle ou virtuelle, mais dont le seul critère d'admission est celui d'être âgé de 18 ans ou plus (UNESCO, 2008).

Méga-université

La méga-université est un établissement virtuel d'enseignement supérieur qui dessert plus de 100 000 étudiants par année (UNESCO, 2008). Daniel, Mackintosh et Diehl (2007) précisent que les méga-universités ne possèdent qu'un seul mode d'enseignement, soit la formation à distance.

2.4. Partenariats interétablissements

Selon le Réseau de la formation à distance (REFAD, 2007), les partenariats entre les établissements d'enseignement sont nombreux et visent plusieurs objectifs. Que ce soit pour partager les ressources (financières, matérielles, technologiques ou connaissances), pour mettre en commun les expertises (contenu, technologie, formation à distance, langues ou réseau) ou pour permettre la mobilité entre différentes institutions, les établissements d'enseignement supérieur cherchent à mettre en place différents partenariats régionaux, nationaux ou internationaux afin de pouvoir étendre leur offre de formation.

3. Enjeux

Partant de la définition même de la formation à distance, il est possible de dégager de nombreux enjeux auxquels doivent faire face les acteurs du milieu et qui peuvent avoir des conséquences sur les étudiants optant pour ce mode d'études. Ces enjeux sont regroupés en quatre catégories : l'introduction des TIC, les coûts engendrés, la mission de la formation à distance et les politiques gouvernementales. Ces enjeux sont d'autant plus importants que face à ceux-ci, les établissements d'enseignement supérieur doivent souvent faire des concessions qui pourraient ralentir, voire même entraver, l'étudiant dans l'atteinte de ses objectifs de formation.

3.1. Introduction des TIC

De prime abord, il semblerait que les effets de l'utilisation des TIC soient bénéfiques pour tous les acteurs du milieu. En effet, plusieurs facteurs influencent et favorisent l'utilisation des TIC dans l'enseignement (Marchand et Loisier, 2003). Les nouvelles générations d'étudiants possèdent plus de compétences que celles qui les ont précédées et semblent réclamer l'usage de la technologie dans leur formation. De même, les professeurs sont de plus en plus à l'aise avec les TIC et voient l'utilisation potentielle qu'ils peuvent en faire. De leur côté, les institutions voient le bénéfice potentiel qu'elles peuvent en retirer, mais doivent aussi faire face aux pressions des promoteurs de services éducatifs numérisés. Enfin, les futurs employeurs s'attendent à ce que les diplômés possèdent les compétences minimales face aux TIC lors de leur embauche. Dans ce contexte, il n'est pas difficile de constater qu'une nouvelle forme d'analphabétisme pourrait être reliée à de faibles compétences quant aux TIC. Selon l'*Illinois Higher Education Report* (2001), la formation en ligne peut être d'excellente qualité seulement si les ressources humaines de soutien du professeur et des pairs compensent les carences technologiques chez l'étudiant.

Dans ce sens, Garrison et Archer (2007) soutiennent que l'introduction des TIC dans la formation à distance a permis de mettre en place l'une des conditions favorisant la réussite des étudiants, soit l'interaction avec les pairs et avec les formateurs. En effet, Internet a rendu possible la création et le soutien d'une communauté d'apprentissage à distance, permettant de fournir un enseignement bimodal, c'est-à-dire asynchrone et présentiel en ligne. Des études seront nécessaires pour fournir des modèles explicatifs de cette nouvelle forme de pratique éducative (*Ibid*). D'ailleurs, de nombreux outils technologiques sont utiles à ce sujet (Beldarrain, 2006); par exemple, les « vlogs » qui sont des sites qui permettent la publication de vidéos ou la vidéoconférence. De plus, il est possible de s'y abonner afin de recevoir une notification lorsqu'une nouvelle vidéo est en ligne (*Ibid*).

Par ailleurs, l'introduction des TIC en tant que moyen de diffusion pédagogique n'est pas sans conséquence pour les membres de la communauté d'apprentissage. Les pressions de part et d'autre poussent les chercheurs du domaine de la formation à distance à se poser des questions qui, pour l'instant, demeurent sans réponses. Alors que pour la plupart, la technologie doit servir la pédagogie, c'est-à-dire le contenu des cours et les objectifs pédagogiques, dans la pratique, les choses semblent se passer autrement.

3.2. Coûts de production de cours en ligne

Un deuxième enjeu est l'investissement financier nécessaire à la mise en ligne d'un cours à distance. En effet, puisqu'un cours mis en ligne dans les règles de l'art peut joindre un nombre illimité d'étudiants, il peut, par le fait même, générer des gains importants (Muirhead, 2005). Or, même si l'investissement initial pour la mise en ligne d'un cours s'élève à près de 160 000 \$, comparé à un cours sur le campus qui s'élève à 20 000 \$, à moyen terme, les gains semblent plus élevés (Bellier, 2001). Ceci amène les administrateurs de certains établissements d'enseignement à faire pression pour que la formation à distance soit essentiellement en ligne (Mason, 2006). En effet, puisque le nombre d'étudiants inscrits à un cours en ligne augmente considérablement par rapport à un cours administré en mode traditionnel, des économies d'échelle sont possibles (Muirhead, 2005)

À titre d'exemple, la mise en ligne de cours achalandés, dont l'investissement de départ sera rapidement récupéré, pourrait être privilégiée par rapport aux cours plus spécialisés, dont l'investissement sera récupéré moins rapidement.

Introduction de l'entreprise privée dans l'enseignement supérieur

Or, puisque les coûts de mise en ligne d'un cours sont très élevés et que les universités soutiennent ne posséder ni le financement, ni la technologie nécessaire, les institutions se tournent désormais vers le secteur privé pour mener à terme la mise en ligne de la formation. Cependant, la vocation de ces deux domaines est fort différente. En effet, alors que le secteur privé cherche à réduire les coûts pour augmenter les gains, les universités publiques cherchent à maintenir la qualité de la formation et le prestige de l'institution (Dridi et Chouinard, 2003). Dorénavant, les entreprises privées participent au financement éducatif, soit à travers des « donations » en échange de visibilité directement sur les campus, soit en offrant la technologie nécessaire à la formation à distance en ligne.

Néanmoins, l'investissement nécessaire à la mise en ligne d'un cours est très élevé et risqué, puisque le produit doit être livré avant même de pouvoir l'offrir aux étudiants, d'être choisi par eux, pour enfin pouvoir récupérer les ressources financières utilisées. Ceci amène une gestion serrée du budget et la réduction de coûts se fait sentir surtout dans la précarité d'emploi et le non-respect des droits d'auteurs (Noble et Abergel, 2003).

Dans ce sens, Noble et Abergel (2003) soutiennent que les négociations entre les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises privées du domaine technopédagogique portent entre autres sur la cession des droits d'auteurs et le droit de regard sur le produit final, incluant le contenu pédagogique. En effet, les compagnies spécialisées, à but lucratif, conçoivent les outils nécessaires à la mise en ligne des cours et ont un droit de regard sur leurs logiciels et leurs produits. Ainsi, malgré les demandes répétées de modifications de la part de certains acteurs du domaine de l'éducation, ces compagnies n'apportent pas les changements suggérés (*Ibid*), indiquant que les universités n'ont plus la maîtrise sur la révision des produits. Ceci devient problématique pour les établissements d'enseignement lorsqu'elles veulent changer de fournisseur. Par exemple, l'Université d'Athabaska (UA), ayant décidé de changer de

fournisseur de plateforme (*BlackBoard LMS*), doit maintenant démontrer sa propriété intellectuelle, puisque cette compagnie tente de bloquer l'utilisation du contenu produit par l'Université d'Arthabasca jusqu'à maintenant (Abrioux, 2006). En ce sens, les institutions universitaires doivent être extrêmement vigilantes lors de la conclusion d'ententes visant à développer les outils technologiques de la formation à distance. Il serait inacceptable, par exemple, que l'accès au contenu de cours universitaires soit soumis au bon vouloir de l'entreprise privée. La tendance étant au développement de tels outils, il est important que les universités se dotent de balises :

Recommandation 1

Que les universités se dotent de politiques sur la propriété intellectuelle en matière de formation à distance, notamment en ce qui concerne l'apprentissage électronique, de façon à ce que les contenus de cours et des programmes appartiennent à l'université. (*bonification de la position déjà existante : CAU-20607*)

3.3. Mission de la formation à distance

L'introduction des TIC et de l'entreprise privée dans l'enseignement supérieur, notamment à travers la formation en ligne, occasionne de sérieux questionnements quant à la mission même de la formation à distance. Par exemple, l'intérêt de rentabiliser les investissements en élargissant l'offre de formation à distance peut nuire à la qualité de l'enseignement. Dans ce sens, Muirhead (2005) propose de redéfinir la formation à distance afin de revenir à sa mission principale qui est de rendre accessible l'enseignement universitaire à un étudiant qui, pour une raison quelconque, ne peut ou ne veut pas suivre une formation sur le campus.

Néanmoins, le Comité de liaison de la formation à distance (CLIFAD; Laberge, 2006) propose plutôt de s'ajuster aux faits et de mener une révision en profondeur de sa définition, afin d'inclure l'évolution technologique des dernières années. Ainsi, la définition de la formation à distance, principalement en ligne, a amené la nécessité de réviser les structures de prestation, notamment en créant des communautés d'apprentissage, favorisant l'interaction entre les étudiants, les pairs et le professeur.

3.4. Communauté d'apprentissage

Les changements vécus par les universités, notamment suite à l'introduction massive des TIC dans la formation universitaire, amènent nécessairement un changement dans le rôle des membres de la communauté d'apprentissage, soit les nouveaux acteurs du milieu, de même que les professeurs, les tuteurs et l'apprenant.

Équipe multidisciplinaire

L'avènement des TIC, notamment d'Internet, jumelé à la technologie analogique, numérique et à la forme traditionnelle, enrichit l'enseignement, mais complexifie également son organisation. Alors qu'un cours offert sous le format traditionnel est sous la responsabilité d'un professeur, un cours offert en ligne est sous la responsabilité d'une équipe multidisciplinaire, qui « doit faire preuve d'une planification systématique et d'une grande rigueur intellectuelle et pédagogique » (Morin, 2006 : 1). Désormais, il faut développer un environnement d'apprentissage.

Pour ce faire, il devient nécessaire de recourir à une équipe multidisciplinaire formée par des experts scientifiques, des spécialistes en éducation, des professionnels de la révision linguistique, de l'édition et de la médiatisation (TÉLUQ, 2004). Or, afin de gérer le travail de cette équipe, un nouvel acteur apparaît dans le processus : le chargé de projet pédagogique. Son rôle principal est de mener à terme le processus de mise en ligne du contenu pédagogique dans des délais raisonnables : de six à 18 mois du côté de la TÉLUQ (*Ibid*), de 15 à 24 mois selon d'autres institutions québécoises (Laberge, 2006). Cependant, la difficulté demeure quant au recrutement de cet acteur étant donné la nouveauté de cette tâche (TÉLUQ, 2004) et du fait qu'il doit posséder des compétences multiples, soit de gestion, de conception pédagogique et technologique (Morin, 2006).

Formateur

Le formateur fait référence soit au professeur, soit au tuteur. Il semblerait que la ligne de démarcation n'est pas rigide quant à la définition de tâche. En effet, au 1^{er} cycle d'études, les tuteurs occupent une grande place dans la relation avec les étudiants, alors qu'aux cycles supérieurs, c'est le professeur qui prend la relève (TÉLUQ, 2004).

Professeur

L'introduction des TIC dans la formation universitaire, notamment la formation à distance, amène de nombreux questionnements au sein du corps professoral des universités traditionnelles. Les professeurs optant pour une approche traditionnelle ne sont pas nécessairement à l'aise ou en accord avec la formation en ligne. Or, ils peuvent être poussés à adopter ce format d'enseignement, soit par les administrateurs des établissements d'enseignement supérieur, soit par les étudiants eux-mêmes (Mason, 2006).

En effet, alors que sous la forme traditionnelle, le professeur était seul devant ses étudiants, sous la forme à distance, notamment en ligne, il doit occuper quatre rôles importants : instructeur, animateur, assistant technique et gestionnaire de programme (Sauvé, Wright et St-Pierre, 2004). Tout d'abord, il n'est plus le déterminant de l'expérience d'apprentissage de l'étudiant, puisqu'il n'a plus la maîtrise sur l'information assimilée. Dans ce sens, il devient un instructeur, c'est-à-dire un guide ou une ressource experte dans un sujet, utilisant différentes stratégies pédagogiques et divers matériels didactiques pour livrer son contenu (Mason, 2006). En tant qu'animateur, son rôle consiste non seulement à diriger, stimuler et faciliter les échanges entre les étudiants, à l'aide de forums de discussion, session de clavardage ou autres (Sauvé et al., 2004), mais également à participer activement au partage de connaissances et de réflexions (Beldarrain, 2006) et à aider à régler les possibles conflits au sein du groupe (Smith, 2005). Quant à son rôle d'assistant technique, il doit utiliser et mettre à la disposition des étudiants une panoplie de moyens et d'outils technologiques, afin de rejoindre les différents styles d'apprentissage. Enfin, en tant que gestionnaire de programme, il doit faire la gestion tant du contenu que des ressources à sa disposition.

Chez les professeurs, la formation à distance implique donc une diversification des tâches. Il est donc nécessaire pour eux de maîtriser non seulement les outils technologiques, mais également les techniques pédagogiques spécifiques à la formation à distance :

Recommandation 2

Que les universités mettent sur pied des activités visant à permettre aux professeurs d'obtenir une formation adéquate et un soutien continu quant aux outils technologiques et aux techniques pédagogiques spécifiques à la formation à distance, notamment pour planifier, concevoir et réviser le matériel d'apprentissage à distance. (*bonification de la position déjà existante CAU-20307*)

Tuteur

Étant un des acteurs importants dans la formation à distance, le tuteur a comme responsabilité de soutenir les étudiants dans leur apprentissage et de les évaluer. Puisqu'il est parfois le seul contact de l'étudiant avec l'établissement, il doit également être sensible aux signes d'abandon afin de les motiver à poursuivre leur démarche (Kelly et Mills, 2007). Nous reviendrons sur l'encadrement dans la section spécifique à cette problématique.

Apprenant

L'étudiant ayant fait le choix de suivre un cours ou une formation à distance, notamment en ligne, devra surmonter de nombreux obstacles, faisant appel aux compétences qu'il possède ou qu'il devra développer. À la base, l'étudiant doit préférentiellement posséder des compétences informatiques de base afin de poursuivre des études en ligne (Marchand et Loisier, 2003).

Ragoonaden (2001; dans Dridi et Chouinard, 2003) soutient qu'un obstacle important est le risque d'isolement que peuvent vivre certains étudiants, puisque la formation à distance est asynchrone et sans structure préétablie. Étant ainsi isolé dans l'espace, mais également dans le temps, l'étudiant devra choisir le moment où il se connectera au contenu du cours et où il interagira avec son professeur, son tuteur et ses pairs (Mason, 2006).

Ainsi, que ce soit dans son organisation du temps ou dans sa capacité à être discipliné face à ses études (Laberge, 2006), l'étudiant doit être en mesure de prendre la maîtrise de sa formation (Marchand et Loisier, 2003).

