

Avis sur la formation à distance



Avril 2014

Recherche et rédaction :

Étienne Chabot
Stéphanie Desrochers
Christian Djoko

Révision :

Étienne Chabot
Valérie Boudreault-Thiboutot
François Talbot
André-Marie Taptue

Table des matières

Table des matières	v
Liste des abréviations utilisées	vii
Liste des figures	ix
Liste des tableaux	ix
Introduction	1
Méthodologie	1
I- Formation à distance : de quoi s'agit-il?	3
1. Définition, pratiques et modes d'enseignement-apprentissage rattachés à la FAD	3
Quelques enjeux liés à la formation à distance	7
1. Accessibilité et flexibilité	7
2. Coûts	7
3. La propriété intellectuelle et le développement de contenu	11
4. Rôle d'auxiliaire d'enseignement	12
5. Transformation du rôle de l'enseignante ou enseignant et de son rapport avec l'étudiante et l'étudiant	13
Historique de la formation à distance à l'Université Laval	16
1. Un développement dépendant de l'évolution des supports	16
2. Évolution de la perspective institutionnelle sur la formation à distance	21
3. Processus de création des programmes et d'un cours à distance	24
II- Expérience étudiante en formation à distance au 2 ^e cycle	30
1. Sondage	30
2. Groupes de discussion	33
Conclusion	40
Liste des recommandations	42
Références	43

Liste des abréviations utilisées

APTI : Application pédagogique des technologies de l'information

BFAD : Bureau de la formation à distance

BSP : Bureau des services pédagogiques

CLIFAD : Comité de Liaison Interordres en Formation à Distance

CREPUQ : Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec

CVS : Classe virtuelle synchrone

DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées

FÀD : Formation à distance

FEUQ : Fédération étudiante universitaire du Québec

MESRST : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie

TÉLUQ : Télé-université du Québec

TIC : Technologies de l'information et de la communication

VRÉAI : Vice-rectorat aux études et aux activités internationales

UÉC : Unités d'éducation continue

Liste des figures

Figure 1. Différence entre le rapport de l'enseignant / enseignante et de l'étudiant / étudiante dans un cours en présentiel et dans un cours à distance.....	14
Figure 2. Évolution de l'offre de cours à distance au 2 ^e cycle en fonction de l'année scolaire	19
Figure 3. Évolution du nombre d'inscriptions en formation à distance au 2 ^e cycle en fonction de l'année scolaire	19
Figure 4. Évolution des crédits-étudiants en FAD à l'Université Laval en fonction de l'année scolaire	20
Figure 5. Répartition facultaire des inscriptions en formation à distance au 2 ^e cycle	22
Figure 6. Proportion de programmes offerts entièrement à distance par type de programme	23
Figure 7. Appréciation de la formation à distance par type de programme d'étude	31

Liste des tableaux

Tableau 1. Proportion d'étudiants ayant obtenu des revenus d'emplois universitaires en 2006, selon l'avancement dans leur programme d'études.....	12
Tableau 2. Degré d'importance des avantages de la formation à distance pour l'ensemble des répondantes et répondants	32
Tableau 3. Degré d'importance des avantages de la formation à distance chez les parents-étudiants (extrait)	32
Tableau 4. Degré d'importance des difficultés rencontrées en formation à distance.....	33

Introduction

La formation à distance existe depuis 30 ans au sein de l'Université Laval, mais elle a connu un développement accéléré au cours des dix dernières années, notamment en raison de l'évolution des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'amélioration des possibilités offertes par le Web. Aussi, si l'appellation « formation à distance » regroupe un ensemble divers de modèles d'enseignement, c'est aujourd'hui le modèle impliquant la médiatisation d'Internet et des moyens technologiques qui s'impose avec le plus d'insistance. Cette transformation rapide de la formation à distance, d'une part, et l'importance que son développement prend au niveau institutionnel, d'autre part, font émerger la nécessité d'une réflexion plus approfondie sur la question. Cette réflexion se révèle d'autant plus essentielle que l'Université Laval détient désormais l'offre de cours à distance la plus développée parmi les établissements universitaires québécois, se situant en cela, en termes quantitatifs, au-devant de la TÉLUQ.

Méthodologie

Cet avis de l'ÆLIÉS a pour but de dresser un état des lieux de la formation à distance offerte au 2^e cycle à l'Université Laval. Il n'est pas orienté autour d'une question de recherche spécifique et il tend plutôt à faire le point sur l'offre de formation à distance actuelle et à émettre certains constats. Dans un premier temps, il vise à fournir une définition précise de ce que recouvre le terme de formation à distance et à clarifier la terminologie ayant émergé conjointement avec ce mode d'enseignement. Il cherche également à mettre en évidence les enjeux de la formation à distance telle qu'elle se développe à l'Université Laval. Un historique du développement de la formation à distance sera par la suite esquissé afin de mieux éclairer le portrait de l'offre actuelle. La recherche préalable à cette première partie repose sur une revue de la littérature portant sur les enjeux liés à la formation à distance aux cycles supérieurs. Le suivi de rapports officiels d'autres associations étudiantes et de certains documents ministériels a permis de recueillir l'information nécessaire à la compréhension des enjeux liés à la formation à distance. Enfin, des rencontres avec les principaux acteurs de la formation à distance de l'Université Laval ont pu compléter ce travail de documentation.

La deuxième partie de ce mémoire porte sur l'analyse de l'expérience de formation à distance vécue par les étudiantes et étudiants. Elle est effectuée à partir des données issues d'un sondage mené auprès de la population étudiante de 2^e et 3^e cycles, et des interventions recueillies lors d'un groupe de discussion.

¹ À ce jour, aucun séminaire ou cours de 3^e cycle n'a été offert en formation à distance, c'est pourquoi cette recherche se concentre sur le 2^e cycle.

Les réflexions avancées en cours de route permettront, au terme de ce mémoire, d'émettre un certain nombre de constats et de recommandations visant à baliser le développement de la formation à distance aux 2^e et 3^e cycles de l'Université Laval.

I- Formation à distance : de quoi s'agit-il?

En plus d'être une notion vaste et complexe, la FAD, comme le soutient Claude Potvin, « est une espèce menacée non pas d'extinction, mais de dispersion. Sous son appellation populaire et plus moderne de "formation en ligne", elle est exposée aux quatre vents, s'éparpille et prend racine, mais ses branches ne sont pas toujours bien taillées » (Potvin 2011 : 1). Dans l'optique de baliser convenablement cet objet d'étude, le chapitre qui suit fournit une définition de l'expression FAD. Il paraît nécessaire de circonscrire l'étendue de ce qu'elle recouvre et de définir autant que possible le contenu des expressions les plus usuelles auxquelles elle renvoie. Cet exercice permet de mettre en évidence les ambiguïtés quant à la signification du vocable « formation à distance ».

1. Définition, pratiques et modes d'enseignement-apprentissage rattachés à la FAD

Formation à distance

La réalité « formation à distance » a connu, en fonction des époques et des contextes culturels, des appellations aussi diverses qu'imprécises. Ainsi, pour désigner la FAD, on emploiera des expressions comme « enseignement à distance », « formation hybride », « formation multimédia », « formation sur mesure », « formation ouverte et à distance », « formation bimodale », « cours par correspondance », « e-learning », « apprentissage virtuel », « téléformation », etc.

En France, par exemple, la FAD a été longtemps désignée par l'appellation « enseignement à distance ». Cette expression quelque peu désuète aujourd'hui ajoute cependant à la confusion lorsqu'elle est utilisée pour qualifier les activités pédagogiques à distance. En effet, « la notion d'enseignement, qui met l'accent sur la diffusion des connaissances, caractérise sans doute le point de vue de l'institution éducative plus que celui de l'utilisateur, dont l'activité est de l'ordre de l'apprentissage » (Glikman 2002 : 46). Or, l'expression « formation à distance », dont l'origine serait québécoise (Glikman 2002 : 46), va au-delà de la simple diffusion de connaissances pour envisager une interaction indissociable entre l'enseignement et l'apprentissage. En clair, le milieu éducatif québécois a à juste titre recoupé sémantiquement les concepts « enseignement à distance » et « apprentissage à distance ». Cet état de fait a vraisemblablement marqué une évolution dans la prise en compte du point de vue de l'apprenante et apprenant (Glikman 2002 : 47).

De l'avis de Viviane Glikman, ces différentes appellations dont l'évolution reste tributaire de la modification des modes de fonctionnement et d'organisation de la FAD, qualifient des pratiques très souvent similaires ou identiques (Glikman 2002: 45). La FAD se réfère plus largement dit-elle, « à une organisation dans le temps et dans l'espace différente de celle de l'enseignement traditionnel » (Glikman 2002 : 12). Mais de l'aveu

même de l’auteure cette définition doit être nuancée voire reconsidérée « à la lumière des nouveaux modes d’organisation pédagogique et des nouvelles technologies auxquelles la FAD fait appel » (Glikman 2002 : 12).

D’autres auteurs analysent quasi exclusivement la FAD du point de vue de sa dépendance à la technologie. La FAD ou formation en ligne se fonde, écrivent-ils très précisément, « sur l’utilisation quasi exclusive des technologies de l’information et de la communication qui deviennent alors une composante de la formation elle-même » (Hotte et Leroux 2003 :7). Cette approche fait reposer essentiellement la FAD sur l’utilisation des technologies particulières. Mieux encore, elle fait de la technologie la caractéristique première, voire essentielle de la FAD.

L’inconvénient d’une telle approche est de surestimer la place de la technologie dans la FAD. Décrire ou envisager quasi exclusivement la FAD sous l’angle de son rapport indiscutable à la technologie nous paraît être une avenue très réductrice, voire inféconde, surtout si on ambitionne de comprendre et mettre en résonance les dynamiques multiples qui traversent et façonnent la FAD. Même s’il ne fait aucun doute que la FAD tire de plus en plus profit du potentiel offert par le développement exponentiel des technologies de la communication, il n’en demeure pas moins que celle-ci ne saurait se résumer à un *moyen* technologique. Autrement dit, mettre autant l’accent sur la technologie, c’est d’une part réduire qualitativement l’étendue des moyens (technologie, *design* pédagogique approprié, ressources humaines, etc.) que requiert la FAD et, d’autre part, confondre le moyen (technologie) et la finalité de la FAD (rapprocher le savoir de l’apprenante et apprenant).