Dans ce sens, Anderson (2007) soutient que pour réussir leurs études, les étudiants doivent faire preuve d'un degré important d'autonomie⁴, soit l'habileté à développer un plan d'études personnel, de trouver et utiliser des ressources d'apprentissage et d'apprendre seul. Il doit également être motivé, c'est-à-dire qu'il doit prendre les mesures et mettre en place les stratégies nécessaires pour atteindre un but défini. Or, dans le cadre de la formation à distance, la qualité de l'enseignement et du soutien a un impact direct sur la motivation des étudiants face à leur formation universitaire (Hannafin, Hill, Song et West, 2007). En ce sens, la FEUQ recommande :

⁴ Termes synonymes : apprentissage auto-dirigé, apprentissage autonome et apprentissage indépendant.

Recommandation 3

Que les techniques pédagogiques utilisées en formation à distance soient de nature à favoriser les interactions entre étudiants d'un même cours, de façon à contrer le phénomène d'isolement nuisible à la réussite académique.

Par ailleurs, l'étudiant à distance a accès à une quantité énorme d'information, pédagogique ou autre, provenant de diverses sources et disponible sur Internet. En ce sens, il devra développer la capacité à discerner, analyser, réfléchir et assimiler l'information utile à sa formation (Mason, 2006). Selon Hannafin et ses collaborateurs (2007), il devra développer sa métacognition, c'est-à-dire qu'il devra apprendre à « apprendre » (Marchand et Loisier, 2003). Ceci est d'autant plus vrai pour les étudiants qui ont eu peu ou pas de contact avec l'enseignement supérieur, soit parce qu'ils n'ont aucune expérience personnelle, soit parce qu'ils sont les premiers de leur entourage à poursuivre des études à ce niveau.

3.5. Politiques gouvernementales

Au Canada, il n'existe aucune loi fédérale, provinciale ou territoriale qui encadre la formation à distance, notamment l'apprentissage en ligne (Hatchette, 2006). Qui plus est, les acteurs du domaine de la formation à distance au Québec s'entendent pour réclamer une politique du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), notamment en ce qui concerne la formation en ligne (Laberge, 2006).

Puisque l'éducation canadienne est de compétence provinciale, les universités qui tentent de s'étendre au-delà des frontières provinciales se heurtent à des obstacles, pour l'instant difficiles à surmonter : soit la reconnaissance de la présence d'un établissement d'enseignement virtuel et la reconnaissance des crédits obtenus dans un autre établissement d'enseignement.

La présence d'universités virtuelles est de plus en plus un enjeu dont il faut tenir compte. En ce sens et dans un premier temps, il faut que le gouvernement québécois préserve l'exclusivité des établissements universitaires prévue par la Loi. Dans un deuxième temps, il sera nécessaire d'encadrer et de réglementer l'expansion de ces universités.

Les frontières provinciales : freins à l'expansion des universités virtuelles

La non-reconnaissance de la présence d'une institution virtuelle sur le territoire peut porter préjudice aux étudiants de deux façons : soit en empêchant ceux-ci de recevoir une aide externe à la province ou en les exposant à des organisations frauduleuses. Par exemple, l'Université d'Athabaska, établissement virtuel situé dans la province de l'Alberta, dessert 10 000 étudiants ontariens, mais peut leur accorder une aide uniquement suite à l'approbation du ministre ontarien (Hatchette, 2006), ce qui tend à ralentir toute la procédure d'attribution d'aide.

D'ailleurs, bien que le gouvernement de l'Ontario ait élaboré une politique qui réglemente l'emplacement d'un établissement d'enseignement, soit par sa présence physique ou à travers un représentant de l'institution sur son territoire, il n'y a aucune

mention quant à la présence virtuelle d'un établissement d'enseignement (Hatchette, 2006).

Or, cette présence virtuelle peut prendre plusieurs formes. Un exemple intéressant est celui des États-Unis où la plupart des États ont réglementé l'enseignement à distance sur leur territoire en fonction de la présence physique, soit de l'établissement d'enseignement ou du serveur informatique utilisé, soit par la présence de publicité de l'institution ou d'un agent représentant l'université (Hatchette, 2006).

Une façon partielle de contourner ces obstacles est la création de partenariats ou d'alliances, telles que l'Université virtuelle canadienne (UVC), regroupant 13 universités⁵ canadiennes et qui a comme objectif d'offrir des programmes de formation, tant à l'intérieur du pays qu'à l'extérieur (Harasim, 2000).

La même question politique se pose au Québec : doit-on reconnaître la présence d'universités étrangères, physiques ou virtuelles, et leur permettre d'offrir des services en territoire québécois? Afin de préserver le statut de service public de l'enseignement universitaire en territoire québécois ainsi que la capacité de l'État à réglementer l'enseignement universitaire de façon à en assurer la qualité et l'accessibilité, la FEUQ recommande :

Recommandation 4

Que le gouvernement du Québec préserve l'exclusivité du droit de dispenser de la formation universitaire (incluant les activités de formation à distance) prévue dans le cadre de la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*.

Reconnaissance de crédits entre établissements d'enseignement

Malgré la volonté du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) d'établir une entente pancanadienne de transfert de crédits entre les établissements (Harvey, 2008), l'absence d'une reconnaissance formelle entre les universités constitue une barrière pour l'expansion de celles-ci. Ce manque de réglementation peut causer des problèmes aux acteurs de ce domaine d'études, notamment les étudiants.

Selon les décideurs politiques, les étudiants ont la responsabilité de recueillir l'information nécessaire afin de faire un choix éclairé quant à la formation qu'ils veulent poursuivre. Par exemple, dans le cas où ils veulent transférer des crédits obtenus dans une université vers une seconde, il faudrait que les étudiants, « avant de poursuivre leurs études dans un nouvel établissement, soient conscients des possibilités et des limites des mécanismes de transfert » (Harvey, 2008 : 31). Or, dans de nombreux cas, de telles informations ne sont pas accessibles à un étudiant, avant même que celui-ci n'ait rempli une demande d'admission en vue de changer d'établissement.

⁵ Université Athabasca, TÉLUQ, Open Learning Agency, Université Brandon, Royal Roads University, Université du Manitoba, Université Laurentienne, Université de Moncton, Memorial University of Newfoundland, University College of Cap Breton, Université du Nouveau-Brunswick, Université de Victoria, Mount Saint Vincent University

Afin de contourner l'absence d'ententes gouvernementales, les établissements d'enseignement forment des alliances et des partenariats entre eux. Un exemple canadien est l'Université d'Athabaska (Abrioux, 2006) qui, afin de pouvoir s'étendre dans le reste du Canada, a créé deux alliances clés, l'une visant le bassin francophone avec TÉLUQ-UQAM au Québec (REFAD, 2007) et l'autre, avec l'Université Virtuelle canadienne (UVC). Ces alliances permettent à l'Université Athabasca de combiner son offre de formation de même que sa réglementation et ainsi offrir aux étudiants une liste de cours conjoints qui pourront être crédités automatiquement parmi les établissements membres. Un fait intéressant est que les frais de scolarité demeurent inchangés, c'est-à-dire que chaque étudiant paie le montant exigé dans sa province.

Un exemple québécois, bien que toujours en négociation (Cauchy, 2008), est le rattachement de la Télé-Université (TÉLUQ) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) afin de partager les ressources éducatives, de développer des projets en partenariat, de soutenir les cohortes régionales et d'intégrer l'offre de formation à distance à l'ensemble du réseau de l'Université du Québec.

Les enjeux reliés au développement de la formation à distance sont nombreux et importants, tant pour les étudiants choisissant ce format d'études que pour l'éducation supérieure en général. Dans les prochaines sections, nous brosserons le portrait de la formation à distance au Québec, puis nous aborderons les principales tendances ainsi que différentes études empiriques afin de comprendre de quelle façon l'évolution de la formation à distance influence l'accessibilité et la qualité de l'enseignement universitaire.

4. Portrait de la formation à distance au Québec

Au Canada, la population étudiante représente 1,5 million d'étudiants (dont 100 000 à temps partiel) et 150 000 professeurs à temps plein (AUCC, 2008), dont plus de 260 000 étudiants au Québec (AUCC, 2007a). Globalement, dans les trois principales universités francophones offrant de la formation à distance (TÉLUQ-UQAM, Montréal, Laval) les étudiants se sont inscrits à plus de 64 000 cours selon ce mode d'enseignement en 2006-07 (Saucier, 2008).

Dans cette section, nous dresserons le portrait de l'offre d'étude québécoise en formation à distance, de même que son évolution. Nous présenterons ensuite la population étudiante à distance.

4.1. Évolution de la formation à distance

Bien que, comparée à d'autres régions du monde, l'évolution de l'offre de formation à distance semble être engagée sur une pente croissante, on constate au Québec une certaine prudence quant à l'expansion de ce mode d'enseignement supérieur.

En effet, depuis 10 ans, on constate peu de changements quant à l'offre de formation à distance à la population étudiante québécoise. Mis à part le rattachement de la TÉLUQ à l'UQAM, les autres établissements québécois semblent être prudents dans leurs démarches. En ce sens, il semblerait que les acteurs du milieu militent pour une formation de qualité plutôt que de quantité. D'ailleurs, Bernard Morin⁶ indique que le processus de la production d'« un cours en formation à distance implique la mise en place et le respect d'un processus rigoureux qui fait appel à une équipe de spécialistes aux compétences multiples » (Université de Montréal, 2008). C'est un processus qui requiert de nombreuses ressources financières et humaines de même qu'une période de temps adéquate.

Par ailleurs, bien que l'internationalisation de l'éducation amène des changements et des perspectives intéressantes, les établissements d'enseignement supérieur du Québec semblent davantage, pour l'instant, préoccupés de desservir les étudiants québécois que ceux désirant suivre des cours depuis l'extérieur du Québec (Laberge, 2006).

Certaines universités ont tout de même développé des programmes de formation à distance propres à certains pays ou régions du monde. C'est le cas notamment de l'Université de Montréal qui, depuis quelques années, est en partenariat avec de nombreux pays, partageant son expertise quant au développement de la formation à distance. À titre d'exemple, un nouveau doctorat de recherche en technologies de l'information appliquées à l'éducation a vu le jour. Ce doctorat est offert à distance dans sept pays africains : Niger, Burkina Faso, Sénégal, Bénin, Côte d'Ivoire, Cameroun et Mali. Selon Karsenti, cette « livraison » amène plusieurs avantages puisque, d'une part, cette formation leur permettra de développer leurs savoirs tout en demeurant dans leur pays et, d'autre part, ils pourront à leur tour former d'autres professionnels (Baril, 2006).

⁶ Coordonnateur de la formation à distance de la Faculté d'études permanentes de l'Université de Montréal. Entrevue tenue le 23 septembre 2008.

4.2. Partenariats et affiliations

Depuis 2005, le partenariat entre la TÉLUQ et l'UQAM constitue le principal établissement d'enseignement supérieur francophone bimodal à travers le monde. Dans sa mission d'expansion, TÉLUQ-UQAM a établi de nombreux partenariats et alliances, tant régionaux qu'internationaux, poursuivant divers objectifs. Au Québec, elle est en partenariat avec plusieurs organisations, dont la Chambre de l'assurance de dommages (développement du programme court en gestion de risques), l'École nationale de police du Québec (baccalauréat en sécurité policière), l'Ordre des comptables généraux (développement de DESS en finance d'entreprise) et la Fédération des secrétaires professionnelles (création d'un certificat en gestion de bureau).

Au Canada, il existe quelques alliances qui permettent une certaine mobilité parmi les universités membres. Par exemple, TÉLUQ-UQAM est en partenariat avec l'Université d'Athabasca et est aussi membre de l'Université virtuelle canadienne.

Au plan international, les universités québécoises font partie de quelques partenariats en ce qui concerne la formation à distance, notamment en ligne. À titre d'exemple, depuis 2001, l'Université McGill fait partie du consortium *Global21*, université virtuelle privée (Hatchette, 2006). De plus en 2004, elle a été approchée par la *Open University* de Grande-Bretagne. Or, l'Université McGill demeure prudente puisque de nombreux questionnements surgissent quant à une possible collaboration avec toute institution internationale. D'une part, la position de l'Université McGill est de ne pas aller de l'avant avec sa politique d'éducation en ligne, tant et aussi longtemps que la politique sur les droits d'auteurs ne sera pas claire (McGill, 2004). D'autre part, même s'ils reconnaissent le prestige de cet établissement britannique, l'Université McGill aurait peu de contrôle sur son offre de formation à distance. Bref, l'Université McGill n'est pas prête à prendre le risque lorsqu'il s'agit de la qualité de son enseignement.

4.3. Offre de cours et de formation à distance⁷

La TÉLUQ-UQAM offre le plus vaste choix de programmes d'études francophones en formation à distance : 81 programmes, représentant les trois cycles d'études, et plus de 400 cours à distance dans divers domaines.

De son côté, l'Université Laval offre plus de 400 cours à distance et 34 programmes (1^{er} et 2^e cycle), occupant le deuxième rang quant à la production de cours et programmes à distance. En effet, pour l'année 2008-2009, 24 nouveaux cours sont offerts aux étudiants québécois, de même que quatre programmes de premier cycle. Par ailleurs, on constate que la formation à distance, initialement en version papier-crayon et télévisée, s'est rapidement tournée vers Internet. En effet, alors que le format en ligne fait son apparition au milieu des années 90, il prend le dessus 10 ans plus tard (Vigneault, 2006).

Au troisième rang, l'Université de Montréal offre 28 cours à distance et un programme de 1^{er} cycle de la faculté de l'éducation permanente. On constate une stabilité quant à l'offre de cours à distance au Québec. Selon Bernard Morin⁸, les besoins et l'intérêt pour

⁷ Pour la liste complète, voir l'annexe II

⁸ Entrevue tenue le 23 septembre 2008

la formation à distance sont manifestes. Or, le temps et le financement nécessaire pour produire un cours à distance dans les règles de l'art ne permettent pas d'offrir davantage de cours pour l'instant.

Un quatrième établissement d'enseignement supérieur fait sa place en formation à distance. Fondée en 2000, eConcordia, unité spécifique à la formation en ligne et appartenant à la Fondation Concordia, a été créée afin d'attirer les étudiants qui pourront par la suite, s'inscrire à l'université du même nom (Université Concordia, 2006). Ainsi, les crédits obtenus à eConcordia sont automatiquement reconnus à l'Université Concordia. L'offre de formation comprend 32 cours en ligne, tant en anglais qu'en français, dans les domaines suivants : affaires, génie, arts et sciences. Selon la directrice exécutive Matsui⁹, il y a eu une croissance quant à l'admission des étudiants de 200 à 300 % par année, certains cours ayant déjà desservi 425 étudiants. De plus, de nouveaux cours sont en développement. Par ailleurs, en 2002, il y avait en moyenne 250 étudiants par cours pour un total de 25 000 étudiants inscrits, selon le PDG de eConcordia, Andrew McAusland (Black, 2002). Bien que, pour l'instant, décerner des diplômes universitaires en ligne ne fasse pas partie de leurs objectifs (Université Concordia, 2006), la demande ne cesse de croître pour de nouveaux cours en ligne. Enfin, McAusland (Université Concordia, 2006) souligne que l'objectif futur est de capter des étudiants internationaux afin d'atteindre le marché international et non local.