Du point de vue institutionnel, le Comité de Liaison Interordres en Formation à Distance (CLIFAD), responsable au Québec de « promouvoir la formation à distance, d’en favoriser le développement, l’accessibilité et la fréquentation » (CLIFAD 2014) désigne par ce vocable « un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d’un cours ou d’un programme. Ce dispositif permet à une personne d’apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d’horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes ressources. » (CLIFAD 2010)

Sensiblement dans le même registre, l’Université Laval définit la formation à distance comme un « système de formation qui permet à un étudiant d’apprendre seul ou en situation de collaboration, avec du matériel didactique approprié, avec différents moyens de communication et avec le soutien à distance de personnes-ressources. Cette formation se fait avec un minimum de contraintes d’horaire ou de déplacement, à l’exception des contraintes requises pour les évaluations sommatives des apprentissages. En langage courant, on dit “une activité de formation à distance” ou “en mode distance” » (Université Laval 2012 : 4).

En plus de leur caractère descriptif, ces définitions ont la particularité de mettre de l'avant l'autonomie de l'apprenante ou apprenant. En réalité, une telle conception limite la portée de la FAD à la seule formation continue d'adultes ayant déjà une formation initiale ou ayant acquis une autonomie dans leur processus d'apprentissage antérieure (Deschênes et Maltais 2006 : 12). L'autonomie de l'apprenante ou apprenant ne saurait constituer la pierre angulaire de la FAD ou la spécificité propre d'un système éducatif. Elle doit être constitutive de tout système ou processus d'enseignement-apprentissage, qu'il soit présentiel, hybride, à distance, etc.

Enfin, Deschênes et Maltais considèrent la FAD comme une pratique éducative privilégiant les modalités d'apprentissage qui favorisent le rapprochement entre le savoir et l'apprenante ou apprenant. (Deschênes et Maltais 2006 : 16). À travers cette définition, ces auteurs et praticiens tentent de se soustraire à l'écueil qui consiste à durcir les traits distinctifs entre formation à distance et la formation en présentiel. En braquant les projecteurs sur la finalité de la formation à distance, ils déplacent fort opportunément le curseur des moyens vers les finalités de la formation.

À la lumière de tout ce qui précède, il apparaît hors de tout doute qu'il faut se garder de fournir une définition étroite et exclusive de la formation à distance, et surtout de prétendre que sa finalité diffère de celle de la formation en présentiel. Il convient davantage de l'envisager comme un dispositif à la fois pédagogique, institutionnel et technologique susceptible d'accroître la diversification des moyens et méthodes d'enseignement, la flexibilité de l'apprentissage et, partant, l'accessibilité au savoir. C'est la définition que nous retiendrons dans ce mémoire.

La diversité des modes d'enseignement sur lesquels s'appuie la formation à distance a donné naissance à une terminologie riche mais parfois complexe à comprendre pour les non-initiés. Une définition plus précise de ces modalités d'enseignement est ici avancée afin de débrouiller le fonctionnement réel de certains cours.

Le mode asynchrone

Suivant ce mode de dispensation, les activités d'enseignements sont totalement médiatisés et les étudiantes et étudiants ont la latitude de réaliser les activités ou démarches d'apprentissage qui sont proposés aux moments qui leurs conviennent. En clair, il s'agit de la formule qui offre le plus de liberté dans l'organisation de son temps d'étude. Mais c'est aussi celle qui exige le plus d'autonomie et d'autodiscipline de la part de l'apprenante ou apprenant. (Boulet 2014 : 19)

Le mode synchrone

C'est un mode de dispensation (visioconférence, vidéoconférence, classe virtuelle) de cours suivant lequel les apprenants et apprenantes participent à un cours donné soit dans

les salles dédiées par visioconférences soit par web. L'apprentissage et l'enseignement se font donc de façon simultanée. (Boulet 2014 : 19)

La formation hybride

Dans la littérature, le terme hybride ne bénéficie pas encore d'une définition standard et canonique. En éducation, cette expression a pendant longtemps été utilisée pour qualifier des pratiques combinées : activités en présentiel et en ligne, modes synchrones et asynchrones, apprentissage individuel ou en groupe.

Cela dit, la définition de Charlier *et al.* semble la plus adéquate pour rendre compte de la signification de ce vocable. Pour ces auteurs, les formations hybrides renvoient à des « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation » (Deschryver et Peraya 2006 : 469). Dans le même sillage, l'Université Laval définit la formation hybride comme un « système de formation qui propose des activités de formation mixtes, combinant, en proportion variable, des activités de formation offertes en présence des étudiants et de l'enseignant ainsi que des activités de formation à distance, synchrones ou asynchrones » (Université Laval 2012 : 4).

Au regard de ce qui précède, l'hybridité de la formation indique somme toute l'idée d'un mélange à des degrés divers, des activités en présence et des activités à distance, le plus souvent en ligne. Il est à noter que la qualité et la quantité d'activités en présence et à distance varient selon les établissements, les programmes ou les professeurs.

La bimodalité

Par ailleurs, il faut également prendre congé de la confusion qu'on établit très souvent entre la FAD et la formation bimodale. Bien qu'il soit possible de déceler un air de famille entre ces deux types de formations, le terme « bimodal » et son proche cousin « unimodal » sont la plupart du temps utilisés pour qualifier non pas une activité de formation spécifique (ex. un cours), mais plutôt « l'ensemble des activités de formation offertes par un établissement d'enseignement et par extension, l'établissement lui-même » (Potvin 2011 : 2). Ainsi donc, l'expression « établissement bimodal » qualifie un « établissement qui offre concomitamment une partie de ses activités pédagogiques en présentiel et une autre à distance » (Potvin 2011 : 2). Cette expression est aussi valable pour tout programme qui offre, au cours d'une même session ou en alternance entre la session d'automne et la session d'hiver, des cours à distance et des cours en présence.

Il arrive que le terme « bimodal » désigne une activité de formation. Lorsque c'est le cas, « les groupes-classes sont constitués d'apprenants à la fois en classe avec l'enseignant et à distance par vidéoconférence. Pour la durée d'un cours, le site où se trouve l'enseignant

et les autres sites constituent une classe virtuelle mais synchrone puisque tous les apprenants sont co-présents à distance. » (Marchand et Loisier, 2003b : 29).

Quelques enjeux liés à la formation à distance

La présence de plus en plus marquée des cours à distance dans l'offre de cours universitaire soulève un certain nombre d'enjeux qui touchent de près à la communauté étudiante en général, mais qui rejoignent, dans certains cas, plus spécifiquement les étudiantes et étudiants de 2^e et 3^e cycles.

1. Accessibilité et flexibilité

La facilitation de l'accès aux études universitaires est sans aucun doute l'aspect de la formation à distance le plus couramment évoqué au moment de faire valoir non seulement sa pertinence, mais aussi sa nécessité. Dans son ouvrage intitulé *Former à distance. La télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur 1972-2006*, Patrick Guillemet (2007) va jusqu'à comparer ce mandat de la formation à distance avec celui poursuivi par le gouvernement lors de la création du réseau des universités du Québec. Les « mythes fondateurs » des universités du Québec et de la formation à distance seraient, selon lui, les mêmes : « la démocratisation de l'enseignement universitaire, l'accessibilité des études universitaires aux femmes et aux adultes, l'adaptation aux exigences du marché du travail et de la société et la promotion de groupes ayant peu accès aux ressources universitaires. » (Guillemet 2007 : 19) Aux cycles supérieurs, la formation à distance joue en outre un rôle-clé pour les parents-étudiants. À titre d'exemple, le sondage exploratoire réalisé par l'ÆLIÉS montre que 35,4 % des parents-étudiants ayant répondu au sondage font leurs études supérieures dans un programme offert entièrement à distance et que 34,9 % d'entre eux ont suivi au moins un cours à distance dans leur programme. C'est donc près de 70 % des parents-étudiants qui ont eu recours à la formation à distance; à titre comparatif, dans le reste de la population étudiante de 2^e cycle, cette proportion est d'à peine 50 %. En outre, seulement 13,7 % des étudiantes et étudiants n'ayant pas d'enfant à charge sont inscrits dans un programme offert entièrement à distance.

2. Coûts

La question des coûts liés à la formation à distance doit être traitée, d'une part, du point de vue des montants reçus et défrayés par l'établissement et, d'autre part, du point de vue des dépenses supplémentaires engendrées pour l'étudiante ou l'étudiant.

L'un des reproches communément adressés à la formation à distance est qu'il s'agirait d'un moyen privilégié par les établissements universitaires pour faire des économies d'échelle (Power et Gould-Morven, 2011) et réduire le coût de certaines formations. Rien ne semble, pourtant, moins sûr. Plusieurs chercheurs, notamment Kanuka & Brooks

(2010), soutiennent qu'il est impossible de réussir à réduire les coûts d'une formation tout en augmentant la qualité et en favorisant l'accessibilité.