En ce qui concerne les autres universités québécoises, peu de données sont disponibles en ce qui concerne la population étudiante. Pour sa part, l'Université Sherbrooke offre 12 cours à distance, dont neuf en administration et trois de deuxième cycle en toxicomanie ainsi que trois programmes de premier cycle en théologie. De plus, en janvier 2009, deux nouveaux programmes de premier cycle en informatique de la santé seront offerts. De son côté, l'Université McGill offre 16 cours à distance de même qu'un programme court en santé.

Pour sa part, l'École polytechnique, notamment le centre de formation continue, offre des cours aux étudiants éloignés, d'une part, empruntant les locaux d'autres établissements d'enseignement (universités ou cégeps) ou de centres locaux de formation et, d'autre part, par télé-enseignement en temps réel. Par ailleurs, Jean-Nicolas Rioux¹⁰ reconnaît qu'il y a un besoin de la part de la population étudiante à distance. Dans ce sens, un laboratoire informatique d'outils de simulation en cyber-collaboration est actuellement en phase expérimentale, mais les résultats ne sont pas encore disponibles. Il est à noter que le champ d'études du génie favorise peu le développement de la formation à distance, étant donné les installations et laboratoires nécessaires.

Finalement, l'École des hautes études commerciales (HEC) n'offre aucun cours à distance¹¹. De même, l'Université Bishop's n'a pas dans ses priorités le développement

⁹ Tiré de CTV News, le 21 février 2008

¹⁰ Responsable du programme de certificat au centre de formation à distance de l'École Polytechnique de Montréal. Entrevue tenue le 24 septembre 2008.

¹¹ Selon le Registrariat de l'École des Hautes études commerciales

de la formation à distance. D'ailleurs, cette institution considère la formation à distance comme un luxe et non pas comme la réponse à un besoin de la part des étudiants (Université Bishop's, 2008).

4.4. Fréquentation

Il est extrêmement difficile d'obtenir des données uniformes sur la fréquentation des universités québécoises en terme de formation à distance. On sait par exemple que les trois principales universités québécoises offrant la formation à distance sont la TÉLUQ-UQAM, l'Université de Montréal et l'Université Laval (Bolduc, 2002) et que le nombre d'inscriptions-cours s'est élevé à 64 037 en 2006-07, achalandage qui a presque doublé en 10 ans (Saucier, 2008). De ce nombre, plus de la moitié des inscriptions ont été enregistrées par la TÉLUQ-UQAM, contre près de 10% pour l'Université de Montréal. Seule l'Université Laval semble accaparer une part croissante des inscriptions du triumvirat, passant de 24 % en 1997 à 38 % en 2007 (Saucier, 2008). En terme de fréquentation, la TÉLUQ-UQAM montre une croissance de 51 % en 10 ans, passant de plus de 22 000 étudiants à près de 33 500. De son côté, l'Université de Montréal affiche une croissance de 81 % durant cette période, passant de plus de 3 600 à plus de 6 500 étudiants. Enfin, l'Université Laval est passée de plus de 8 200 étudiants en 1996 à plus de 24 000 en 2007. Ce qui représente une croissance de 190 %. Enfin, l'Université de Sherbrooke¹² accueillait 200 étudiants à distance en 2003.

4.5. Population étudiante

Tout comme dans d'autres pays industrialisés, la population étudiante en formation à distance est des plus diversifiées. En effet, les femmes représentent près de 70 % des étudiants universitaires en formation à distance, reflétant la tendance générale où les femmes sont majoritaires dans la plupart des programmes d'enseignement (Laberge, 2006). À l'Université de Montréal, ce taux atteint 86 % de femmes suivant des cours à distance. Par contre, en 2003, à l'Université de Sherbrooke¹³, la population étudiante à distance était composée de 68 femmes et 132 hommes. La moyenne d'âge des étudiants à distance est de 35 ans, même si 60 % d'entre eux sont âgés de 18 à 35 ans (Saucier, 2008).

La provenance des étudiants à distance se situe principalement autour des grands centres urbains (70 %), notamment Montréal et Québec, alors que les régions représentent le quart des étudiants. D'ailleurs, Frenette (2003) souligne qu'un candidat sur cinq se heurte à l'obstacle de la distance lorsqu'il veut entreprendre des études universitaires. Enfin, près d'un étudiant sur 20 (5 %) provient de l'extérieur de la province. Un autre aspect intéressant est le fait qu'une proportion importante d'étudiants à distance provient du campus même. En effet, près de 85 % des étudiants en formation à distance de l'Université de Montréal et plus de 50 % de ceux de l'Université Laval sont déjà inscrits à une formation sur le campus (Laberge, 2006; Vigneault, 2006).

¹² Entrevue tenue le 25 septembre 2008 avec le Bureau de la Registraire de l'Université Sherbrooke

¹³ Données obtenues au Bureau de la Registraire de l'Université Sherbrooke

Le revenu familial est également un élément qui influence la fréquentation d'un établissement d'enseignement supérieur. En effet, Frenette (2003) indique que l'éloignement jumelé à un faible revenu familial diminue la possibilité de fréquenter une université. Ainsi, à la TÉLUQ près du tiers des étudiants possèdent un revenu faible à précaire et 75 % représentent la première génération de leur famille à fréquenter un établissement d'enseignement supérieur.

Par ailleurs, 80 % des étudiants sont inscrits au 1^{er} cycle d'études, notamment dans un programme de certificat (56 %), 8 % poursuivent des études de 2^e cycle et moins de 1 %, des études de 3^e cycle. Les étudiants libres représentent, quant à eux, 12 % de la population étudiante. De plus, 61 % d'entre eux suivent leur formation à temps partiel (Sauvé, Wright, Debeurme, Hanca et Martel, 2007). De même, plus de 80 % des étudiants de la TÉLUQ occupent un emploi.

4.6. Typologie d'étudiants à distance

Il semble se dégager deux types d'étudiants à distance : ceux du campus et ceux hors campus. Tout d'abord, une portion importante d'étudiants à distance proviennent du campus même. Cela nous indique que pour ces étudiants, la formation à distance est en complémentarité avec leurs études en mode traditionnel. Les étudiants qui réussissent ces cours sont généralement des jeunes femmes, célibataires, poursuivant des études à temps plein, qui n'ont jamais interrompu leurs études et qui n'ont pas de difficultés financières (Sauvé et al., 2007). De même, les étudiants qui abandonnent à la première session sont généralement des hommes plus âgés, célibataires ou en couple, poursuivant des études à temps partiel, ayant déjà interrompu leurs études et travaillant de nombreuses heures par semaine. Mis à part le genre, ceci rejoint les conclusions de l'étude de Bonin, Bujold et Chenard (2004; dans Sauvé et al., 2007) indiquant que parmi les conditions de réussite se trouve le fait de travailler moins de 15 heures par semaine et de poursuivre des études à temps plein.

Par ailleurs, les étudiants qui optent pour la formation à distance et qui proviennent de l'extérieur du campus semblent le faire pour des raisons de convenance. En effet, ils considèrent que ces cours sont plus demandants que ceux offerts sur le campus (Kramarae, 2007). Ces étudiants à distance sont majoritairement des femmes (70%) plus âgées, poursuivant des études à temps partiel et occupant un emploi (Sauvé et al., 2007). De plus, bon nombre d'entre elles ont un conjoint et des enfants.

4.7. Persévérance aux études

Les établissements d'enseignement supérieur en formation à distance sont inquiets en ce qui concerne les taux d'abandon et les échecs. Bien qu'ils ne fournissent aucune donnée, ils y accordent une attention particulière dès le début de la formation (Laberge, 2006).

Sauvé et ses collaborateurs (2007) ont mené une étude sur la réussite des étudiants lors de leur première session universitaire. Les résultats indiquent que 48 % ont abandonné comparé à 5% des étudiants du campus. Parmi les raisons poussant les étudiants à distance à abandonner, la principale difficulté réside dans la gestion du temps d'études et de travail. Ceci est également perçu par les tuteurs qui constatent la démotivation découlant de la conciliation travail et études.

Par ailleurs, Dorais (2003) ajoute que les principales causes d'abandon des étudiants à la formation à distance sont, soit en lien avec le tuteur ou le professeur (difficulté à le joindre; faute de temps ou de précision dans les réponses ou les explications; etc.), soit en lien avec leurs proches, notamment par le manque de soutien.

Puisque cette population étudiante présente des caractéristiques diverses, les moyens mis en place pour soutenir leurs démarches doivent être adéquats (Sauvé et al., 2007). Or, si cette typologie d'étudiants à distance est vérifiée, ceci permettrait d'élaborer des moyens concrets et ciblés pour les soutenir dans leurs démarches de formation universitaire.

5. Impact du développement de la formation à distance sur l'accessibilité

Alors que l'accessibilité pour tous à l'enseignement supérieur est la pierre angulaire de la formation à distance (TÉLUQ, 2004), les étudiants optant pour ce mode d'études doivent faire face à d'importants obstacles (Marchand et Loisier, 2003). Touchant directement les étudiants à distance, ces obstacles sont regroupés sous quatre dimensions : les coûts reliés à la formation à distance, les méthodes de recrutement face à un choix éclairé, les services administratifs et l'apprentissage.

5.1. Coûts reliés à la formation à distance

L'acquisition de matériel informatique et de services associés

Selon Marchand et Loisier (2003), la formation à distance, notamment en ligne, affecte considérablement l'accessibilité aux études universitaires. En effet, les étudiants désirant s'inscrire à un cours ou à un programme de formation à distance doivent faire l'acquisition du matériel informatique de base : ordinateur, logiciels de base et spécialisés, périphériques (imprimante, fax, webcam, microphone) de même que s'abonner à un service de communication (Internet). De même, l'utilisation de l'Internet nécessite des logiciels de protection (antivirus et pare-feu) de plus en plus performants. Ainsi, ils s'assurent d'utiliser Internet de façon sécuritaire, soit pour effectuer des transactions financières en ligne (par exemple, payer les frais de scolarité), soit pour envoyer ou consulter des informations personnelles disponibles sur le site Internet de l'établissement.

Par ailleurs, les plateformes informatiques de plus en plus sophistiquées requièrent un matériel également plus puissant. Ainsi, non seulement les étudiants sont « obligés » de s'abonner à un service Internet plus puissant et plus coûteux, mais ils doivent également acquérir un ordinateur assez puissant (Baggaley, 2008). Or, il existe d'autres possibilités moins énergivores à ces plateformes, telles que les logiciels libres (Arnaud, 2003), mais le domaine de l'éducation ne semble pas en tenir compte (Noble et Abergel, 2003).

Frais administratifs

Selon Marchand et Loisier, certaines universités appliquent des frais supplémentaires pour les cours offerts en formation à distance, prétextant les coûts entraînés par les infrastructures spécifiques dont elles doivent se doter. Pourtant, par les frais de scolarité, les étudiants contribuent au budget de fonctionnement de l'université, notamment à l'entretien de ses infrastructures physiques, dont les étudiants à distance ne font pas ou peu usage. Ainsi, les étudiants en formation à distance se trouvent en quelque sorte doublement facturés. La formation à distance deviendrait donc un prétexte, dans certaines universités, pour augmenter la contribution étudiante au-delà de la limite autorisée par les règles budgétaires du MELS. La pratique consistant à facturer des frais supplémentaires spécifiques aux étudiants à distance est injustifiée et discriminatoire. La FEUQ recommande donc :

Recommandation 5

Que les universités ne chargent pas de frais supplémentaires spécifiques aux étudiants en formation à distance, sauf dans le cas d'une entente en ce sens avec l'association représentant ces étudiants.

5.2. Méthodes de recrutement face à un choix éclairé

Les étudiants ont maintenant le choix parmi une offre croissante de cours et de programmes sous divers formats d'enseignement à distance. En effet, la concurrence provenant des universités virtuelles et autres établissements d'enseignement offrant un apprentissage en ligne pour attirer les étudiants des universités traditionnelles, entraîne de nombreuses conséquences sur différents aspects, notamment le recrutement de ceux-ci.

La pression du recrutement

En règle générale, les universités s'entendent pour avoir un minimum de pré-requis lors de l'admission d'un étudiant ceci afin d'éviter d'admettre un individu tout en sachant fort bien qu'il ne possède pas les compétences et les connaissances nécessaires à la réussite (Kelly et Mills, 2007). L'enjeu réside donc dans la limite entre la réelle chance de réussite et le marketing miroitant la possibilité de réussir (*Ibid.*). La pression du recrutement fait en sorte que les universités font appel à des compagnies publicitaires pour inciter les nouveaux étudiants à s'inscrire (*Id.*). Le meilleur exemple est le réseau de l'Université du Québec, amenant Marchand et Loisier (2003) à se demander jusqu'à quel point l'étudiant est perçu uniquement comme un consommateur ou un client des services d'éducation.

Admission de dernière minute

Kelly et Mills (2007) soulignent que la diminution des listes d'attentes de programmes contingentés, jumelée à la tendance prévue de diminution de la population étudiante vers 2011 (AUCC, 2007a), amène plusieurs établissements d'enseignement à accepter des admissions de dernière minute, laissant moins de temps aux étudiants pour se préparer, réfléchir et faire le bon choix de carrière ou de cours. Or, selon D'Antoni (2006), les étudiants doivent s'assurer de choisir un programme adéquat, selon le format d'enseignement et leur style d'apprentissage. Dans ce sens, les étudiants, perçus comme des consommateurs, sont tenus responsables face à leurs choix. Pourtant, puisqu'ils ne sont pas toujours bien informés, les universités ont tout de même une certaine responsabilité qui est de s'assurer que le choix d'études ou de cours est approprié à chaque étudiant. Cette situation pourrait être plus complexe pour les étudiants à distance, puisqu'ils ne comptent que sur Internet et le téléphone pour obtenir l'information ou pour les nouveaux étudiants, avec peu d'expérience quant au fonctionnement universitaire et ayant déjà de la difficulté à s'y retrouver.

Toutefois, il existe quelques initiatives visant à réduire les choix erronés faits par les nouveaux étudiants. En effet, l'*United-Kingdom Open University* a développé un modèle de vulnérabilité, basé sur les données sociodémographiques, le parcours éducatif et la charge de travail, permettant d'identifier les étudiants à risque d'échec (Simpson, 2006). Ces étudiants sont contactés par un conseiller aux étudiants, afin de leur offrir un

soutien dès le début de la formation (orientation, bienvenue, préparation et réponse aux questions). Les résultats sont favorables, permettant de hausser le taux de réussite de 5 à 7 %. Or, ce projet pilote a finalement été laissé de côté. La raison principale est qu'ils ne choisissaient qu'un échantillon des étudiants à risque, ce qui a soulevé deux problèmes éthiques : d'un côté, les étudiants n'étaient pas informés de leur condition de vulnérabilité et, d'un autre côté, tous les étudiants vulnérables ne recevaient pas le soutien requis, étant laissés à eux-mêmes. Ce projet serait tout à fait viable s'il était offert à tous les nouveaux étudiants. De telles pratiques sont intéressantes et contribuent à améliorer la persévérance des étudiants. La FEUQ recommande donc que :

Recommandation 6

Que des structures d'encadrement, incluant des rencontres physiques, téléphoniques ou autres soient prévues afin d'assurer un suivi avec les étudiants entreprenant un programme en formation à distance.

5.3. Organisation administrative et des services

Selon Marchand et Loisier (2003), certains retards sont identifiés quant à l'organisation des services administratifs pour la formation à distance, notamment en ce qui a trait aux demandes d'information et de documentation. D'une part, le personnel administratif, n'étant pas nécessairement formé pour répondre aux besoins de la formation à distance, continue de fonctionner selon le mode traditionnel. Dans ce sens, il perçoit la formation à distance comme un privilège et non comme un choix. Ceci se traduit par un manque de responsabilisation des employés administratifs, par exemple, transférant un étudiant d'un poste à un autre. D'autre part, alors qu'un étudiant sur le campus peut recourir à ses pairs, au personnel administratif, aux professeurs ou autre, l'étudiant à distance, qui ne connaît pas nécessairement le fonctionnement administratif universitaire, ni les services offerts, doit s'y retrouver par ses propres moyens, pouvant se sentir marginalisé et affectant sa motivation à poursuivre ses études. Enfin, l'horaire d'accessibilité aux services peut constituer un problème pour les étudiants travaillant à temps plein. En effet, si les heures de bureau correspondent aux heures de travail, il devient difficile pour l'étudiant de trouver et d'obtenir les informations nécessaires.

Par ailleurs, le manque d'organisation administrative en formation à distance alourdit considérablement la tâche du professeur ou du tuteur, ceux-ci devant répondre aux questions administratives des étudiants. Par conséquent, ils ont moins de temps pour répondre aux questions d'ordre pédagogique (Marchand et Loisier, 2003).

Pour faire face à ce problème, certaines institutions ont mené des projets pilotes visant à réduire, du moins partiellement, les obstacles que vivent les étudiants choisissant la formation à distance comme mode d'étude. Un projet pilote vise à demander à l'étudiant de venir s'inscrire directement à l'institution. Ainsi, il a l'occasion de rencontrer des personnes-ressources qui pourront répondre à ses questions (Marchand et Loisier, 2003). Une solution plus durable serait de former le personnel administratif et d'attitrer une personne-ressource, similaire à la fonction du tuteur, qui pourrait répondre aux questions administratives de l'étudiant. De telles solutions doivent être explorées dans chaque établissement à la lumière de la situation spécifique des étudiants en formation à distance. Par ailleurs, dans le cadre de services administratifs universitaires offerts à distance, il existe un véritable risque que de tels services soient

délocalisés à l'étranger, à l'instar de nombreux services d'assistance téléphonique, par exemple. Afin d'assurer un contrôle sur la qualité des services offerts, une telle alternative n'est pas souhaitable. La FEUQ recommande donc :

Recommandation 7

Que l'organisation des services administratifs soit adaptée à la situation particulière des étudiants en formation à distance de façon à en assurer l'accessibilité, en évitant également que ces services soient délocalisés à l'étranger.

5.4. Obstacles reliés à l'apprentissage

Gestion de l'information pédagogique

Pour les étudiants à distance, la recherche bibliographique et d'information pédagogique se fait à travers Internet. Pour ce faire, les universités mettent à la disposition des étudiants de puissants moteurs de recherche accessibles en ligne à travers un nom d'utilisateur et un mot de passe. Or, l'utilisation de ces moteurs de recherche requiert une certaine expérience et, selon le cas, un soutien technique à l'aide de personnel spécialisé dans la recherche documentaire, tel que les bibliothécaires et les techniciens en bibliothèque, disponibles en tout temps. (Marchand et Loisier, 2003). De plus, la recherche en ligne ne permet pas de visualiser l'ensemble des documents classés dans une même section. Une solution qui pourrait être intéressante serait d'attirer, tout comme pour le tutorat, une personne-ressource pouvant répondre aux questions des étudiants.

Accès technologique

Étant donné les coûts nécessaires à l'acquisition du matériel et des services informatiques, certains étudiants n'ont tout simplement pas les moyens financiers leur permettant de poursuivre une formation en ligne alors que d'autres ne possèdent pas les compétences de base et requièrent un soutien technologique plus soutenu.

Qui plus est, le format d'enseignement en ligne est non seulement offert aux étudiants à distance, mais également aux étudiants sur le campus. Par exemple, l'Université Laval offre plusieurs cours en ligne et la moitié des étudiants optant pour ce format d'enseignement provient du campus même (Vigneault, 2006). Alors que les universités offrent à leurs étudiants l'accès à des salles informatiques, supervisées par des techniciens spécialisés, qui se trouvent uniquement sur le campus, les étudiants à distance doivent, s'ils veulent en faire usage, se déplacer au campus (Marchand et Loisier, 2003), ce qui va à l'encontre de l'essence même de la formation à distance.

Pour pallier à ce problème, certains établissements ont mis en place des centres locaux de formation¹⁴ situés dans des régions éloignées. Ces centres peuvent être connectés directement avec une université qui fournit les ressources matérielles et humaines. De même, ils peuvent être connectés avec plusieurs institutions, offrant un éventail de possibilités d'études. Il semble donc que de telles solutions doivent être explorées afin

¹⁴ Aussi appelés centres locaux d'études, centres de communauté d'apprentissage ou télécentres

d'assurer aux étudiants en formation à distance l'accès à l'ensemble des services offerts par leur institution. La FEUQ recommande donc :

Recommandation 8

Que l'organisation des services de soutien académique (bibliothèque, services de tutorat, etc.) soit adaptée à la situation particulière des étudiants en formation à distance de façon à en assurer l'accessibilité.

Soutien technologique

Le soutien offert aux étudiants à distance est certes un élément crucial de sa réussite. Or, puisque ces étudiants sont rarement présents sur le campus, mais qu'ils requièrent les mêmes services, par exemple l'accès aux bibliothèques, les établissements doivent s'assurer que l'accès à un ensemble de ressources bibliographiques en ligne et de personnel de soutien soit efficace (Mason, 2006). Que ce soit par téléphone, courriel, en ligne ou autre, les étudiants devraient avoir accès à tout moment à l'information requise. D'ailleurs, O'Leary et Quinlan (2007) soutiennent que, même si un contact téléphonique en début de session n'est pas significatif quant aux résultats obtenus au cours, la majorité des étudiants se disent satisfaits de l'initiative de la part de l'établissement d'enseignement. Il est possible de croire qu'un contact plus régulier ou combiné à une autre forme de communication, pourvu qu'elle soit continue et régulière, puisse être bénéfique pour l'étudiant.

Enfin, D'Antoni (2006) soutient que pour favoriser la réussite des étudiants suivant une formation à distance, les établissements d'enseignement devraient offrir un accès au soutien technologique à tout moment, c'est-à-dire 24 heures sur 24 et tous les jours de la semaine.

Dans ce sens et afin de favoriser le soutien aux étudiants, Dorais (2003) a mis en place quelques moyens concrets qui semblent récolter des gains intéressants : (1) un système de messagerie vocal et de retour d'appel dans les deux jours ouvrables; (2) l'offre d'un bassin de tuteurs disponibles à tout moment; (3) l'augmentation de l'encadrement télématique (courriel et forum de discussion); (4) la disponibilité d'outils d'aide à l'apprentissage touchant différents domaines de l'apprentissage (organisation du temps, préparation aux examens, gestion du stress, etc.) et; (5) la mise en place d'outils de suivi de cheminement et de rendement scolaire.

Recommandation 9

Qu'un soutien technologique accessible par téléphone ou autre soit rendu accessible aux étudiants inscrits en formation à distance, et ce sans frais supplémentaire.

Bref, il semblerait que les obstacles reliés au matériel et aux faibles compétences technologiques ont un impact sur l'accessibilité aux études universitaires, notamment la formation à distance, ce qui va à l'encontre des idéaux garants de l'égalité des chances (Marchand et Loisier, 2003).

5.5. Impacts sur les programmes traditionnels

Comme plusieurs universités traditionnelles développent des activités de formation à distance, il arrive qu'un même cours soit donné à la fois en mode traditionnel et à distance au sein d'un même établissement. Dans un logique d'économie de ressources, il sera alors tentant pour l'établissement de supprimer la version traditionnelle, forçant ainsi des étudiants inscrits à un programme traditionnel à suivre un ou plusieurs cours à distance. Dans l'optique où la formation à distance doit toujours demeurer un choix de l'étudiant, il est important que son développement ne soit pas un prétexte pour diminuer la variété des cours offerts :

Recommandation 10

Qu'un cours obligatoire au sein d'un programme traditionnel d'une université, s'il est offert à distance, le soit également en mode traditionnel, laissant ainsi le choix à chaque étudiant de suivre ou non ce cours en formation à distance.

6. Impact du développement de la formation à distance sur la qualité

L'amélioration de la qualité de l'enseignement est un aspect important pour les établissements d'enseignement supérieur. Chaque pays, voire même chaque région (chaque province, dans le contexte canadien) élabore ses propres méthodologies quant à la mesure, au contrôle et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur (Harvey, 2008). Or, dans un contexte où l'éducation sans frontières¹⁵ (*borderless education*; Middlehurst, 2006) prend de l'ampleur, par le biais de la formation à distance, il devient important que les établissements d'enseignement développent un langage et des critères communs, dans le but de protéger les étudiants optant pour ce format d'études.

6.1. Définition de la qualité

Fonctions de l'assurance de la qualité

Selon Harvey (2008), l'assurance de la qualité comprend quatre fonctions, c'est-à-dire la reddition de comptes, le contrôle de la qualité, la conformité et la recherche d'amélioration. Tout d'abord, la reddition de comptes veille essentiellement à ce que les établissements d'enseignement assument la responsabilité du service qu'ils offrent et des fonds publics qu'ils dépensent. Pour sa part, le contrôle de la qualité cherche à assurer l'intégrité du secteur de l'enseignement supérieur, protégeant son statut, sa position et sa légitimité. Quant à la conformité, elle s'assure que les institutions adoptent des procédures, des pratiques et des politiques adéquates, d'après les attentes gouvernementales et celles des différents ordres professionnels et organismes de réglementation, qui permettent de les comparer, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements. Enfin, l'amélioration cherche à favoriser la réflexion des établissements sur leurs pratiques, afin d'adopter une démarche d'amélioration continue de la qualité.

Critères de qualité

Bien que le Canada ne fasse aucune distinction quant aux modes de prestation de cours, le Rapport du Comité pancanadien (Hatchette, 2006) établit plusieurs critères visant l'assurance de la qualité de l'apprentissage en ligne et touchant les aspects suivants : le corps professoral, les préalables à l'admission, l'information éclairée donnée aux étudiants potentiels, le soutien technique, l'accès aux ressources pédagogiques, l'infrastructure adéquate, la gestion des cours, les occasions d'interaction avec le corps professoral et les autres étudiants, particulièrement pour les 2^e et 3^e cycles et l'assurance de conformité des travaux des étudiants (*Ibid*).

De plus, selon TÉLUQ (2004), les programmes offerts doivent être socialement pertinents, c'est-à-dire qu'ils doivent répondre adéquatement aux besoins individuels et sociaux. Dans ce sens, cet établissement a développé plusieurs volets en partenariat avec des organisations professionnelles et des entreprises.

¹⁵ Soit une formation offerte au-delà des bornes conventionnelles de temps, d'espace et de géographie de même que de niveau d'études, de type d'éducation (publique ou privée) et de limites nationales ou régionales

6.2. Contexte canadien et international

Par ailleurs, les initiatives canadiennes portant sur l'assurance de la qualité varient selon les provinces et les territoires, même si quelques tentatives d'harmonisation ont vu le jour. Parmi celles-ci, on retrouve la préoccupation face au transfert de crédits, soit d'une institution à une autre, soit d'une province à une autre (Harvey, 2008). D'ailleurs, dans son énoncé concernant l'apprentissage en ligne, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2001) présente les priorités d'action qui visent essentiellement à assurer et promouvoir la qualité du contenu et des modes d'enseignement, favorisant le partage entre éducateurs et entre provinces des meilleures pratiques du domaine. Ceci afin d'offrir la possibilité aux Canadiens de poursuivre une formation en ligne de qualité (*Ibid*).

Dans cette optique, les ministres provinciaux responsables de l'enseignement postsecondaire ont appuyé la Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada. Trois objectifs sont visés dans cette déclaration : (1) de s'assurer que les programmes et les établissements d'enseignement supérieur répondent à des normes préétablies; (2) de favoriser l'amélioration continue, l'éducation et la formation d'une main-d'œuvre compétitive de même que la reconnaissance mondiale de la qualité des diplômes canadiens et; (3) d'améliorer l'accessibilité en normalisant le transfert de crédit et la reconnaissance des diplômes entre les institutions d'enseignement supérieur (Harvey, 2008).

L'exemple de l'Europe

La création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) est un exemple de tentative d'harmonisation des établissements d'enseignement. En effet, cet espace vise principalement à permettre une mobilité à l'intérieur du territoire, mais également l'amélioration de la qualité et une plus grande transparence (Harvey, 2008). Dans leur recherche de moyens d'harmoniser les façons de faire, certains sont même allés jusqu'à suggérer de mesurer l'amélioration continue selon des processus de normes propres à la gestion des entreprises, tels qu'ISO 9000. Appliqués principalement à la gestion des institutions, ces processus n'ont pas suscité beaucoup d'intérêt auprès des établissements d'enseignement supérieur européen. D'ailleurs, l'Europe est quelque peu réticente aux méthodes de classement selon le rendement, appliqué notamment au Canada, puisqu'ils ne considèrent pas ce critère comme pouvant assurer la qualité d'un établissement d'enseignement (*Ibid*).

L'exemple du Royaume-Uni

Selon Harvey (2008), le Royaume-Uni a développé l'approche d'assurance de la qualité la plus hautement sophistiquée et la mieux intégrée des systèmes nationaux. En effet, leur approche, centrée sur l'étudiant et sur l'amélioration continue, intègre l'assurance de la qualité à une infrastructure élargie qui comprend plusieurs éléments¹⁶ imbriqués,

¹⁶ Parmi ces éléments, on retrouve un "code de bonne pratique en 10 parties sur l'assurance de la qualité des études et des normes universitaires; un cadre de reconnaissance des qualifications universitaires [...]; des déclarations sur les points de repères des matières ; des spécifications de programme et des fichiers d'étape. » (Harvey, 2008 : 34)

reliant « les processus d'évaluation à la conception de programmes, aux régimes d'évaluation, aux cadres d'attribution du diplôme et à l'articulation de la réussite des étudiants » (*Ibid* : 34). Selon l'*European University Association* (EUA, 2006), cette approche résulte de la présence de deux éléments clés. D'une part, il doit y avoir un ensemble commun de valeurs, d'opinions, d'attentes et d'esprit d'engagement face à la qualité. D'autre part, il doit y avoir « un mécanisme de gestion et d'organisation comportant des processus bien définis qui accroît la qualité et qui permet de coordonner les tâches, les normes et les responsabilités » (*Ibid* : 10).

6.3. *Qualité de l'enseignement*

Il existe peu d'études empiriques sur l'impact de l'assurance de la qualité en enseignement supérieur à distance, notamment en ligne (Harvey, 2008). D'une part, le rythme du progrès du domaine technologique est si rapide que les études évaluatives en pédagogie n'arrivent pas à suivre le pas et l'impact des TIC sur la pédagogie universitaire n'est pas bien connu (Karsenti, 2004). D'autre part, les études existantes ont de sérieux problèmes méthodologiques et statistiques qui ne permettent pas de tirer des conclusions convaincantes (Ungerleider et Burns, 2003).