Financement gouvernemental

Le financement de l'Université Laval, comme celui de toutes les universités du Québec, est majoritairement assuré par des fonds publics. Le gouvernement accorde ainsi aux établissements universitaires une subvention de fonctionnement qui comprend deux types de subventions, des subventions spécifiques et une subvention générale. Cette dernière correspond à environ 85 % de la subvention gouvernementale reçue par l'établissement universitaire. Elle se subdivise en trois enveloppes : l'enveloppe basée sur la fonction enseignement (responsable de 60 % de la subvention); l'enveloppe basée sur la fonction de soutien à l'enseignement et à la recherche (responsable de 15 % de la subvention) et l'enveloppe basée sur la fonction terrains et bâtiments de l'établissement universitaire (responsable de 10 % de la subvention). La première et la deuxième enveloppes sont calculées en fonction de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein (EEETP) de l'université, c'est-à-dire « à la charge normale d'étude, mesurée en unités de cours d'une personne fréquentant une université à temps plein au cours d'une année universitaire. Cette charge est évaluée à 30 unités par année universitaire » (MESRST 2013 : 2). La subvention accordée à l'université augmente ainsi, dans ces deux enveloppes, proportionnellement au nombre de crédits, que ceux-ci soient des crédits de cours à distance ou présentiels. La formation à distance, qui permet de faire augmenter le nombre d'étudiantes et étudiants inscrits à l'Université Laval, est ainsi souvent vue comme un moyen de faire augmenter l'EEETP et, corollairement, l'enveloppe budgétaire qui en dépend.

Ce calcul n'est toutefois pas aussi simple qu'il n'y paraît, puisque, comme nous le verrons, le développement et la mise à jour de la formation à distance engendrent des dépenses significatives pour un établissement. En outre, la troisième enveloppe, basée sur les terrains et bâtiments de l'établissement universitaire, prend quant à elle en considération la différence entre la formation à distance et la formation présentielle. Le financement auquel a droit un établissement universitaire en vertu de cette enveloppe est pondéré en fonction du type d'études (au 1^{er} cycle, aux 2^e et 3^e cycles avec mémoire ou thèse, en cotutelle, en formation à distance, personnel de direction et de gérance, enseignants, chercheurs, etc.) et de l'espace, du personnel administratif et technique, etc., qui sont mobilisés pour celui-ci. Par exemple, des crédits en formation à distance sont associés à un coefficient de pondération plus faible en ce qui a trait à l'espace occupé par l'étudiante ou l'étudiant, mais plus élevé en ce qui a trait au personnel administratif mobilisé (MESRST 2003). Il est ainsi difficile d'affirmer que la formation à distance permet d'obtenir une subvention avantageuse pour un établissement universitaire, et encore davantage si l'on prend en considération les sommes déployées par l'Université pour le développement de la formation à distance.

Coûts institutionnels

Les coûts directs de mise en place d'un cours à distance n'excèdent pas, à strictement parler, ceux d'un cours en présentiel. À l'Université Laval, la subvention accordée à une faculté pour la création d'un cours de 3 crédits à distance est de 8500 \$. Elle provient d'un budget du vice-rectorat exécutif et au développement de l'Université Laval géré par le BFAD. Ce budget n'existe pas spécifiquement en formation présentielle; il couvre approximativement le montant nécessaire pour dégager un professeur d'une charge de cours ou pour engager un auxiliaire de 2^e ou 3^e cycles pour que celui-ci développe le contenu du cours. Il s'accompagne, au moment de la diffusion du cours, du montant associé à la charge salariale de l'enseignante ou de l'enseignant. Les facultés peuvent choisir de bonifier la subvention de 8500 \$ accordée pour la conception du cours à partir de leur propre budget, mais il ne s'agit pas d'une pratique courante.

Lorsque vient le temps de faire la mise à jour d'un cours à distance, la ressource financière principale est le Programme d'appui au développement pédagogique (PADP), dont le budget total représentait 260 000 \$ en 2011-2012. Celui-ci peut servir à déployer un montant maximal de 10 000 \$ pour la mise à jour d'un cours à distance. Ce budget n'est toutefois pas strictement réservé à la formation à distance et il peut servir à financer des projets en présentiel.

La subvention de 8500 \$ attribuée aux facultés sert strictement à développer le contenu du cours. Afin de déterminer le coût réel de mise en place d'un cours à distance, il faut ajouter à ce montant les frais liés la conception technologique. Il est toutefois difficile de mesurer l'étendue de ces frais, puisque la conceptualisation et la mise en œuvre informatiques impliquent des unités telles que les centres d'Application pédagogique des technologies de l'information (APTI) des grandes facultés, le BSP et la direction des technologies de l'information (DTI). Comme ces unités contribuent également au développement du matériel pour les cours en présentiel, les frais relatifs à leur fonctionnement ne sont pas comptabilisés dans le coût de la formation à distance. Ils contribuent néanmoins à l'augmentation du coût d'un cours à distance. Le développement de l'ENA, principalement, a engendré des frais technologiques importants. Bien qu'une subvention gouvernementale ait été accordée à l'Université Laval pour que le portail des cours puisse voir le jour, une partie des frais associés au développement de l'ENA a été assumée par les étudiantes et les étudiants par l'intermédiaire des frais technologiques, ce qui a été vivement critiqué tant par la CADEUL que par l'ÆLIÉS en 2008². Cet investissement dans le développement de l'ENA et d'autres services technologiques³ a en

² Voir à ce sujet l'*Avis sur les frais institutionnels obligatoires* de la CADEUL (2011).

³ « Il s'agit notamment du réseau Internet sans fil, du service de courriel étudiant, du système de gestion des plans de cours, des ressources pédagogiques et des dossiers étudiants, des espaces de collaboration pour les équipes de travail, d'une plateforme d'enseignement synchrone (visioconférence), d'outils de

effet engendré une hausse importante des frais technologiques, qui a fait passer le montant défrayé par la communauté étudiante de 1,65 \$ par crédit d'étude en 2008-2009 à 5 \$ en 2012-2013 (ÆLIÉS et CADEUL 2008). Cette mesure a été instaurée en dépit des résultats du référendum consultatif qui avait été tenu à cette époque, lesquels indiquaient que les étudiantes et étudiants étaient défavorables à une augmentation des frais technologiques dans une proportion de 80 %.

Le développement technologique qui supporte le développement de la formation à distance a un coût qui s'ajoute à celui du développement de contenu couvert par la subvention de 8500\$. Il est ainsi raisonnable de penser que les frais de démarrage et de mise à jour d'un cours à distance dépassent ceux d'un cours en présentiel. S'il est bénéfique que l'Université investisse dans la formation à distance pour offrir des cours de qualité et à la hauteur des possibilités offertes par la technologie actuelle, il est néanmoins peu souhaitable que cela se fasse au prix d'une hausse de la facture étudiante par l'intermédiaire d'une hausse des frais technologiques.

Coûts assumés par l'étudiante ou l'étudiant

Il s'agit là d'une partie des coûts que la formation à distance implique pour l'étudiante ou l'étudiant. D'autres frais s'ajoutent, notamment pour ce qui a trait au matériel informatique. En effet, la formation à distance, qui mise de plus en plus sur les TIC, fait reposer sur l'étudiante ou l'étudiant la responsabilité d'avoir du matériel informatique et une connexion Internet suffisamment performants pour pouvoir accéder au contenu des cours en ligne. Dans le mémoire du REFAD consacré aux limites et défis de la formation à distance dans le Canada francophone, Jean Loisier emploie le terme de « fracture numérique » pour parler de l'écart pouvant exister entre les divers usagers de la formation à distance en ce qui a trait à la compétence en informatique et à la possession de matériel de pointe. Les conclusions de son étude indiquent que la fracture numérique, importante dans les premiers temps de la formation à distance en ligne, tend à s'atténuer aujourd'hui, mais qu'elle se fait toutefois sentir dans l'incapacité qu'ont certaines étudiantes et étudiants à renouveler le matériel informatique qui leur est nécessaire. L'étude de Loisier indique en effet que certains groupes, notamment les étudiantes et étudiants internationaux, sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés à interagir avec les nouvelles technologies et à renouveler leur matériel informatique (Loisier 2013 : 39).

baladodiffusion (podcasting) et d'un système de gestion des bourses et de l'aide financière. » Sans auteur, « Les frais technologiques rejoindront la moyenne des universités québécoises », *Le fil des événements*, 24 janvier 2008.

Constats et recommandations

- 1- L'augmentation des frais technologiques a déjà été, par le passé, critiquée par la communauté étudiante en raison de l'augmentation du coût des études à laquelle elle contribue.

Que les frais technologiques reliés directement ou indirectement au développement de la formation à distance soient pris en charge par la subvention gouvernementale et non par une augmentation directe de la facture étudiante

- 2- Les frais liés à l'utilisation de matériel informatique, lequel est de plus en plus indispensable pour la formation à distance, sont assumés par les étudiantes et étudiants. L'acquisition de matériel à jour peut être plus difficile pour certains groupes d'étudiants, notamment les étudiantes et étudiants internationaux.

Que l'Université veille à ce que le portail des cours soit fonctionnel et compatible avec des logiciels et des systèmes d'exploitation moins récents ou libres de droits.

3. La propriété intellectuelle et le développement de contenu

Il a été dit plus tôt que la formation à distance repose sur une plus grande proximité entre le savoir et l'apprenante ou apprenant. Cette façon d'appréhender la formation à distance met en évidence l'importance du développement de contenus facilement accessibles en l'absence d'enseignante ou enseignant physique responsable de les diffuser et de les transmettre. Ainsi matérialisé, soit sous forme de capsules vidéo, de notes de cours imprimées, de PowerPoint dynamiques, etc., le contenu d'un cours devient l'objet de plusieurs enjeux. La question de la propriété des contenus développés est celle qui se pose avec le plus d'acuité. Quand toute une équipe d'informaticiennes ou d'informaticiens et de conseillères ou de conseillers pédagogiques est impliquée dans la conception d'un cours, celui-ci appartient-il davantage à l'Université ou à l'enseignante ou enseignant qui en a pensé la structure? Un auxiliaire d'enseignement peut être impliqué dans le développement du contenu d'un cours qui sera réutilisé ultérieurement. À quel point ce matériel lui appartient-il? Qui assurera la responsabilité du renouvellement et de la mise à jour du matériel mis à la disposition des étudiantes et étudiants dans le cadre des activités d'apprentissage? Ces questions demeurent d'autant plus préoccupantes que, comme le mentionne l'étude que le REFAD a consacrée à la question de la propriété intellectuelle en formation à distance, « dans le contexte particulier de la FAD réalisée à l'aide de la technologie, il n'y a pas dans la *Loi sur le droit d'auteur* d'article de loi spécifique à ce contexte » (REFAD 2012 : 55).

4. Rôle d'auxiliaire d'enseignement

Dans l'étude *Sources et modes de financement aux cycles supérieurs* préparée conjointement par la FEUQ et le CNCS, on peut lire que « 41,2 % de l'ensemble des étudiants aux cycles supérieurs auraient occupé des emplois à l'université en 2006 » contre seulement 15,2 % des étudiantes et étudiants du premier cycle (FEUQ 2010 : 47 et FEUQ/CNCS 2007 : 62). Les emplois internes occupés par les membres de la communauté étudiante sont répartis en quatre grands types : assistances d'enseignement, assistance de recherche, charges de cours et autres emplois sur le campus. Le tableau suivant, issu de l'étude *Sources et modes de financement aux cycles supérieurs* (2007), donne un aperçu de la répartition des emplois selon le programme d'études et l'avancement dans le programme d'études.

Tableau 1. Proportion d'étudiants ayant obtenu des revenus d'emplois universitaires en 2006, selon l'avancement dans leur programme d'études.

Type d'emploi universitaire	Maîtrise 1-24 mois (%)	Maîtrise 25-36 mois (%)	Maîtrise 37 mois et + (%)	Doctorat 1-36 mois (%)	Doctorat 37-48 mois (%)	Doctorat 49 mois et + (%)	Pop. Totale (%)
Assistance d'enseignement	18,2	12,5	10,0	22,4	11,1	0,0	16,1
Assistance de recherche	9,1	12,5	10,0	15,0	11,1	20,0	9,3
Charges de cours	-	1,3	-	-	8,3	-	2,7
Autres emplois sur le campus	-	9,5	-	-	6,6	-	7,9

Source: FEUQ/CNCS 2007 : 89.

À l'époque où a été réalisée l'étude de la FEUQ, la formation à distance en ligne n'avait pas l'importance qu'elle a aujourd'hui. Bien qu'aucune donnée ne soit disponible à ce sujet, il est permis de supposer que la formation à distance offre des occasions d'emploi plus nombreuses que la formation en présentiel, notamment parce que l'enseignante ou l'enseignant doit souvent être supporté par un auxiliaire dans sa tâche de gestion des courriels ou de gestion du forum. Il est de même assez courant que, dans le cas de certains contrats particuliers faisant l'objet d'une clause de réserve dans la convention collective des chargés et chargées de cours de l'Université Laval, une étudiante ou un étudiant inscrits à temps plein aux cycles supérieurs se voie attribuer une charge de cours complète. Le cours apparaît alors sous la supervision d'un enseignant ou d'une enseignante responsable, mais les activités d'enseignement sont entièrement confiées à l'auxiliaire.

La formation à distance est donc susceptible de jouer un rôle stratégique dans la formation générale d'un étudiant ou d'une étudiante de 2^e et 3^e cycles en devenant l'une des voies privilégiées pour accéder à un poste d'auxiliaire d'enseignement ou de chargés et chargées de cours. S'il s'agit là d'une occasion d'emploi riche et bénéfique, elle met toutefois en jeu certaines questions de propriété intellectuelle et de gestion de tâche. En 2008, le SCCCUL et le SA²RE ont fait de la clarification de certains enjeux de la formation à distance l'une des priorités de leurs négociations syndicales, notamment dans le but de déterminer qui, de celui qui montait le cours ou de celui qui le diffusait, était véritablement responsable du cours. Le terme de « tuteur », notamment, a dû être écarté en raison de l'ambiguïté de la tâche qu'il désignait :

Quoique l'Université Laval fasse état de l'embauche de 200 « tuteurs » en 2008, il faut savoir que ce statut n'existe dans aucune convention collective, tant des professeurs que des chargées et chargés de cours ou que des étudiants. Dans les faits, l'Université appelle « tuteur » du personnel auquel elle fait signer des contrats à titre d'auxiliaire d'enseignement (lequel statut relève de la convention collective des étudiants « SA²RE »). (Bouchard, Chahine, Pageau *et al.* 2010 : 20)

Il apparaît essentiel que le rôle de chacun des acteurs impliqués soit bien défini et que la reconnaissance des tâches de chacun soit encadrée soit par la convention collective du corps d'emploi concerné, soit par la politique de formation à distance. La question de la pérennité, de la propriété et de la passation du matériel développé par un auxiliaire apparaît à cet égard fondamentale.

5. Transformation du rôle de l'enseignante ou enseignant et de son rapport avec l'étudiante et l'étudiant

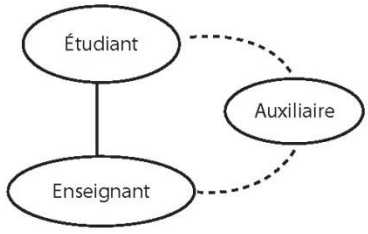
L'enseignement universitaire présentiel mise, comme son nom l'indique, sur la présence et l'expertise d'une enseignante ou d'un enseignant. Celui-ci est, pour l'étudiante ou l'étudiant, la référence principale du cours, avec l'auxiliaire d'enseignement le cas échéant. La formation en présentiel rend également l'enseignante ou l'enseignant principalement – sinon entièrement – responsable de la conception du cours, de la structure logique du contenu à la mise en œuvre du matériel pédagogique. S'il le souhaite, celui-ci peut recourir à l'aide du BSP pour obtenir des conseils du service de pédagogie universitaire, mais cette pratique n'est pas systématique comme c'est le cas en formation à distance. Le recours aux centres APTI ou à la DTI est également à la portée de l'enseignante ou de l'enseignant, mais il est facultatif. Lors de la phase d'enseignement, ces instances intermédiaires s'effacent et laissent place à la relation directe entre l'enseignante ou l'enseignant, l'auxiliaire (s'il y a lieu) et l'étudiante ou étudiant.

En formation à distance, la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant est considérablement modifiée, tant à l'étape de la conception du cours que lors de la phase

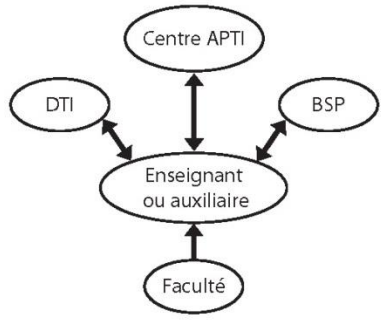
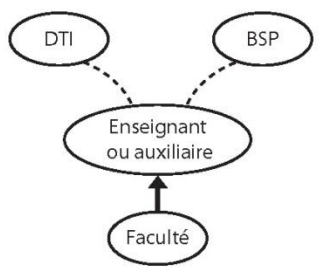
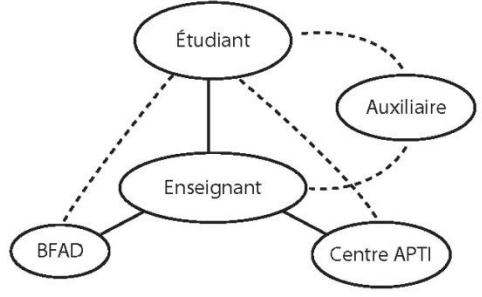
de diffusion (ou d'enseignement), surtout lorsque le modèle d'enseignement privilégié, par exemple la CVS ou l'enseignement en ligne en mode asynchrone, repose sur l'utilisation des TIC. Le recours à des instances intermédiaires telles que les centres APTI, le BFAD, l'intégrateur Web, les personnes responsables de la révision linguistique et la conseillère ou le conseiller en formation à distance du BSP s'impose pour que les enseignantes ou enseignants puissent convertir un cours initialement offert en présentiel en cours à distance ou mettre sur pied un nouveau cours. Les ressources offertes par l'Université Laval leur permettent d'être accompagnés tout au long du processus, tant lors de la conception que lors de l'enseignement. Corollairement, les étudiantes et étudiants inscrits à un cours à distance sont appelés à interagir avec certains acteurs absents dans la formation en présentiel. À titre d'exemple, ils doivent communiquer avec le BFAD pour assurer la planification de leur examen si celui-ci a lieu hors du campus ou encore prendre contact avec le centre APTI lorsqu'ils éprouvent des difficultés avec les outils pédagogiques comme l'ENA, etc. L'enseignante ou l'enseignant n'est donc plus la ressource unique du cours. Comme l'illustre la figure 1, cette transformation entraîne parfois une certaine confusion chez les étudiantes et étudiants éprouvant des difficultés dans leur cours et devant se référer à l'une de ses instances pour les résoudre.

Figure 1. Différence entre le rapport de l'enseignant / enseignante et de l'étudiant / étudiante dans un cours en présentiel et dans un cours à distance

Cours en présentiel



Cours à distance (en ligne)



Historique de la formation à distance à l'Université Laval

1. Un développement dépendant de l'évolution des supports

La forme actuelle de la formation à distance tend à faire oublier qu'il ne s'agit pas d'un mode d'enseignement nouveau, et que le chemin parcouru depuis la création de la formation à distance a fait se succéder différents modèles d'enseignement. Ces modèles ont gagné en importance en fonction des objectifs institutionnels auxquels ils répondaient. Nous parcourons ici l'historique de ces modèles, à partir du portrait de l'évolution de la formation à distance effectué par Lajoie et Potvin (2011).

Le modèle télévisé

La première activité de formation à distance offerte par l'Université Laval a été mise sur pied en 1984 par la Faculté de théologie et de sciences religieuses, alors nommée Faculté de théologie. Le cours, intitulé « L'univers biblique », était dispensé à la télévision, sur les ondes de la chaîne Canal Téléenseignement, qui allait ultérieurement devenir le Canal Savoir. Les émissions étaient d'une durée de 30 à 60 minutes et elles étaient présentées à heure fixe, ce qui contraignait les étudiantes et étudiants au respect d'un horaire de visionnement. L'initiative de la Faculté de théologie et sciences religieuses a lancé le modèle télévisé de formation à distance à l'Université Laval, qui est demeuré la voie unique de formation en mode non présentiel jusqu'en 1992. Il est intéressant de noter que l'Université Laval n'a pas fait, à cet égard, œuvre de pionnière, puisque l'Université de Montréal offrait déjà en 1961 des cours télévisés donnant droit à des crédits ou à une attestation d'études.