Par ailleurs, peu de recherches empiriques rigoureuses sont menées au Canada (Karsenti, 2004), encore moins au Québec. Or, ces études sont primordiales afin de mieux comprendre les impacts de l'évolution des TIC sur la formation à distance. Tout de même, quelques études permettent tout de même d'avoir un aperçu des impacts de l'évolution de la formation en ligne sur la qualité de l'enseignement. La situation commande donc que des études plus approfondies soient menées sur la qualité de l'enseignement en formation à distance :

Recommandation 11

Que le MELS voit à la réalisation d'études approfondies sur les impacts de la formation à distance sur la qualité de l'enseignement universitaire dans le contexte québécois.

Satisfaction des étudiants

La satisfaction des étudiants vis-à-vis de l'une ou l'autre des méthodes ne semble pas présenter d'écart significatif. Cependant, il semblerait que les étudiants montrent un léger penchant pour l'enseignement traditionnel bien que cela ne se reflète pas nécessairement à propos du rendement (Ungerleider et Burns, 2003). Par ailleurs, Artino (2007) conclut que les facteurs « charge de travail », « auto-efficacité » et « qualité d'enseignement » pris ensemble sont des prédicteurs significatifs de la satisfaction des étudiants vis-à-vis de la formation en ligne. En d'autres termes, la présence de ces trois ingrédients permet d'anticiper la satisfaction des étudiants vis-à-vis de la formation en ligne.

Méthodes d'évaluation

L'enseignement à distance, notamment en ligne, implique, dans certains cas, des évaluations en ligne. Gaytan et McEwen (2007) ont mené une étude auprès de professeurs et d'étudiants afin de déterminer les méthodes les plus efficaces. Les résultats indiquent que les évaluations devraient inclure une variété de tâches,

clairement expliquées, sur une base régulière et à l'aide de plusieurs moyens tels que des projets, des portfolios, des auto-évaluations, des examens avec un temps déterminé, etc.

Résultats aux évaluations

Les études portant sur la comparaison quant au rendement des étudiants indiquent qu'il n'y aurait pas de différence notable aux évaluations des étudiants (Warren et Holloman, 2005). Ungerleider et Burns (2003) avancent que ces résultats s'expliquent peut-être par la possible discordance entre les méthodes d'évaluation traditionnelles dans un contexte technologique.

Enseignement à distance

Par ailleurs, le choix du format d'enseignement amène aussi son lot de conséquences. Passant d'un enseignement à distance traditionnel à un enseignement complètement virtuel, le professeur doit être en mesure d'offrir une panoplie de méthodes, rejoignant différents styles d'apprentissage des étudiants, afin de livrer son contenu (D'Antoni, 2006). Ainsi, la mise en ligne d'un cours requiert davantage que simplement transposer le contenu sur Internet ou sur un support numérique (CD ou DVD), laissant l'étudiant face à lui-même (Marchand et Loisier, 2003). En effet, le professeur doit maintenant faire partie d'une équipe multidisciplinaire et même être prêt à faire des concessions et à restructurer le contenu de son cours, tout en ajoutant des soutiens visuels et techniques (Mason, 2006).

D'ailleurs, D'Antoni (2006) de même que Ungerleider et Burns (2003) avancent que l'enseignement à distance n'est pas nécessairement pertinent à tous les domaines d'études. En effet, un questionnement surgit face aux cours possédant un contenu affectif ou empathique, par exemple les professions de type relationnel (Demailly, 1998) telles que travail social, enseignement, etc., ou les cours comprenant des ateliers, de laboratoires ou des stages, tels que les programmes de génie. Or, peu d'études se penchent sur cet aspect de l'enseignement, ne nous permettant pas de tirer des conclusions quant à la qualité de ces domaines d'études en formation à distance.

Enfin, le CLIFAD (2005) souligne que la réussite de la formation à distance dépend de trois éléments clés : (1) la qualité de la relation entre l'étudiant et la communauté d'apprentissage; (2) la motivation de l'étudiant envers ses études et; (3) le soutien, tant du point de vue administratif que pédagogique, pour assurer un lien personnalisé avec l'étudiant. Ceci rejoint le modèle de Kember (1989) qui tente d'expliquer l'abandon chez les étudiants à distance. Ce modèle met l'accent non seulement sur l'étudiant, à travers ses caractéristiques personnelles, familiales, expérientielles et académiques, mais également sur l'établissement d'enseignement, à travers la flexibilité de la formation, la qualité du matériel, le soutien motivationnel et l'établissement d'une relation de qualité.

6.4. Qualité de la relation

Plus concrètement, Gaytan et McEwen (2007) et Dennen, Darabi et Smith (2007) soutiennent que la qualité de la relation de l'étudiant passe par la nécessité : (1) de maintenir une communication ouverte et fréquente avec la communauté

d'apprentissage, dans un délai raisonnable; (2) de s'assurer que les cours en ligne possèdent un contenu aussi rigoureux que ceux enseignés sous la forme traditionnelle; (3) d'utiliser une variété de méthodes d'enseignement pour rejoindre les divers styles d'apprentissage des étudiants; (4) de créer une cohésion de groupe afin de favoriser l'interaction entre les étudiants et la communauté d'apprentissage, en étant présent dans les espaces de discussion en temps réel et; (5) d'exposer clairement les attentes pédagogiques afin de rassurer les étudiants. Ceci peut se faire à l'aide d'exemples de travaux et de modèles de participation aux discussions de groupe.

Interaction : élément-clé de la réussite

Les études ont aussi permis de comparer les deux méthodes d'enseignement sur d'autres aspects importants pour les étudiants. Selon Anderson et Kuskis (2007), la méthode d'enseignement traditionnel a l'avantage de permettre une interaction avec le professeur et les pairs, de fournir une structure de cours et d'obtenir sur-le-champ des commentaires et des réponses aux questions des étudiants. De son côté, l'enseignement en ligne permet une plus grande souplesse spatio-temporelle et la possibilité de revoir l'information du cours.

Que ce soit le travail en équipe, la communication avec les collègues ou pour développer les habiletés de communication, l'interaction avec les pairs est un élément-clé de la formation dans de nombreux domaines, permettant, d'une part, un renforcement social, à travers les valeurs, les normes et les préférences communes et, d'autre part, un partage d'informations (Anderson et Kuskis, 2007).

6.5. Qualité du soutien aux étudiants

En ce qui concerne le soutien fourni aux étudiants à distance, D'Antoni (2006) pointe l'importance de former les intervenants du domaine (formateurs, techniciens et employés administratifs) afin qu'ils soient en mesure de soutenir les étudiants dans leur démarche.

L'exemple de TÉLUQ-UQAM

À TÉLUQ-UQAM (2004), à chaque étudiant de premier cycle est assigné à un tuteur ou un chargé d'encadrement, c'est-à-dire une personne-ressource avec laquelle il pourra communiquer tout au long de son cheminement. Ces tuteurs sont formés à l'intervention à distance et ont à leur disposition un environnement technologique en guise de soutien. Aux cycles supérieurs, les professeurs assument une partie de cet encadrement qui peut se faire sous la forme de correspondance, d'appels téléphoniques, de courriels, etc.

Favoriser la motivation : soutien aux nouveaux étudiants

Motterman et Forrester (2005) ont élaboré une série de recommandations pour donner suite à leur étude qualitative portant sur les conditions de réussite des nouveaux étudiants de deuxième cycle et permettant de favoriser leur motivation, notamment en s'assurant : (1) de définir clairement les compétences techniques, d'apprentissage et autres préalables à l'inscription à un cours à distance; (2) d'informer les étudiants sur les

outils de communication requis; (3) de fournir des conseils pour les études en ligne et à distance (établir une méthode d'étude, gestion et organisation du temps, adopter des stratégies appropriées d'apprentissage); (4) de faire une préévaluation des compétences technologiques afin de fournir à l'étudiant un soutien technique adapté à ses besoins pour qu'il se sente à l'aise; (5) de fournir des directives quant à la procédure pour accéder au contenu du cours, aux forums de discussion, aux catalogues de bibliothèque, etc. ; (6) de fournir une idée de ce que cela signifie de suivre un cours en ligne avec des exemples et des sites à visiter; (7) d'encourager, d'animer et de supporter en ligne les discussions; (8) de s'assurer que l'étudiant sache qui contacter en cas de problèmes techniques ou pédagogiques et; (9) de concevoir l'éducation en ligne comme un processus continu, aidant à intégrer une population étudiante marginalisée à l'éducation supérieure.

Soutien aux étudiants-parents

Parmi les étudiants faisant le choix de suivre une formation à distance, plus de 70 % sont des femmes (Laberge, 2006). Ces étudiantes sont généralement à temps partiel, plus âgées, ont des enfants, un conjoint et un emploi (Cragg et al., 2005), ce qui a un effet négatif sur la persévérance, rendant plus ardue l'organisation du temps. Dans ce sens, Müller (2008) propose, qu'afin de favoriser la persistance de ces étudiantes, tout en considérant qu'elles ne peuvent pas toujours maintenir les cours pour une session complète, il soit avantageux de leur permettre d'arrêter et de reprendre à tout moment, au cours de la session. Une telle solution pourrait s'étendre à l'ensemble des étudiants-parents, hommes ou femmes, et permettre d'assouplir légèrement l'organisation des études. Ainsi, la FEUQ recommande :

Recommandation 12

Qu'il soit permis aux étudiants ayant des responsabilités parentales d'obtenir une extension de la période permise pour compléter un cours à distance.

7. Formation à distance transfrontalière

L'internationalisation des universités ne date pas d'hier. Les échanges entre universités de divers pays existent depuis le Moyen-Âge. On citera, par exemple, la formation offerte par les institutions anglaises aux étudiants de leurs colonies d'outre-mer au 19^e siècle. Les raisons de cette ouverture ne diffèrent pas de celles qu'on connaît aujourd'hui : élargir le bassin d'étudiants, recruter des étudiants étrangers et, en bout de ligne, assurer une partie du financement de l'institution (AUCC, 2007b)

Aujourd'hui, la plupart des pays reconnaissent que sans une éducation supérieure adéquate et des institutions de savoirs fournissant un bassin de personnes formées et compétentes, aucun pays ne peut assurer un développement durable soutenu dans le temps (Hernes, 2006). D'ailleurs, puisque les universités sont constamment mises au défi par l'avancement de la technologie, affectant la production, la gestion, la dissémination, l'accès et le contrôle des connaissances, il devient essentiel de rendre ces technologies accessibles à tous, et ce, à tous les niveaux d'éducation (*Ibid*).

7.1. Objectifs de l'internationalisation de l'éducation

Dans son enquête sur l'internationalisation des campus canadiens (AUCC, 2007c), l'AUCC expose les principales raisons soulignées par les établissements d'enseignement supérieur canadiens. Tout d'abord, les universités canadiennes cherchent à former des diplômés possédant des connaissances internationales. Ainsi, elles visent à établir des partenariats avec des établissements étrangers, afin de promouvoir l'innovation et la diversité des programmes d'études. De plus, elles veillent à ce que la recherche et l'activité savante ciblent les enjeux internationaux et nationaux. Elles visent également à répondre aux besoins du marché du travail canadien. Enfin, elles cherchent à exporter leurs savoirs, offrant ainsi des occasions d'échange de connaissances, et à améliorer leur image sur la scène mondiale (AUCC, 2007b).

7.2. Obstacles à l'internationalisation

Financement et concurrence internationale

Le sous-financement des universités affecte la formation à distance offerte aux étudiants étrangers. Selon un sondage pancanadien mené par l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC, 2007b), 18 établissements d'enseignement supérieur offraient un total de 34 programmes à 1752 étudiants à distance vivant à l'extérieur du Canada. Or, ces institutions doivent concurrencer, non seulement avec des pays comme les États-Unis¹⁷, l'Australie et le Royaume-Uni qui reçoivent un soutien financier important de la part de leur gouvernement (AUCC, 2008), mais également des méga-universités pouvant accueillir des centaines de milliers, voire même des millions d'étudiants à distance (Daniel, et al., 2007).

Dans ce sens, ce type d'université a déclenché la course à la mise en ligne des cours chez les universités traditionnelles, afin de demeurer dans la concurrence dans le « marché du savoir » (Dridi et Chouinard, 2003). Ceci est d'autant plus vrai qu'il est estimé que

¹⁷ En effet, les établissements américains reçoivent 8000\$ (CAN) de plus par étudiant

d'ici 2010, la France aura « totalement intégré la révolution numérique » à l'éducation supérieure (Sillard, 2006 : 1) et, puisque la formation continue est la pierre angulaire de la formation en ligne, leur population étudiante ne peut qu'augmenter (Mason, 2006).

7.3. *État des lieux*

Afin de demeurer concurrentielles sur le plan international, de nombreuses universités publiques canadiennes ont formé des alliances et des partenariats visant à unir leurs efforts pour recruter des étudiants à distance à travers le monde.

Types d'alliances formées par des universités publiques

Trois types de partenariats ou d'alliances ont été développés par les universités publiques, au niveau international : les consortiums régionaux et internationaux et les initiatives d'université virtuelle nationale (Middlehurst, 2006). Les objectifs sont essentiellement de favoriser l'accès à l'éducation supérieure aux populations plus éloignées ou dont les besoins précis ne sont pas comblés par les établissements d'enseignement auxquels ils ont accès. Un exemple de consortium dont fait partie le Canada est l'Université de l'Arctique, une initiative des membres du Conseil de l'Arctique qui comprend des institutions scandinaves, russes et canadiennes (*Ibid*). Cet établissement virtuel vise à répondre à la population du Nord canadien qui, à l'heure actuelle, ne possède aucun établissement d'enseignement qui puisse leur conférer des grades universitaires (Hatchette, 2006).

Enseignement international à distance

Il existe divers formats d'enseignement à distance à travers le monde. Or, l'Amérique du Nord se caractérise principalement par l'utilisation d'Internet alors qu'il existe de nombreuses options dans d'autres régions du monde (Baggaley, 2008). Par exemple, le Japon, tout comme la Chine, privilégie les médias de communication par satellite alors que seulement 18 % des universités utilisent Internet. Pour sa part, la Mongolie doit faire face à une connexion Internet trop lente pour supporter l'apprentissage en ligne, ce qui la pousse à explorer d'autres méthodes plus efficaces. Par ailleurs, les Philippines font une innovation en fournissant une formation à distance à travers le cellulaire et les services de messagerie instantanée (SMS). Ainsi, on constate, particulièrement en Asie, la présence de diverses formes d'enseignement à distance, contrairement à l'Amérique du Nord qui a tendance à se limiter à Internet. Or selon Baggaley (2008), rien ne nous assure que d'ici quelques années, Internet sera toujours aussi populaire et que de nouvelles technologies domineront le domaine de la formation à distance. Il serait, dans ce sens, malheureux que les établissements d'enseignement, notamment les universités publiques, aient investi des sommes colossales qui n'auraient servi que pour quelques décennies. Dans ce sens, il propose d'élargir l'éventail de possibilités de distribution du contenu des cours de formation à distance afin de rendre l'apprentissage plus flexible¹⁸ et de faire usage des différentes technologies à disposition des étudiants, tout en conservant celles déjà en place.