Le modèle de cours par correspondance

Huit années se sont écoulées avant que l'offre de formation à distance de l'Université Laval ne s'enrichisse des cours par correspondance, aussi appelés cours à distance « imprimés ». Cette formule voulait que le contenu des cours soit organisé en un document papier transmis par la poste aux étudiantes et étudiants, d'où l'appellation de cours par *correspondance*. Elle permettait une plus grande flexibilité en matière de gestion du temps que la formule qui l'avait précédée, puisqu'elle mettait fin à la contrainte de l'horaire de diffusion et ouvrait la voie à la formation dite asynchrone. Les communications entre le responsable du cours et l'étudiante ou étudiant se faisaient alors par voie téléphonique ou postale. Aujourd'hui, dans le cadre des cours par correspondance, les communications se font majoritairement par courriel.

Comme le modèle télévisé, le modèle de cours par correspondance adopté en 1992 par l'Université Laval n'était pas nouveau au sein des institutions québécoises d'enseignement. En effet, le ministère du Bien-être social et de la Jeunesse, chargé de l'instruction et de l'enseignement au Québec, avait déjà créé en 1946 un organe

responsable de la formation à distance, l'Office des cours par correspondance, afin d'améliorer l'accessibilité à la formation professionnelle (CLIFAD 2007). Le modèle de cours par correspondance n'a été versé au compte de la formation générale que 26 ans plus tard, en 1972, avec la création de la Télé-Université du Québec (TÉLUQ), premier établissement unimodal d'enseignement à distance au Québec. Celui-ci avait et a toujours pour but premier de « faciliter l'accès aux études universitaires aux populations des régions éloignées des grands centres, aux personnes avec des difficultés d'apprentissage ou à celles ne pouvant se rendre à l'université, notamment les personnes handicapées. » (CLIFAD 2007)

Mais la mission de la formation à distance n'est pas seulement de réduire les difficultés causées par la distance ou par des problèmes de mobilité. En effet, au moment où l'Université Laval, université de tradition unimodale en présentiel, choisit de diversifier son offre de cours à distance et d'amorcer une transition vers la bimodalité, elle semble également poursuivre l'objectif de développer la formation continue, c'est-à-dire de répondre aux besoins de flexibilité des gens ayant intégré le marché du travail et cherchant à approfondir leurs acquis, à actualiser leur formation ou à se reconverter professionnellement. Ce virage est en phase avec la volonté du gouvernement du Québec de développer la formation continue, qui donnera plus tard lieu à la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, en 1995.

Le modèle électronique et ses dérivés

Le modèle électronique est apparu dans le paysage de la formation à distance avec l'expansion de l'utilisation d'Internet. C'est en 1997 que les Facultés des lettres, des sciences de l'administration et des sciences de l'agriculture et de l'alimentation ont mis en place les premiers cours à distance sur Internet. La formule électronique permettait aux étudiantes et étudiants d'accéder au contenu des cours par le biais d'un site Web. L'usage du site Web a été progressivement remplacé par celui d'une plateforme numérique d'apprentissage de type *course management system*. Dans les deux cas, les activités pédagogiques faisaient appel aux possibilités du Web : forum, exercices en ligne, renvoi par hyperlien et document audiovisuel, entre autres options.

Le développement de plateformes numériques

- WebCT

Bien que certaines facultés aient développé leurs propres plateformes numériques, c'est l'outil WebCT qui a été, à partir de 2001, employé pour la majorité des cours à distance. Son utilisation s'est accrue rapidement : de 18 cours hébergés sur la plateforme WebCT en 2001, on est passé à 1391 en 2006 (Gagnon, Forgues, Sohier, 2006 : 12). Malgré

l'intensification de son utilisation, WebCT présentait des désavantages importants⁴. Aussi quand, en 2009, la licence de WebCT 4.0 est arrivée à échéance, l'Université Laval a pris la décision d'implanter son propre environnement numérique. La perspective du renouvellement de la licence de WebCT a été écartée en raison de plusieurs facteurs, notamment de l'augmentation de son coût, de deux fois supérieur à celui de 2001, et la portée limitée des possibilités offertes par cette plateforme.

- L'Environnement numérique d'apprentissage (ENA)

Bénéficiant d'une subvention de Microsoft et d'un modèle de plateforme prédéfini, l'Université Laval a développé de 2006 à 2009 un environnement numérique d'apprentissage (ENA) libre de droits (*open source*) pouvant être utilisé tant pour les cours en présentiel que pour les cours à distance. Le modèle retenu par le comité de travail mandaté de développer l'ENA était basé sur le plan de cours, puisque celui-ci constitue l'un des seuls outils de travail commun à l'ensemble des enseignantes ou enseignants. L'ENA a ainsi été conçu en fonction des besoins globaux des étudiantes et étudiants, et du corps enseignant. Sa flexibilité et sa modularité en font un outil adaptable aux exigences particulières de certains cours.

Le travail de conceptualisation de l'ENA a débuté en 2006, simultanément à la mise en place du programme institutionnel triennal de soutien au développement de la formation à distance. Dans la perspective de la formation à distance, l'ENA devait ainsi « permett[re] à l'Université Laval de se démarquer, surtout dans le cadre de programmes de formation où des universités concurrentes [avaient] déjà bâti une offre de formation en ligne. De même, l'ENA d[evait] permettre à l'Université Laval d'obtenir l'agilité requise pour demeurer en avance et saisir rapidement les parts de marché (la technologie ne d[evait] pas être un frein). » (Gagnon, Forgues, Sohier 2006 : 21). L'ENA répondait à la volonté de l'Université Laval de se démarquer et de demeurer en phase avec le développement de l'offre de cours des autres établissements d'enseignement du Québec. L'accroissement de l'offre de cours peut être vu comme une réponse à la méthode de financement actuel puisque le financement reçu par les universités est basé sur l'effectif étudiant pondéré par famille de discipline⁵.

Bien qu'elle soit caractérisée par un accroissement continu, l'offre de cours a connu, au 2^e cycle, une légère hausse avec l'implantation de l'ENA en 2011. Près de 200 cours sont actuellement donnés en formation à distance au 2^e cycle, correspondant à près de 5000

⁴ L'ergonomie et l'architecture de WebCT sont complexes et ne répondent pas aux besoins de la majorité de la communauté universitaire, ce qui nuit à l'uniformisation des pratiques interfacultaires et explique la présence de 5 plateformes alternatives sur le campus (notamment pour les facultés de Médecine et de Sciences et génie).

⁵ À ce sujet, voir le mémoire de l'ÆLIÉS et du REMDUS intitulé *La grille de financement des universités au Québec : limites et perspectives de réforme* (2013).

inscriptions-cours. Autant l'offre de cours à distance que le nombre d'inscriptions connaissent, depuis 2009, une hausse.

Figure 2. Évolution de l'offre de cours à distance au 2^e cycle en fonction de l'année scolaire

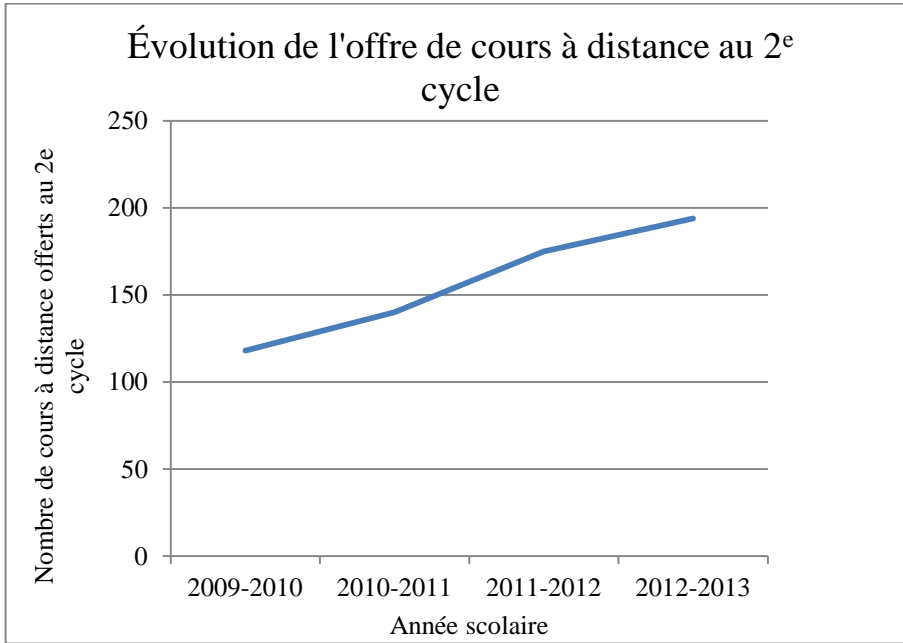
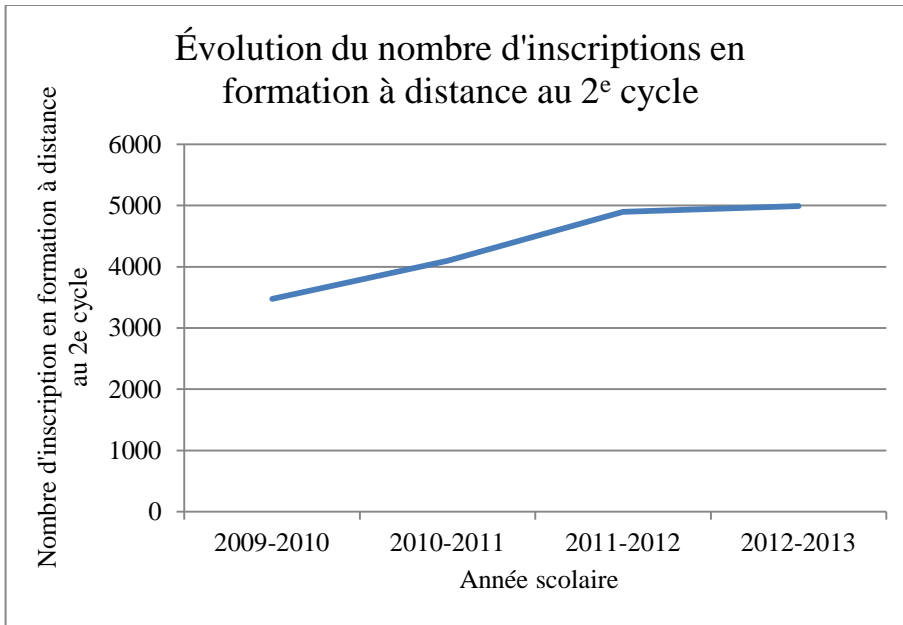