¹⁸ L'auteur fait référence à la tendance dominatrice d'Internet dans la formation à distance

Un autre phénomène récent attire également notre attention. En 2001 et dans un esprit d'ouverture et d'altruisme, le Massachusetts Institute of Technology (MIT) a décidé de rendre accessible, gratuitement et via Internet, le contenu de ses 1800 cours (Baggaley, 2008). Certaines universités, comme l'Université Virtuelle du Pakistan en a profité pour traduire et graver plusieurs cours sur format numérique afin de les inclure dans leur offre de formation à distance, pouvant ainsi rejoindre la population étudiante qui n'a pas accès à Internet (*Ibid*).

Dans ce sens, les aspects culturels reliés à l'enseignement doivent aussi être pris en considération lors de l'offre de formation à des étudiants outre frontière. En effet, le contenu pédagogique, la langue et les expressions utilisées doivent être adaptés et inclure des exemples et des références qui peuvent provenir d'autres régions ou pays (Mason, 2006 ; 2007). Or, Arnaud (2003) s'inquiète du fait que l'uniformisation des cours visant des étudiants étrangers pourrait mener à reproduire une approche culturelle particulière, soit celle des experts occidentaux, notamment nord-américains, qui « véhiculent des modèles spécifiques de connaissances, d'apprentissage, de conception de la pédagogie et de normes d'évaluation » (Arnaud, 2003 : 247). Malgré ceci, certaines régions du monde s'assurent de vérifier le contenu culturel des cours à dispenser à leurs étudiants. Un exemple est celui de la *Arab Open University* qui, en partenariat avec la *Open University* de Grande-Bretagne, a « traduit » les cours afin de les ajuster aux valeurs religieuses musulmanes, à leur philosophie et à leur mission éducative (Mason, 2007).

Cela nous amène également à nous questionner sur les conditions de réussite des étudiants à distance. Par exemple, l'interaction entre les étudiants et leurs pairs de même qu'avec leurs formateurs est un élément-clé de leur réussite. Mason (2007) soutient que la non-inclusion de cet aspect de l'enseignement est la raison de l'échec de nombreuses initiatives internationales de formation à distance. Pour l'instant, seules les initiatives entre deux établissements permettent d'assurer les conditions favorisant l'interaction. À titre d'exemple, certaines universités australiennes ont des ententes avec quelques universités de pays asiatiques.

7.4. Le secteur privé et la formation à distance

La formation à distance existe à travers le monde, mais revêt diverses formes, répondant à différents besoins et intérêts, tant de la société que des décideurs politiques. Cependant, il est important de noter que l'éducation supérieure n'est pas exclusive aux établissements d'enseignement publics et que dans de nombreux pays, le secteur privé y est présent.

Définition concertée

Tout d'abord, une entente sur la définition de ce qu'est une université privée demeure un élément important dans l'espoir d'uniformiser la qualité de l'enseignement supérieur. Or, dans certains pays, les mesures pour assurer la qualité de l'enseignement ne parviennent pas à suivre leur expansion exponentielle. Par exemple, la Pologne a permis la création de 180 universités privées en près de 13 ans (Middlehurst, 2006). Ainsi, le domaine de l'éducation supérieure est dominé par les universités privées dans

plusieurs pays, notamment le Japon ou l'Indonésie. Pour d'autres, dont le Canada et la France, la majorité des universités sont publiques.

Au Canada, la définition d'un établissement privé d'enseignement supérieur diffère d'une province à une autre, compliquant les ententes entre elles. Ces différences peuvent concerner le financement ou la gouvernance des universités. Ainsi, une université recevant une aide financière constante et régulière sera considérée publique en Ontario et en Colombie-Britannique, alors qu'elle pourrait être considérée privée en Alberta, sous certaines conditions (Hatchette, 2006). Pour ces trois provinces, les universités privées ne sont gérées ni par des personnes élues, ni par des personnes nommées par le gouvernement et doivent être situées sur des terrains n'appartenant pas au gouvernement (*Ibid*).

Distinction entre université publique et privée

Tout d'abord, la distinction entre une université privée et publique est essentielle, puisque le traitement sera différent selon la définition de l'établissement d'enseignement dans le cadre de négociations entre pays ou régions, notamment les négociations de l'Accord de Libre-échange nord-américain (ALÉNA).

À l'étranger, cette distinction dépend notamment des ententes internationales, mais également selon la perspective de chaque pays. Par exemple, en Malaisie, toute université étrangère qui s'installe sur leur territoire est automatiquement considérée comme étant privée (Hatchette, 2006).

Types d'alliances incluant des universités ou organismes privés

Dans les pays où les universités privées sont permises, on assiste à une prolifération d'alliances en éducation supérieure qui peuvent revêtir plusieurs formats, répondant aussi à divers intérêts. Parmi ces types, on retrouve les universités corporatives, les méga-universités et les consortiums d'enseignement supérieur.

En premier lieu, les universités corporatives visent à répondre aux besoins spécifiques de certaines entreprises privées. Il existe plus de 2000 universités corporatives dans le monde, notamment aux États-Unis, en Europe et en Australie (Middlehurst, 2006). Parmi les plus anciennes aux États-Unis, on retrouve l'Université McDonald's Hamburger établie depuis 1962. Bien que ces universités ne cherchent pas, pour l'instant, à procurer des grades universitaires, il n'est pas impossible que cela soit parmi leurs objectifs à moyen ou long terme.

Pour leur part, les méga-universités visent une expansion à travers le monde, soit à travers des succursales, soit à travers la formation à distance. Ceci leur permet de rejoindre une quantité énorme d'étudiants. Certaines universités privées, telles que l'Université de Phoenix, aux États-Unis, ont plus de 140 000 étudiants virtuels, dont plusieurs proviennent du Canada (Daniel et al., 2007).

Quant aux consortiums d'enseignement supérieur, leurs membres proviennent de divers secteurs de la société, tant privé que public. Ainsi, les médias de certains pays font partie de consortiums d'enseignement supérieur. L'exemple de la Chine est

éloquent, puisque près de 2,3 millions d'étudiants sont inscrits dans les Universités Provinciales de Radio et Télévision (Daniel, et al., 2007). Aux États-Unis, le *Public Broadcasting Service* (PBS) en alliance avec Microsoft offre des cours télévisés sur Internet aux étudiants universitaires. En Grande-Bretagne, la *British Broadcasting Corporation* (BBC) est en partenariat avec l'*Open University of United-Kingdom*.

Aux États-Unis et en Grande-Bretagne, on assiste à l'apparition de courtiers éducationnels qui agissent comme intermédiaires entre les étudiants et les « forfaits » de cours et de formations offerts en ligne et dont la mission est de faciliter l'accès à l'éducation pour la population en général (Middlehurst, 2006).

Réglementation internationale

La flexibilité de format d'enseignement fourni notamment par les TIC repousse constamment les frontières du possible en ce qui concerne l'éducation supérieure. Afin d'assurer un enseignement de qualité aux étudiants qui choisissent de poursuivre des études en formation à distance à l'extérieur de leur pays, il est essentiel d'établir des politiques entre les pays (Middlehurst, 2006). En effet, en plus d'assurer une qualité de contenu, des méthodes d'enseignement et d'évaluation, il est nécessaire d'assurer la protection des étudiants contre les demandes de fournisseurs non autorisés, favorisant les sites sécuritaires pour effectuer toute transaction personnelle. Des solutions seraient envisageables par le biais de la protection et de l'enregistrement de noms de domaine avec l'extension « edu » pour *éducation*. Il serait ainsi souhaitable d'établir des conventions internationales qui chapeautent l'importation et l'exportation de l'apprentissage en ligne.

Les universités traditionnelles ne possédant ni les outils, ni les connaissances technologiques nécessaires à la mise en ligne de leur formation se sont lancées dans la création de partenariats, soit avec d'autres institutions, soit avec le secteur privé (Harasim, 2000). Or, l'introduction du secteur privé dans le domaine de l'éducation implique nécessairement une négociation quant au contenu, format, etc. Ceci rend la formation à distance, notamment en ligne, plus vulnérable.

7.5. Conséquences pour le milieu universitaire

Selon Mason (2007), le phénomène mondial de la croissance des initiatives internationales en éducation supérieure, la commercialisation de l'éducation et la réduction du financement public des universités amènent un débat sur la mission et le rôle des universités dans la société.

La Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) s'est positionnée face à la mission et au rôle des universités publiques, lors du colloque de l'ACDEAULF¹⁹ tenu en mai 2008. Selon la FQPPU, l'accès à l'enseignement supérieur est un droit fondamental et l'université est un service public répondant aux besoins de la société (Sabourin, 2008). Dans ce sens, la mission fondamentale des universités est de

¹⁹ Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française, colloque tenu les 28 et 29 mai 2008.

produire et de diffuser le savoir critique, à travers l'enseignement, la recherche et la création. Par contre, la FQPPU dénonce le fait que la communauté universitaire serait de moins en moins considérée comme étant le principal acteur des universités, mais plutôt comme un instrument de l'économie du savoir (FQPPU, 2006).

7.6. Tendances à surveiller

Dans ce contexte, les établissements d'enseignement supérieur se trouvent face à des dilemmes dont les décisions peuvent être lourdes de conséquences. Par exemple, la spécialisation des tâches reliées aux TIC fait place à une tendance, dans certaines universités, qui est de créer deux catégories de professeurs, ceux dédiés à l'enseignement et ceux dédiés à la recherche (Marchand et Loisier, 2003). L'impact d'une telle division n'est pas connu et les effets sur la formation aux étudiants non plus.

En outre, peu d'études portent sur l'internationalisation de la formation à distance, celle-ci constituant un phénomène récent, complexe et mouvant (Mason, 2007). Cependant, les quelques études sur le sujet n'arrivent pas à déterminer si l'internationalisation de l'éducation est favorable ou défavorable pour la qualité de l'enseignement. Une initiative intéressante pour surveiller les développements dans ce domaine est la création de l'*Observatory on borderless education*²⁰.

Visser (2007) tient à mettre en garde les acteurs du domaine de la formation à distance de même que la société en général sur les effets potentiels de l'internationalisation de l'éducation. Selon cet auteur, malgré que certains établissements d'enseignement prétendent créer des réseaux plus larges d'apprentissage dans l'objectif de permettre l'accès aux savoirs aux étudiants du monde, ceci amène également un risque pour les institutions locales : d'une part, les conglomerats internationaux pourraient drainer les cerveaux des pays sous-développés et, d'autre part, ces institutions pourraient réduire la diversité de formation offerte dans une région donnée (*Ibid*). Il est donc essentiel de surveiller les développements dans ce domaine de même que d'évaluer les impacts sur la formation à distance et ses acteurs.

7.7. Vers une politique de la formation à distance?

Force est de constater qu'il devient essentiel de se doter d'une politique encadrant trois domaines clés de la formation à distance : (1) les normes et standards attendus de la part des établissements d'enseignement supérieur offrant la formation à distance; (2) la définition de la présence d'universités virtuelles, afin que celles-ci soient soumises aux lois québécoises et canadiennes; et (3) la présence des entreprises privées dans le monde de l'éducation supérieure, notamment dans la formation en ligne. En ce sens, la FEUQ réitère sa position sur la nécessité d'une politique encadrant la formation à distance:

Recommandation 13

Que le gouvernement du Québec adopte une politique de la formation à distance (*position déjà existante CAU-21007*)

²⁰ Pour plus d'information, voir le site www.obhe.ac.uk

Par ailleurs, l'UNESCO (2005) a élaboré des lignes directrices qui ont pour objectif de « proposer des outils et une synthèse des meilleures pratiques susceptibles d'aider les États membres à évaluer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur transfrontalier et de protéger les étudiants et les autres parties prenantes à l'enseignement supérieur contre les services éducatifs de qualité médiocre. » (UNESCO, 2005 : 4). Ces lignes directrices visent les gouvernements, les établissements d'enseignement, les associations étudiantes, les organismes d'accréditation et d'assurance qualité, les organismes de reconnaissance des qualifications académiques et les organismes professionnels.

Selon cet organisme, il serait important de créer des associations étudiantes locales, nationales et internationales qui permettraient de favoriser la participation étudiante dans l'élaboration et la recherche de solutions. Dans ce sens, ces associations étudiantes pourraient : (1) être impliquées dans l'élaboration, le suivi et l'actualisation des mesures de qualité de l'enseignement transfrontalier; (2) permettre d'informer les candidats quant aux risques encourus et d'orienter les étudiants vers des sources fiables et; (3) guider les étudiants dans la recherche de programmes de formation, notamment en ce qui concerne l'accréditation, la qualité, la reconnaissance d'un établissement d'enseignement, etc.

8. Conclusion

Le virage du milieu universitaire vers les nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC) entraîne de nouveaux défis pour l'éducation supérieure. En effet, l'introduction des TIC dans le réseau universitaire permet, d'une part, de diversifier les modes de distribution des contenus pédagogiques mais, d'autre part, exerce des pressions dans le champ de l'éducation supérieure, notamment sur les membres de la communauté d'apprentissage. En ce sens, l'avènement des nouvelles technologies implique, par exemple, d'aborder la fragmentation des activités d'enseignement et de recherche qui pourrait avoir un impact sur la formation elle-même, ce qui pourrait entraîner un détournement de la mission universitaire publique.

Dans ce sens, les universités virtuelles ont déclenché la course à la mise en ligne des cours chez les universités traditionnelles, afin de demeurer dans la concurrence dans le « marché du savoir » (Dridi et Chouinard, 2003). Ceci est d'autant plus vrai qu'il est estimé que d'ici 2010, la France aura « totalement intégré la révolution numérique » à l'éducation supérieure (Sillard, 2008 : 2) et puisque la formation continue est la pierre angulaire de la formation en ligne, sa population étudiante ne peut qu'augmenter (Mason, 2006).

Au plan international, les organisations telles que l'UNESCO et *l'Observatoire de l'éducation sans frontières* signalent l'importance de surveiller l'évolution de l'internationalisation de l'éducation supérieure, notamment au niveau de la formation à distance. En ce sens, la contribution des nouvelles technologies permet l'accessibilité aux savoirs à une majeure partie de la population, mais ouvre également la voie aux organisations qui tentent de tirer profit de cette situation, comme les méga-universités. Puisque dans certaines régions du monde la réglementation de l'éducation supérieure est plus fragile, les étudiants y sont exposés à une concurrence effrénée dont il devient difficile d'assurer la qualité. Or, les avancements technologiques se développent à une vitesse telle que les institutions d'enseignement et les organisations qui réglementent l'éducation doivent évaluer les impacts sur le marché afin de s'ajuster aux changements.

Au Canada et au Québec, la réglementation de l'éducation s'avère de grande importance puisque l'internationalisation de l'économie ouvre les portes à de nouveaux partenariats en éducation, surtout dans un contexte où le réseau universitaire manque d'un financement adéquat. En ce sens, ces nouveaux partenariats permettent aux grandes corporations éducatives étrangères d'introduire une expertise dans la formation à distance qui s'accompagne de ressources (logiciels) standardisées et brevetées, du soutien venu d'ailleurs ou de cours uniformes qui reproduisent l'approche culturelle des experts occidentaux, notamment nord-américains (Arnaud, 2003). Ainsi, on constate l'apparition de nouveaux enjeux puisque, par le biais de la formation à distance, d'autres intérêts pourraient venir concurrencer celui d'offrir une formation de qualité, ouvrant la porte, d'une part, à une déréglementation de l'offre éducationnelle et, d'autre part, à une priorité accordée aux programmes dont la rentabilité est supérieure.