Figure 3. Évolution du nombre d'inscriptions en formation à distance au 2^e cycle en fonction de l'année scolaire

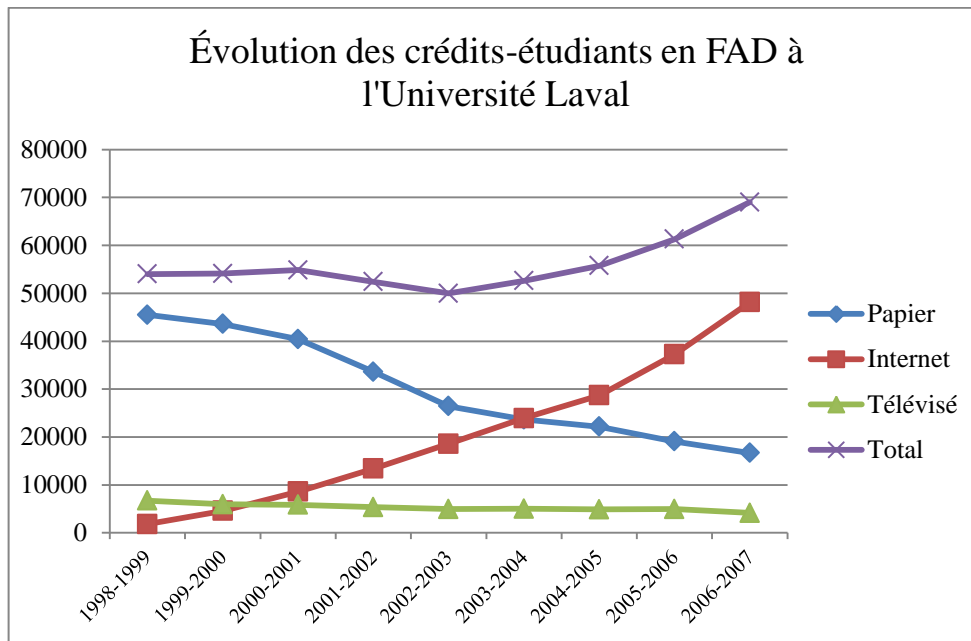


Prédominance du modèle électronique et de ses dérivés

Ainsi, bien que formation à distance et formation en ligne ne soient pas synonymes, comme nous avons pris soin de le préciser dans la section des définitions, la formation à distance offerte à l'Université Laval recourt majoritairement aux TIC depuis l'avènement de WebCT et des plateformes facultaires analogues, et plus encore depuis la mise en place de l'ENA en 2011. Selon les statistiques tenues par le BSP, le modèle de cours par correspondance (imprimé) comptait pour près de 100 % de l'offre de cours à distance en 1996 ; son importance était évaluée à 28 % en 2008 et à 3 % en 2011. Ces statistiques témoignent d'un recul de l'imprimé qui se fait au profit du modèle électronique, lequel occupe, conjointement avec les modèles dits « collaboratifs » et les modèles hybrides, 97 % de l'offre actuelle de cours à distance (Gérin-Lajoie et Potvin : 359)

Les modèles collaboratifs tels que la classe virtuelle synchrone (CVS) et les cours hybrides constituent désormais l'offre connaissant la plus forte croissance, notamment au 2^e cycle : « À l'automne 2010, c'est près d'un cours à distance sur 5 (19 %) qui utilisait au moins une fois la CVS pendant la session. C'est d'ailleurs au 2^e cycle que la CVS est la plus utilisée, soit dans 33 % des cours, comparativement à 17 % pour le premier cycle. » (Gérin-Lajoie et Potvin : 364)

Figure 4. Évolution des crédits-étudiants en FAD à l'Université Laval en fonction de l'année scolaire⁶



Source : Bégin-Langlois, 2008.

⁶ La prise de données effectuée à cet égard par le BFAD s'arrête à l'année 2006-2007, puisque, en 2013-2014, il n'existe plus que 4 cours offerts par modèle imprimé.

2. Évolution de la perspective institutionnelle sur la formation à distance

En 1995, un budget destiné au développement de la formation à distance à l'Université Laval est pour la première fois déployé par l'établissement, à partir des fonds de la formation continue. Le programme le plus important offert entièrement à distance à la suite de ces investissements est un certificat en Planification financière personnelle⁷, qui « attirera plus de 4500 étudiants dans un contexte de formation continue » (BSP 2014). Ces investissements dans la formation à distance et la formation continue s'expliquent en partie par l'entrée en vigueur de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, qui incite les employeurs à mettre en place des moyens concrets pour assurer l'actualisation des compétences et du savoir-faire de leurs employés.

Ce lien entre le développement de la formation continue s'est par ailleurs précisé avec le contrat de performance signé en 2001 entre l'Université Laval et le MELLS, dans lequel l'Université Laval prenait l'engagement de « répondre énergiquement aux besoins en formation continue de la population, en partenariat avec les employeurs, les associations professionnelles et les collèges. Elle prévo[yait] que ses interventions se fer[ai]ent de plus en plus dans le cadre d'offres de formation sur mesure, afin de bien répondre aux besoins des travailleuses et des travailleurs ainsi que des employeurs » (Université Laval, 2001 : 5). Ainsi, alors qu'elle n'avait pas été à l'avant-scène du développement de la formation à distance avec les modèles de cours télévisés ou par correspondance, l'Université Laval est devenue, avec le développement du modèle électronique et de l'ENA, un des principaux acteurs de la formation à distance au Québec. Ce virage technologique opéré par l'établissement figurait parmi les objectifs du contrat de performance signé en 2001 avec le MELLS :

L'Université envisage d'en arriver à ce que la plupart de ses enseignements s'appuient sur les technologies de l'information et de la communication et que la grande majorité de ses étudiantes et étudiants disposent d'un ordinateur personnel branché sur les réseaux.

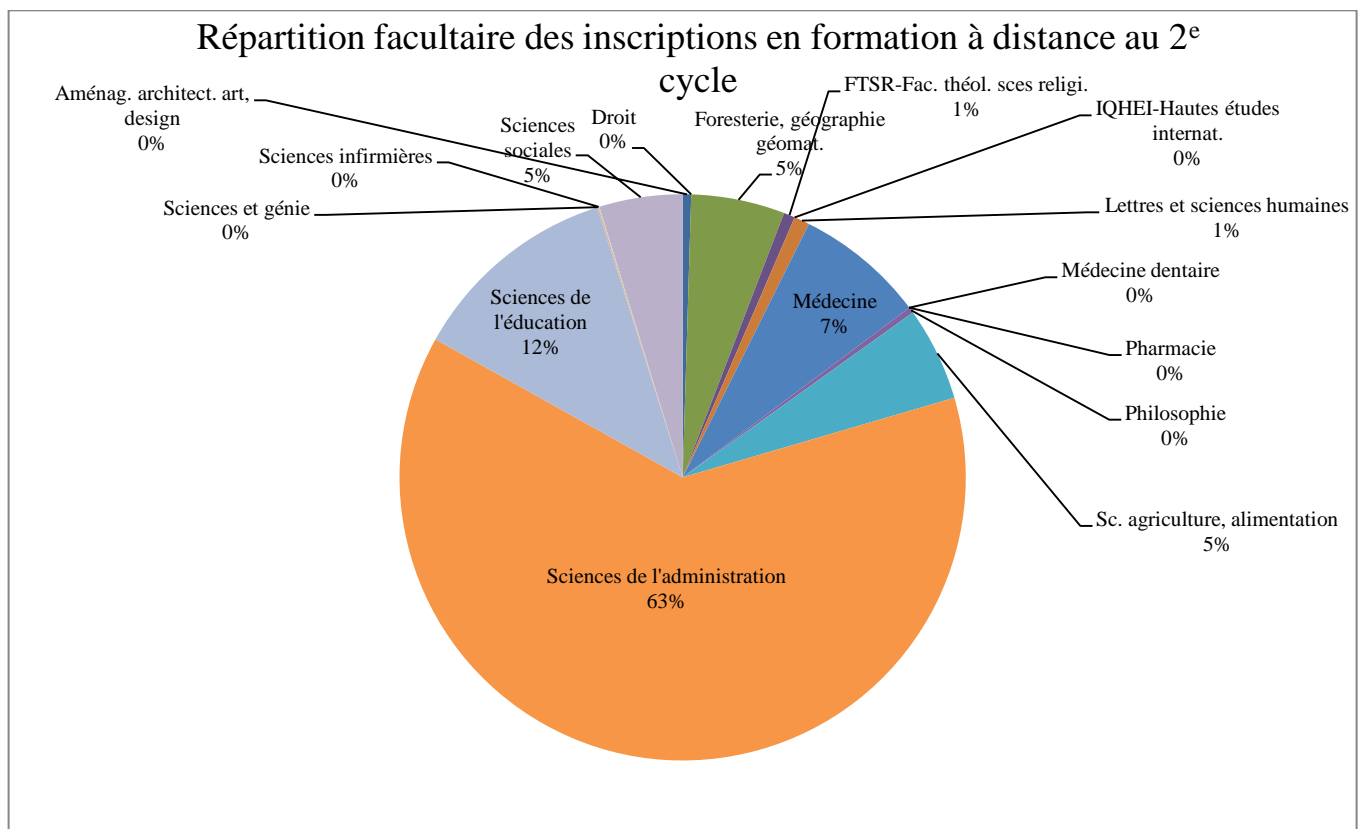
Enfin, l'Université Laval veut répondre énergiquement aux besoins en formation continue de la population, en partenariat avec les employeurs, les associations professionnelles et les collèges. Elle prévoit que ses interventions se feront de plus en plus dans le cadre d'offres de formation sur mesure, afin de bien répondre aux besoins des travailleuses et des travailleurs ainsi que des employeurs. (Université Laval, 2001 : 5)

⁷ Ce certificat, bien qu'il soit considéré comme le premier programme significatif offert en formation à distance, a été précédé par d'autres certificats de moindre importance en termes d'inscriptions. Aussi le premier certificat complet à avoir été offert en formation à distance relevait de la Faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation et il a vu le jour en 1993. Il s'agissait du Certificat en Innocuité alimentaire.