D'ailleurs au Québec, on dénote un intérêt croissant de la part des universités pour produire un enseignement à distance à l'aide des nouvelles technologies. Celles-ci sont toutefois limitées par le manque de ressources financières et humaines. Or face à la

tendance mondiale, le défi que pose l'internationalisation de l'éducation souligne l'urgence de légiférer à ce sujet pour harmoniser l'offre d'études à distance et en ligne, notamment afin d'assurer la qualité et l'accessibilité à une formation universitaire de pointe. De même, il serait nécessaire de créer des services administratifs et académiques adaptés à la situation des étudiants qui poursuivent ce type d'études. La tendance dans l'offre en formation à distance au Québec ne montre pas de changements significatifs. Il serait toutefois pertinent de surveiller son évolution, d'autant plus que la situation financière pourrait jouer un rôle de plus en plus important dans le choix des universités pour ce type de modalités.

Également, il est important de surveiller la hausse des frais de scolarité sous prétexte que l'innovation technologique favoriserait la qualité de l'enseignement. Sur ce point, les institutions comme le MELS et d'autres organismes publics devraient s'attarder sans délai à étudier l'impact de ce type de formation sur l'apprentissage et le milieu universitaire, notamment dans la recherche.

À l'heure actuelle, il semblerait que les changements constatés dans l'offre de formation à distance au Québec portent surtout sur la formation offerte à l'international ou en complémentarité avec l'offre de formation sur les campus. L'évolution rapide de la situation appelle toutefois à rester vigilant quant aux impacts sur l'offre de formation traditionnelle. Dans ce sens, la formation à distance est une option parmi d'autres, qui s'offrent aux étudiants universitaires québécois provenant du campus. Toutefois, elle demeure la solution pour les étudiants de régions éloignées ou qui occupent un emploi à temps plein et qui ont une famille.

Pour le moment, il n'existe aucun outil permettant d'assurer la qualité de l'enseignement à distance aux étudiants suivant un cours à distance dans une université externe au Québec. En effet, tout diplôme, de même que tout crédit de cours obtenu à l'extérieur du Québec, doit être accrédité par une institution locale. Or, ces institutions doivent respecter la réglementation de la province.

Enfin, il est essentiel de comprendre que les TIC, notamment Internet, ne sont qu'une modalité de plus permettant de diversifier les formats de diffusion des connaissances. Ainsi, « l'université [...] n'est pas une machine d'enseignement, mais plutôt une communauté de savoir. [La technologie ne parviendra] jamais à remplacer l'essence d'une rencontre entre professeurs, étudiants et chercheurs dans un environnement interactif et dense, qui stimule la percée de nouvelles idées [...] engagées dans la formation des esprits, le développement de la capacité de raisonnement, l'incitation au questionnement de tout et de rien et dans le traitement des connaissances » (Chambers, 2002 : 7).

9. Sources

- Abrioux, D. (2006). Athabasca University, Canada. In S. D'Antoni (Ed), *The virtual university: Models and messages*. Paris : Unesco. [En ligne], [www.unesco.org/iiep/virtualuniversity] (consulté le 6 septembre 2008)
- Anderson, B. (2007). Independent learning. In M.G. Moore (Ed), *Handbook of distance education (2nd edition)* (pp.109-122). New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Anderson, T., & Kuskis, A. (2007). Modes of interaction. In M.G. Moore (Ed), *Handbook of distance education (2nd edition)* (pp.295-310). New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Arnaud, M. (2003). Enjeux des logiciels libres pour l'e-formation. In V. Hellouin et I. Farchy (Éds.), *E-formation : la phase opérationnelle* (p.241-257). Paris : Centre INFFO.
- Artino, A.R. (2007). "Motivational beliefs and perceptions of instructional quality : predicting satisfaction with on-line training", *Journal of computer assisted learning*, no. 24, p. 260-270.
- AUCC (2007c). Internationalisation des campus canadiens. [En ligne], [http://www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/aucc-scotia_web_f.pdf] (consulté le 10 septembre 2008)
- AUCC (2007b). *L'exportation de connaissances par les universités canadiennes*. [En ligne], [http://www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/knowledge_exports_2007_f.pdf] (consulté le 6 septembre 2008)
- AUCC (2007a). *Tendances dans le milieu universitaire. Volume 1 : Effectifs*. Ottawa : Association des universités et des collèges du Canada.
- AUCC (2008). *Tendances dans le milieu universitaire. Volume 3 : Finances*. Ottawa : Association des universités et des collèges du Canada.
- Baggaley, J. (2008). « Where did distance education go wrong? », *Distance education*, vol. 29, no. 1, p. 39-51.
- Baril, D. (2006) « Formation à distance : l'UdeM en Afrique. », *Forum*, vol. 41, no. 14. 4 décembre 2006. [En ligne], [http://www.iforum.umontreal.ca/Forum/2006-2007/20061204/R_2.html] (consulté le 10 septembre 2008).
- Beldarrain, Y. (2006). « Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration », *Distance Education*, vol 27, no. 2, p. 139-153.
- Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Paris : Éditions Liaisons.
- Black, B. (2002). « EConcordia takes off online », *Concordia's Thursday Report Online*, 24 janvier 2002 [En ligne], [http://ctr.concordia.ca/2001-02/Jan_24/07-EConcordia/index.shtml] (consulté le 10 septembre 2008)

Bolduc, B. (2002). *La formation à distance: Portrait de la situation*. [En ligne], [http://www.clifad.qc.ca/pdf/Rapport_sur_la_formation_a_distance_CLIFAD.pdf] (consulté le 20 août 2008)

Cauchy, C. (2008) « Fusion - TÉLUQ-UQAM : un mariage non consommé », *Le Devoir*, 16 juin 2008 [En ligne] [<http://www.ledevoir.com/2008/06/16/194234.html>] (consulté le 10 septembre 2008)

Chambers, G. (2002). *Allocution d'ouverture* du colloque « Pour une université québécoise innovante », 16 mai 2008. [En ligne], [<http://www.cqvb.qc.ca/colloque16mai02/chambers.pdf>] (consulté le 9 septembre 2008)

CLIFAD (2005). *Faits saillants de la journée d'échange du CLIFAD, 3 décembre 2004, Trois-Rivières*. [En ligne], [http://www.clifad.qc.ca/pdf/faits_saillants.pdf] (consulté le 18 août 2008)

Cragg, C.E., Andrusyszyn, M., & Fraser, J. (2005). « Sources of support for women taking professional programs by distance education », *Revue de l'éducation à distance*, vol. 20, no. 1, p. 21-38.

CLIFAD (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec*. Document de soutien préparé pour le Forum québécois de la formation à distance tenu le 14 et 15 novembre 2007. [En ligne], [http://www.clifad.qc.ca/pdf/60_ans_fd.pdf] (consulté le 20 août 2008)

CMEC (2001). *Énoncé de vision du CMEC sur l'apprentissage en ligne dans l'enseignement postsecondaire*. Groupe de travail sur l'apprentissage en ligne du CMEC. [En ligne], [<http://www.cmec.ca/postsec/on-lineLearningFR.pdf>] (consulté le 5 septembre 2008)

D'Antoni, S. (2003). *The virtual university: Models and messages*. Paris : Unesco. [En ligne], [www.unesco.org/iiep/virtualuniversity] (consulté le 6 septembre 2008)

Daniel, J., Mackintosh, W., & Diehl, W.C. (2007). The mega-university response to the moral challenge of our age. In M.G. Moore (Ed), *Handbook of distance education (2nd edition)* (pp.609-620). New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Dennen, V.P., Darabi, A.A., & Smith, J.L. (2007). « Instructor-learner interaction in online courses: the relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction », *Distance Education*, vol. 28, no. 1, p. 65-79.

Direction des études canadiennes (1994). *L'enseignement ouvert et la formation à distance au Canada. Guides pédagogiques des études canadiennes, 2^e collection*. Ottawa : Patrimoine Canada.

Dorais, S. (2003). « La persistance aux études, défi premier en formation à distance » *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no. 4, p. 9-15.

Dridi, H., & Chouinard, R. (2003). « La transformation de l'université : vers une université virtuelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no. 2, p. 439-458.

EUA (2006). « Quality culture in European Universities: a bottom-up approach » [En ligne], [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf] (consulté le 9 septembre 2008)

Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : Est-ce que la distance importe ?* Direction des études analytiques : Statistique Canada.

FQPPU (2006). *L'institution universitaire : son rôle dans la société, sa mission et ses mécanismes de régulation*. [En ligne], [<http://fqppu.org/bibliotheque/prises-de-position/memoires-avis/institution-universitaire.html>] (consulté le 10 septembre 2008)

Garrison, D.R., & Archer, W. (2007). A theory of community of inquiry. In M.G. Moore (Éd.), *Handbook of distance education (2nd édition)* (pp.77-88). New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Gaytan, J., & McEwen, B.C. (2007). « Effective online instructional and assessment stratégies », *Distance Education*, vol. 21, no. 3, p. 117-132.

Greener, I., & Perriton, L. (2005). « The political economy of networked learning communities in higher éducation », *Studies in higher education*, vol. 30, no. 1, p. 67-79.

Hatchette, V. (2006). *Assurance de la qualité de l'apprentissage en ligne et des établissements privés*. Rapport du Comité pancanadien de l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades. [En ligne], [<http://www.cmec.ca/postsec/qa/E-learning-report.fr.pdf>] (consulté le 5 septembre 2008)

Hannafin, M.J., Hill, J.R., Song, L., & West, R.E. (2007). Cognitive perspectives on technology-enhanced distance learning environments. In M.G. Moore (Ed), *Handbook of distance education (2nd édition)* (pp.123-136). New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Harasim, L. (2000). *Une université virtuelle canadienne: modèles pour un réseau national de téléapprentissage en direct*. Ottawa : Industrie Canada. [En ligne], [<http://www.fas.sfu.ca/telelearnr/homepages/harasim/harasim.html>] (consulté le 5 septembre 2008)

Harvey, L. (2008). *Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité vues dans le contexte international*. Préparé pour le Colloque sur l'assurance de la qualité du CMEC, à Québec les 27 et 28 mai 2008. [En ligne], [<http://www.cmec.ca/postsec/qa/2008-05-lee-harvey.fr.pdf>] (consulté le 6 septembre 2008)

Hernes, G. (2006). « The new century: societal paradoxes and major trends » In S. D'Antoni (Ed) *The virtual university: Models and messages*. Paris : Unesco. [En ligne], [www.unesco.org/iiep/virtualuniversity] (consulté le 6 septembre 2008)

Illinois Board of Higher Education (2001). Illinois Higher Education Annual Report. [En ligne], [<http://www.ibhe.org/Board/Agendas/2001/June/Higher%20Ed%20Annual%20Report%202001.pdf>] (consulté le 6 septembre 2008)

Karsenti, T. (2004). « Pourquoi une revue scientifique internationale porte sur l'intégration des TIC en pédagogie universitaire? », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 1, no. 1, p. 1-2.

Kelly, P., & Mills, R. (2007). « The ethical dimensions of learner support », *Journal of open and distance learning*, vol. 22, no. 2, p. 149-157.

Kember, D. (1989). « A longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education », *Journal of Higher Education*, vol. 60, no. 3, p. 278-301.

Kramarae, C. (2007). Gender matters in online learning. In M.G. Moore (Ed), *Handbook of distance education (2nd edition)* (pp.169-180). New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Laberge, D. (2006). *Rapport de la 2e journée d'échanges, Trois-Rivières, 27 janvier 2006*. CLIFAD. [En ligne], [http://www.clifad.qc.ca/pdf/rapport_journee_echanges.pdf] (consulté le 20 août 2008)

Marchand, L., & Loisier, J. (2003). « L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no. 2, p. 415-437.

Mason, R. (2006). The university : current challenges and opportunities. In S. D'Antoni (Ed), *The virtual university: Models and messages*. Paris : Unesco. [En ligne], [www.unesco.org/iiep/virtualuniversity] (consulté le 6 septembre 2008)

Mason, R. (2007). Internationalizing education. In M.G. Moore (Ed), *Handbook of distance education (2nd edition)* (pp.583-592). New Jersey : Lawrence Erlbaum.

McGill (2004). *Subcommittee on Teaching and Learning of the Academic Policy and Planning Committee. Minutes of the second meeting held on Tuesday 26th October 2004*. [En ligne] [<http://www.mcgill.ca/files/sctl/2004-10-26.pdf>] (consulté le 10 septembre 2008)

Middlehurst, R. (2006). A world of borderless higher education – impact and implications. In S. D'Antoni (Ed), *The virtual university: Models and messages*. Paris : Unesco. [En ligne], [www.unesco.org/iiep/virtualuniversity] (consulté le 6 septembre 2008)

Morin, B. (2006). *Communication sur l'exploitation des outils technologiques en FD*. Journée d'échange du CLIFAD, 27 janvier 2006. [En ligne], [http://www.clifad.qc.ca/pdf/exploitation_outils_tech_fd.pdf] (consulté le 6 septembre 2008)

Motteram, G., & Forrester, G. (2005). « Becoming an online distance learner : what can be learned from student's experiences of induction to distance programmes? », *Distance Education*, vol. 23, no. 3, p. 128-298.

Muirhead, B. (2005). « A canadian perspective on the uncertain future of distance éducation », *Distance Education*, vol. 26, no. 2, p. 239-254.

Müller, T. (2008). « Persistence of women in online degree-completion programs », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 9, no. 2, [En ligne], [<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/455/1042>] (consulté le 10 septembre 2008)

Noble, D.F., & Abergel, E. (2003). « Exposing what lies behind the push for distance education [Digital diploma mills: the automation of higher education] ». *CAUT Bulletin*, vol. 50, no 2.

O'Leary, P., & Quinlan T.J. (2005). « Learner-instructor telephone interaction : effects on satisfaction and achievement of online students », *The American journal of distance education*, vol. 21, no. 3, p. 133-143.

Osborne, M., & Oberski, I. (2004). « University continuing education: the role of communications and information technology », *Journal of European industrial training*, vol. 28, no. 5, p. 414-428.

REFAD (2007). *Partenaires pour la distance : Mémoire sur les stratégies et moyens pour favoriser le partenariat en formation à distance*. [En ligne], [http://www.refad.ca/nouveau/memoire_partenariat_FAD/memoire_partenariat_FA D.html] (consulté le 6 septembre 2008)

Saba, F. (2005). « Critical issues in distance education: A report from the United-States », *Distance Education*, vol. 26, no. 2, p. 255-272.

Sabourin, C. (2008). « Enseignement hors-campus : plus de questions que de réponses! » [En ligne], mai 2008, [http://fqppu.org/assets/files/themes/avenir_universites/colloque_acdeulf2008.pdf] (consulté le 10 septembre 2008)

Saucier, R. (2008). *Portrait des inscriptions en formation à distance au Québec depuis 1995-1996*. [En ligne], [http://www.clifad.qc.ca/pdf/portrait_inscriptions_fd.pdf] (consulté le 20 août 2008)

Sauvé, C., Wright, A., & St-Pierre, C. (2004). « Formation des formateurs en ligne: obstacles, rôles et compétences », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 1, no. 2.