Ce dernier engagement vise à maintenir une croissance annuelle de 5 % du nombre d'unités d'éducation continue⁸ (UÉC) à l'Université Laval. Ce rythme de croissance soutenu engage l'Université à développer des moyens pour pouvoir offrir une formation correspondant à ces objectifs. La formation à distance apparaît dans ce contexte comme une solution toute désignée pour rejoindre un plus grand nombre d'étudiantes et étudiants, et pour répondre aux objectifs fixés par le contrat de performance.

En 2005, la formation à distance devient officiellement une priorité institutionnelle. Le dépôt d'un rapport interne recommande la mise en place d'un programme de soutien financier au développement de la formation à distance à l'Université Laval. Ce programme donnera naissance en 2006 au Bureau de la formation à distance (BFAD). Celui-ci centralise la gestion des cours à distance; toutefois, il revient à chaque faculté de rédiger son plan triennal de développement et d'évaluer les besoins en formation à distance. Les facultés sont donc autonomes en ce qui a trait au développement de l'offre de cours à distance, ce qui explique en partie l'inégalité interfacultaire de la répartition des inscriptions et de l'offre de cours en formation à distance.

Figure 5. Répartition facultaire des inscriptions en formation à distance au 2^e cycle



Source: BFAD

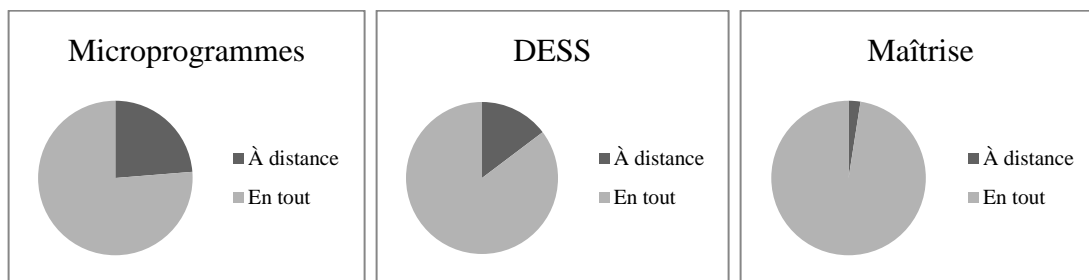
⁸ Une unité d'éducation continue équivaut à 10 heures de formation continue.

En 2009, dans le second plan triennal de l'Université Laval, « Horizon 2012 », le volet formation mise en grande partie sur le développement de l'offre à distance. L'axe C engage l'Université Laval à « adapter les programmes de formation aux nouvelles réalités des étudiants et de la société, notamment par la formation à distance et la formation continue » (Horizon 2012 : 6). Ce mandat est rempli grâce à l'ENA. La croissance de la FAD et son statut de priorité institutionnelle rendent nécessaire l'élaboration d'une politique de la formation à distance qui « fournit des balises pour assurer une compréhension partagée de ce qu'est la formation à distance et pour garantir la qualité des activités de formation à distance. » (Université Laval 2012 : 3). Celle-ci voit le jour en 2011.

- Horizon 2017 emboîte le pas au plan d'action qui l'a précédé. Le deuxième objectif qui est inscrit au plan d'action institutionnel est d'« innover dans les programmes de formation et l'offre des services pour les adapter aux nouvelles réalités des étudiants et aux besoins de la société » (Horizon 2017 : 4). Si la croissance de l'offre de cours en ligne fait toujours partie des objectifs à atteindre, elle s'insère cette fois dans le cadre du développement de programmes. Les indicateurs de la réussite de cet objectif rendent bien compte de l'importance de la formation en ligne pour le développement de nouveaux programmes :
 - 2 A : Nombre de cours, de services offerts et de visites dans l'ENA ;
 - 2 C : Nombre de EEETP en formation à distance et hybride ;
 - 2 D : Nombre de crédits en formation continue créditée et nombre d'unités d'éducation continue non créditée. (Horizon 2017 : 4)

Trois types de programmes sont offerts entièrement ou partiellement à distance au 2^e cycle : les maîtrises (avec essai et stage ou avec mémoire), les DESS et les microprogrammes de 2^e cycle. Pour chaque type respectivement, la proportion la plus élevée de programmes offerts entièrement à distance est celle des microprogrammes, suivie par celle des DESS et celle des maîtrises.

Figure 6. Proportion de programmes offerts entièrement à distance par type de programme



Le développement des microprogrammes à distance connaît également une plus grande croissance que celui des maîtrises ou DESS à distance. Ainsi, sur les 27 nouveaux microprogrammes mis sur pied à l'Université Laval depuis 2009, 8 sont entièrement offerts à distance et les autres intègrent des cours à distance ou en formule hybride. En

comparaison, 1 seul séminaire apparaît dans le répertoire des cours offerts à distance au 2^e cycle et la proportion des programmes de maîtrise offerts entièrement à distance est de 5 sur 197.

Cette situation permet d'émettre le constat qu'au 2^e cycle, l'offre de programmes à distance répond principalement à un besoin s'apparentant à la formation continue, puisque les programmes offerts à distance par l'université sont en grande majorité des DESS et des microprogrammes, qui constituent le plus souvent un complément à la formation ou un perfectionnement professionnel. En plus d'être davantage associés à la formation continue, ces programmes partagent la particularité de n'être pas soumis à l'examen de la CREPUQ et du MESRST avant de voir le jour. Nous verrons en détail ce que cela implique après avoir parcouru le processus de mise en place d'un cours à distance.

3. Processus de création des programmes et d'un cours à distance⁹

La formation à distance¹⁰

Modifier un cours présentiel afin de l'offrir à distance ou créer un cours entièrement à distance ne requiert pas l'approbation des instances universitaires ou gouvernementales, à moins qu'il s'agisse d'un programme entièrement nouveau. Dans le cas de la formation à distance, la responsabilité d'approuver les nouvelles activités d'enseignement à distance implique uniquement la participation des instances facultaires et départementales et du Vice-rectorat aux études et aux activités internationales (VRÉAI).

La première étape consiste en la réalisation d'une étude de besoins et de faisabilité. Cette étude portera notamment sur l'évaluation des besoins de formation en fonction d'un public cible. La disponibilité des ressources financières, de même que celle des ressources humaines facultaires et départementales, sera également analysée. La possibilité d'atteindre les objectifs pédagogiques du cours dans le cadre d'une formation à distance sera aussi soumise à l'examen. Ensuite, un plan triennal facultaire doit être élaboré afin de valider si le développement des activités de formation à distance facultaires s'inscrit dans le cadre des orientations institutionnelles, elles-mêmes faisant l'objet d'une planification triennale. Cette analyse sera réalisée par le Comité de la priorité formation à distance qui relève du VRÉAI. Cette analyse permettra de déterminer le financement qui sera accordé aux facultés en vue de l'offre de cours et programmes à distance. Le BFAD peut également intervenir à titre de conseiller et recommander la mise

⁹ Cette partie a été élaborée à partir du document suivant : Vice-rectorat aux études et aux activités internationales de l'Université Laval. (2011). *Élaboration d'un programme de grade : baccalauréat, maîtrise ou doctorat*.

¹⁰ Cette partie a été élaborée à partir du document suivant: BSP. (2009). « Développer un cours à distance : phase préliminaire ». Québec.

en ligne d'un cours plutôt que d'un autre, en fonction des besoins à combler. L'une des optiques privilégiées par le BFAD pour développer un cours plutôt qu'un autre est de parvenir à compléter une offre de programme à distance. Par exemple, s'il constate qu'un seul cours à distance permettrait de compléter un microprogramme en foresterie, il recommandera prioritairement la mise en place de ce cours.

En somme, il revient principalement aux facultés de développer les cours à distance, en collaboration avec le conseiller en formation qui leur est assigné. Comme tous les autres cours, les cours à distance ne font pas l'objet d'une évaluation systématique après avoir été mis en place. Seule l'évaluation des programmes permet de s'assurer de leur pertinence et de leur qualité.

*Création des programmes*¹¹

La création de programme dans les universités est encadrée par un processus où interviennent à la fois l'établissement d'enseignement, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST). Il faut par ailleurs distinguer la création des programmes d'études conduisant à un grade de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat et celle des autres programmes, notamment les certificats, les microprogrammes ou les diplômes d'études supérieures spécialisées. Dans le 2^e cas, l'évaluation et l'approbation ne relèvent que des établissements universitaires en vertu de leurs règles internes et de leurs processus décisionnels respectifs.