Sauvé, L., Wright, A., Debeurme, G., Hanca, G., & Martel, V. (2007). « Soutenir la persévérance des étudiants (sur campus et à distance) dans leur première session d'études universitaires: constats de recherche et recommandations », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 4, no. 3, p. 58-72.

Sillard, B. (2006). *L'Université à l'ère du numérique : actes du colloque*. Paris, 22, 23 et 24 mai 2006. [En ligne], [<http://www.educnet.education.fr/chrgt/Actes-CIUEN-06.pdf>] (consulté le 13 septembre 2008)

Simpson, O. (2006). « Predicting student success in open and distance Learning », *Open Learning*, vol. 21, no. 2, p. 125-138.

Smith, R.O. (2005). « Working with difference in online collaborative groups », *Adult education quarterly*, vol. 55, no. 3, p. 182-199.

Tait, A. (2008). « What are open universities for? », *Journal of open and distance learning*, vol. 23, no. 2, p. 85-93.

UNESCO (2005). *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*. Paris : Unesco.

UNESCO (2008). « Université ouverte » dans *Thésaurus de l'UNESCO*. [En ligne], [<http://databases.unesco.org/thesfr/>] (consulté le 20 août 2008)

Ungerleider, C., & Burns, T. (2003). *Étude systématique de l'efficacité et de l'efficience des TIC en réseau dans le domaine de l'éducation*. [En ligne], [<http://www.cmec.ca/stats/SystematicReview2003.fr.pdf>] (consulté le 6 septembre 2008)

Université Bishop's (2008). *Information Technology Policy Committee – Minutes – April 9th, 2008*. [En ligne], [<http://www.ubishops.ca/administration/committees/itpc/itpc-2007-2008.htm#2008apr9>] (consulté le 10 septembre 2008)

Université Concordia (2006). « eConcordia ripe to grow as attention turns to online course delivery », *Concordia Journal*, vol. 2, no. 6, 23 novembre 2006. [En ligne], [http://cjournal.concordia.ca/journalarchives/2006-07/nov_23/008142.shtml] (consulté le 10 septembre 2008)

Université de Montréal (2008). *Le processus de production d'un cours en formation à distance*, [En ligne], [<http://www.formationadistance.umontreal.ca/production/index.html>] (consulté le 10 septembre 2008)

Vigneault, D. (2006). *La formation à distance à l'Université Laval*. [En ligne] [<http://www.clifad.qc.ca/html/documentation.html>] (consulté le 20 août 2008)

Visser, J. (2007). Learning in a global society. In M.G. Moore (Ed), *Handbook of distance education (2nd edition)* (pp.635-648). New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Warren, L.L., & Holloman, H.L. (2005). « On-line instruction : are the outcomes the same? », *Journal of instructional psychology*, vol. 32, no. 2, p. 148-151.

Annexe I - Modalités médiatiques

Modalités médiatiques de TELUQ

Format papier	Guide d'études
	Recueil de textes
	Volume obligatoire
	Volume d'accompagnement
	Cahier d'exercices
	Manuel de base
	Divers
Format analogique	Cassette audio
	Cassette vidéo
Format numérique	CD
	DVD
Format Internet	Cours
Toutes les combinaisons possibles	Papier + analogique
	Papier + analogique
	Papier + Internet
	Papier + analogique + Internet
	Papier + numérique + Internet
	Papier + analogique + numérique + Internet
Compléments	Rencontre en présentiel
	Conférence téléphonique
	Conférence télématique
	Forum de discussion
	Clavardage
	Foire aux questions
	Accès à des périodiques en ligne
	Accès aux adresses courriels des autres étudiants du cours
	Accès au matériel à télécharger
	Logiciels

Source : TÉLUQ (2004)

Annexe II - Offre de formation au Québec

Réseau Université du Québec – TÉLUQ

426 cours offerts à distance

81 programmes offerts à distance

1^{er} cycle

35 Programmes courts

- Programme court d'approfondissement de l'anglais
- Programme court de perfectionnement en français écrit
- Programme court d'initiation à la gestion des ressources humaines
- Programme court d'initiation à la traduction
- Programme court d'initiation au Québec contemporain
- Programme court d'initiation aux fondements de la gestion
- Programme court d'initiation en formation à distance
- Programme court d'intégration des logiciels-outils dans l'enseignement
- Programme court d'introduction à la psychologie
- Programme court en anglais fonctionnel
- Programme court en biologie de la santé
- Programme court en communication appliquée aux relations publiques
- Programme court en comptabilité et finance
- Programme court en crédit agricole
- Programme court en crédit commercial
- Programme court en développement de logiciels
- Programme court en développement économique local et communautaire
- Programme court en enseignement de l'anglais langue seconde
- Programme court en enseignement moral
- Programme court en entrepreneuriat
- Programme court en espagnol
- Programme court en gestion des ressources fauniques
- Programme court en gestion des risques
- Programme court en gestion du tourisme
- Programme court en intervention éducative auprès des adultes
- Programme court en littérature populaire
- Programme court en pratiques et gestion du crédit productif en microfinance
- Programme court en psychologie de la personnalité
- Programme court en psychologie du développement
- Programme court en psychologie sociale
- Programme court en santé et sécurité au travail
- Programme court en soins infirmiers
- Programme court sur le langage et ses contextes
- Programme court sur mesure d'initiation à la gestion
- Programme court sur mesure en gestion d'entreprise

24 Certificats

- Certificat en administration
- Certificat en administration de services (cheminement en assurance de dommages)

- Certificat en administration de services (cheminement en gestion du crédit)
- Certificat en administration de services (cheminement général)
- Certificat en analyse des médias
- Certificat en communication organisationnelle
- Certificat en comptabilité générale
- Certificat en crédit commercial
- Certificat en études pluridisciplinaires
- Certificat en gestion des ressources humaines
- Certificat en gestion des services de santé et des services sociaux
- Certificat en gestion du tourisme
- Certificat en gestion du travail de bureau
- Certificat en informatique appliquée à l'organisation
- Certificat en intégration des technologies informatiques en éducation
- Certificat en planification financière (cheminement général)
- Certificat en planification financière (cheminement Mouvement Desjardins)
- Certificat en pratiques rédactionnelles
- Certificat en psychologie
- Certificat en relations du travail
- Certificat en science et technologie
- Certificat en sciences de l'environnement
- Certificat en sciences sociales
- Certificat interuniversitaire en langue anglaise / Joint University Certificate in English Language Studies

6 Baccalauréats

- Baccalauréat en administration (cheminement général)
- Baccalauréat en administration (cheminement général bilingue – français/ anglais)
- Baccalauréat en administration (concentration en gestion des ressources humaines)
- Baccalauréat en communication
- Baccalauréat ès arts
- Baccalauréat ès sciences

1 Majeur

- Majeure en éducation des adultes

2^e cycle

6 programmes courts

- Programme court en affaires électroniques
- Programme court en développement de téléformation multimédia
- Programme court en performance financière
- Programme court en technologie de l'information
- Programme court Sens et projet de vie
- Short Graduate Program in Financial Performance

5 Diplômes d'études supérieures spécialisées

- Diplôme d'études supérieures spécialisées en finance d'entreprise
- Diplôme d'études supérieures spécialisées en formation à distance
- Diplôme d'études supérieures spécialisées en santé mentale
- Diplôme d'études supérieures spécialisées en technologie de l'information
- Diplôme d'études supérieures spécialisées en technologies de l'information et

environnements d'apprentissage

3 *Maîtrises*

- Maîtrise en formation à distance. Profil avec mémoire
- Maîtrise en formation à distance. Profil sans mémoire
- Maîtrise ès sciences (technologie de l'information)

1 *Doctorat*

- Doctorat en informatique cognitive

Université Laval

Plus de 400 cours offerts à distance

34 Programmes offerts à distance

1^{er} cycle

7 *Microprogrammes*

- Microprogramme de 1er cycle en agriculture biologique
- Microprogramme de 1er cycle en alimentation et nutrition
- Microprogramme de 1er cycle en entrepreneuriat et PME
- Microprogramme de 1er cycle en français langue étrangère : langue et cultures
- Microprogramme de 1er cycle en produits alimentaires et nouveaux aliments
- Microprogramme de 1er cycle en qualité et salubrité des aliments
- Microprogramme de 1er cycle sur la diversité culturelle

14 *Certificats*

- Certificat en administration
- Certificat en affaires électroniques
- Certificat en anthropologie sociale et culturelle
- Certificat en assurance et rentes collectives
- Certificat en communication publique
- Certificat en études autochtones
- Certificat en horticulture et en gestion d'espaces verts
- Certificat en informatique
- Certificat en philosophie
- Certificat en production laitière et bovine
- Certificat en science politique
- Certificat en sciences et qualité des aliments
- Certificat en technologie alimentaire et nouveaux aliments
- Certificat en théologie

2 *Baccalauréats*

- Baccalauréat en informatique
- Baccalauréat multidisciplinaire

2^e cycle

7 *Microprogrammes*

- Microprogramme de 2e cycle en affaires électroniques
- Microprogramme de 2e cycle en alimentation fonctionnelle et santé
- Microprogramme de 2e cycle en contrôle du tabagisme

- Microprogramme de 2e cycle en gestion des personnes et des organisations d'enseignement
- Microprogramme de 2e cycle en gestion des technologies de l'information
- Microprogramme de 2e cycle en recherche sur les maladies inflammatoires des voies respiratoires et du poumon
- Microprogramme de 2e cycle sur la gestion des connaissances et la e-formation en entreprise

2 Diplômes d'études supérieures spécialisées

- Diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) en administration des affaires
- Diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) en affaires électroniques

2 Maîtrises

- M.B.A. en affaires électroniques
- M.B.A. en gestion des technologies de l'information

Université de Montréal

28 cours offerts en formation à distance

- Français écrit (4)
- Gérontologie (10)
- Petite enfance et famille : intervention précoce (1)
- Propédeutique (1)
- Publicité (1)
- Rédaction
- Santé communautaire (2)
- Toxicomanies (8)
- Activités non créditées (7)

1 Programme offert

- Certificat de gérontologie

Université de Sherbrooke

3 cours offerts à distance en toxicomanie

5 Programmes offerts à distance

1^{er} cycle

3 Microprogrammes

- Microprogramme de 1er cycle en formation catéchétique
- Microprogramme spécialisé en normes en informatique de la santé (début en janvier 2009)
- Microprogramme professionnel en informatique de la santé (début en janvier 2009)

1 Certificat

- Certificat en théologie pastorale

1 Baccalauréat

- Baccalauréat en théologie

Université McGill

34 cours à distance

1 Programme à distance de 2e cycle

➤ Master's of Occupational Health Sciences

eConcordia

32 cours offerts en formation à distance

Annexe III - Portrait de la formation à distance au Québec

Tableau 1 - Nombre de programmes et de cours offerts en formation à distance, par université

Université	Nombre de cours	Cours offerts en ligne	Programmes	Cycles
TÉLUQ-UQ	426	n.d.	81	1 ^{er} , 2 ^e , 3 ^e
ULaval	+ 400	80%	34	1 ^{er} , 2 ^e
UdeM	28	n.d.	1	1 ^{er}
USherbrooke	3	n.d.	5	1 ^{er} , 2 ^e
McGill	16	n.d.	n.d.	1 ^{er}
eConcordia	32	100%	0	1 ^{er}

Tableau 2 - Évolution des inscriptions-cours en formation à distance, par université

Année	TÉLUQ-UQAM	ULaval	UdeM	Total	
	%	%	%	Nombre	%
1995-1996	65	24	11	33 999	100
1996-1997	57	30	13	38 570	100
1997-1998	52	35	13	44 069	100
1998-1999	49	37	13	48 483	100
1999-2000	50	38	12	50 005	100
2000-2001	50	37	13	49 771	100
2001-2002	51	36	13	49 111	100
2002-2003	54	33	13	50 388	100
2003-2004	54	34	12	51 331	100
2004-2005	53	35	12	53 856	100
2005-2006	52	35	13	85 217	100
2006-2007	52	38	10	64 037	100

Source : Bolduc, 2002

Tableau 3 - Répartition selon le sexe et le groupe d'âge des étudiants, par université

	TÉLUQ	ULaval	UdeM
Hommes	32%	44%	14%
Femmes	68%	56%	86%
Âge moyen	32 ans	36 ans	34 ans

Source : Bolduc (2002); Laberge (2006);

Tableau 4 - Répartition des étudiants en formation à distance par domaine d'études

Sciences humaines	Langues	Administration	Arts	Autres
27%	25%	20%	4%	24%

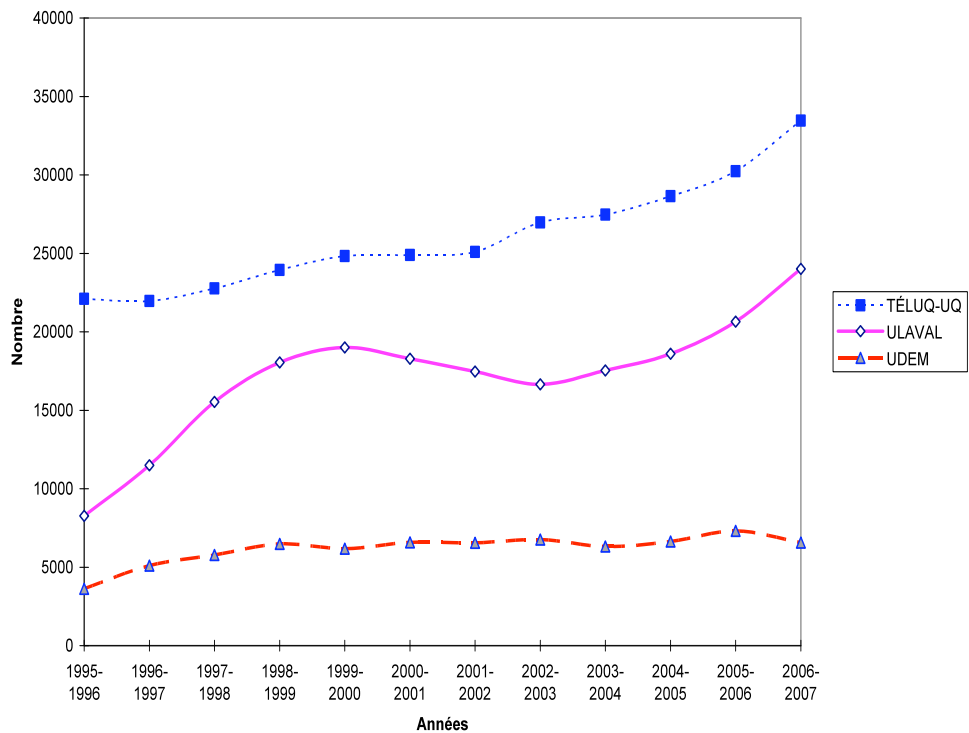
Source : REFAD (2007)

Tableau 5 - Pourcentage d'étudiants, par région de résidence et par université

Région de résidence	TÉLUQ-UQAM	ULaval	UdeM
Grand Montréal (Lanaudière, Laurentides, Laval, Montréal)	53.31%	22%	78%
Grand Québec (Capitale-nationale, Chaudière-Appalaches)	18.51%	40%	3%
Régions périphériques	24.09%		4%
Hors Québec	4.11%	5%	

Source : Bolduc (2002); Laberge (2006)

Évolution du nombre d'étudiants de formation à distance, par université



Source : Bolduc (2002)