Pour les nouveaux programmes conduisant à un grade, la CREPUQ a la responsabilité d'assurer l'évaluation de la qualité de ces nouveaux programmes. Cette évaluation est réalisée une fois que le projet de programme a été approuvé par les instances de l'établissement qui souhaite mettre en place ce nouveau programme. Par exemple, à l'Université Laval, lorsqu'une faculté souhaite offrir un nouveau programme de grade, elle doit déposer un projet au VRÉAI qui mandate, par la suite, la Commission des études pour analyser le dossier et présenter des commentaires sur le programme. Le Conseil universitaire, l'instance qui exerce les pouvoirs de l'Université sur les questions d'ordre académique, notamment la création des grades, diplômes et certificats et l'adoption des programmes d'études, sera appelée à évaluer le nouveau programme, en tenant compte des commentaires émis par la Commission des études. Une fois adopté par le Conseil universitaire, c'est la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP), une instance de la CREPUQ, qui s'assure de la mise en œuvre des procédures d'évaluation.

¹¹ Cette partie a été élaborée à partir des documents suivants : CREPUQ. (2011). *Mécanismes et procédures d'évaluation des projets de programmes* et MELS. (2005). *Procédure liée à l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade*.

Deux types de démarches sont possibles pour la CEP : une évaluation complète ou modulée des nouveaux programmes.

*Évaluation des programmes conduisant à un grade (baccalauréat, maîtrise, doctorat)*¹²

- Évaluation complète

La procédure d'évaluation complète est requise lorsqu'un établissement souhaite offrir un programme complètement nouveau ou un programme d'un autre établissement modifié substantiellement. La première étape de cette évaluation consiste en l'étude préliminaire du projet par la Commission. Par la suite, une consultation auprès d'au moins trois experts dans le domaine, dont au moins un qui provient de l'extérieur du Québec, s'enclenchera. Ceux-ci procèdent à l'analyse du dossier et effectuent une visite de l'établissement en question où ils vont rencontrer notamment des membres de l'administration, des membres du comité d'élaboration du programme, du corps professoral et des étudiantes et étudiants. La commission procède à l'analyse de l'ensemble des informations concernant le projet soumis à l'évaluation, y compris le rapport des experts dans le but de préparer un avis de qualité sur le projet de programme. L'avis de qualité inclura la recommandation de la Commission qu'elle soit favorable ou non.

- Évaluation modulée

Lorsqu'un établissement souhaite offrir un nouveau programme fondé sur des activités existantes qui représentent une proportion d'environ deux tiers des crédits du programme ou un programme d'un autre établissement qui n'est pas modifié substantiellement, l'évaluation modulée peut être utilisée. Dans le cadre de cette procédure d'évaluation, le processus est simplifié; la consultation auprès d'experts n'est pas nécessaire.

Une fois que l'évaluation a été réalisée et que le CEP a émis un avis favorable, le MESRST entre en jeu, par l'entremise du Comité des programmes universitaires (CPU). Le comité a le mandat d'examiner « l'opportunité de financer l'effectif étudiant de ces programmes et, le cas échéant, [...] les investissements requis » (MELS 2005 :4).

L'analyse du Ministère traite trois aspects : l'opportunité socioéconomique ou socioculturelle, l'opportunité systémique et l'opportunité institutionnelle. L'opportunité socioéconomique ou socioculturelle concernent notamment les prévisions d'effectifs étudiants, l'évolution des besoins de formation et de la main-d'œuvre et les principaux débouchés pour les diplômés. Essentiellement, il s'agit de valider les besoins auxquels le

¹² Cette partie a été élaborée à partir du document : Vice-rectorat aux études et aux activités internationales de l'Université Laval. (2011). *Élaboration d'un programme de grade : baccalauréat, maîtrise ou doctorat. Procédure schématisée.*

projet de nouveau programme veut répondre. L'analyse de l'opportunité systémique vise à évaluer la pertinence du nouveau programme au sein du système universitaire québécois, en tenant compte de la concurrence ou de la complémentarité du programme avec d'autres programmes, y compris ceux du collégial. Enfin, l'opportunité institutionnelle évalue la situation du projet de programme par rapport aux autres programmes de l'établissement, aux réalisations, aux orientations, aux politiques et aux moyens dont dispose l'université responsable, par exemple, l'évolution du nombre d'inscriptions et de diplômées et diplômés dans les programmes apparentés ou connexes au cours des dernières années.

Programmes ne conduisant pas à un grade (microprogrammes, certificats, DESS)¹³

En ce qui concerne les programmes qui ne conduisent pas à un grade, seule la procédure interne de l'Université est requise. Cependant, cette procédure diffère selon le type de programme :

- DESS et certificats

Pour les DESS et les certificats, il s'agit d'une procédure accélérée. Un comité-conseil, composé du décanat de la Faculté des études supérieures, de la direction de la Faculté, de la direction des programmes de premier cycle et d'un membre du corps professoral, est constitué afin d'examiner le projet de programme préalablement adopté par les instances facultaires.

Une fois que le comité-conseil a procédé à cet examen, les instances universitaires sont saisies du projet de programme. La Commission des études agit en premier lieu et se prononce sur le projet. À sa suite, le Conseil universitaire adopte ou non le programme en question.

- Microprogrammes

La procédure de création des microprogrammes diffère substantiellement de celle encadrant les certificats ou DESS, puisque la Commission des études et le Conseil universitaire n'interviennent pas, cette fois, dans le processus. En effet, la seule occasion qu'a le Conseil universitaire de se pencher sur le développement de microprogrammes est lorsque le VRÉAI présente son rapport annuel portant sur la création de microprogrammes.

¹³ Cette partie a été élaborée à partir des documents suivants : Vice-rectorat aux études et aux activités internationales de l'Université Laval. (2011). *Élaboration d'un programme de certificat ou de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)* et Vice-rectorat aux études et aux activités internationales de l'Université Laval. (2011). *Élaboration d'un microprogramme. Procédure schématisée.*

En somme, le VRÉAI coordonne l'ensemble des démarches de création de programmes, qu'ils conduisent à un grade ou non. Le Vice-rectorat s'assure de la qualité de présentation des dossiers de projets de programme et accorde les autorisations aux facultés de poursuivre les démarches.

Constats et recommandations

- 1- Le développement de la formation à distance permet de répondre aux besoins d'une frange de la population étudiante en assouplissant ses contraintes d'horaire et de déplacement, mais elle vise également à favoriser le recrutement d'étudiantes et d'étudiants qui auraient autrement un accès limité à l'université, soit pour des raisons géographiques, soit pour des raisons d'horaire. Les indicateurs de la réussite du deuxième volet du programme Horizon 2017, qui font référence à la fois aux EEETP et au développement de la formation continue, témoignent de cette volonté de faire augmenter le nombre d'inscriptions grâce à la formation à distance¹⁴. Comme le fait remarquer Jean Loisier dans son mémoire *Limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*, l'importance accordée au recrutement fait en sorte que « nous sommes amenés à utiliser le terme de “marché” dans ce monde en raison du développement des stratégies internes à plusieurs universités. La plupart font ouvertement ou discrètement des recherches sur les clientèles potentielles auxquelles elles pourraient offrir des formations grâce aux technologies de communication à distance. » (REFAD 2013 : 12) Il est permis de penser que le développement de microprogrammes et de DESS se rattache à une telle stratégie de recrutement. Une multiplication trop importante de programmes n'ayant été soumis à aucune évaluation de la CREPUQ et du MESRST, tels que les microprogrammes et les DESS, entraînerait un risque de chevauchement important des programmes du réseau universitaire québécois. Loisier fait remarquer que l'une des conséquences néfastes de l'importance accordée au recrutement est la migration de certains étudiants et étudiantes auxquels s'adresse le réseau des universités du Québec situées en région (UQAR, UQAC, UQAT) vers la formation à distance offerte soit par la TÉLUQ, soit par les universités des grands centres (REFAD 2013 : 13). La concurrence universitaire intraprovinciale pour l'effectif étudiant s'intensifie donc avec la formation à distance et elle risque de porter atteinte aux plus petites universités.

¹⁴ À ce sujet, l'ÆLIÉS préconise la mise en place d'une nouvelle formule de financement basée sur les activités d'enseignement, qui constituerait une réponse appropriée à cette problématique. De simples ajustements ponctuels ne permettraient que de contourner la réelle problématique, ce qui forcerait le ministère à refaire perpétuellement un exercice de révision.

Que la création de tous les programmes, y compris les microprogrammes, les DESS et les certificats, soit soumise à une évaluation externe¹⁵.

Que sur une base régulière (ex.: bisannuelle) un rapport rende compte de la conversion de cours présentiels en cours à distance et de la création de cours à distance.

¹⁵ Comme les responsabilités de la CREPUQ seront vraisemblablement transférées sous peu à un potentiel Conseil national des universités (CNU), nous préférons ne pas nous référer à la CREPUQ explicitement pour ce qui est de l'évaluation externe.

II- Expérience étudiante en formation à distance au 2^e cycle

Afin de compléter le portrait de la formation à distance, l'ÆLIÉS a mené un sondage de nature exploratoire auprès de ses membres, les invitant ainsi à rendre compte de leur expérience. Une table de discussion a donné suite à ce sondage et a permis de préciser qualitativement les résultats obtenus.

1. Sondage

Remarque méthodologique préliminaire

Sur les 10724 personnes inscrites à la session d'hiver 2014 auxquelles le questionnaire a été envoyé par voie électronique, 679 ont répondu au sondage et l'ont complété¹⁶.

Quelques faits saillants

Parmi les répondantes et répondants, 444 personnes avaient suivi au moins un cours à distance et pouvaient témoigner de leur expérience éducative.

- 82,4 % des répondantes et répondants recommanderaient l'inscription à un cours à distance à un ou une collègue, et 81 % des répondantes et répondants disent apprécier leur expérience de formation à distance;
- La répartition entre les répondantes et répondants ayant suivi au moins un cours à distance inscrits à temps plein et inscrits à temps partiel est paritaire (49,3 % pour les premiers et 50,7 % pour les seconds);
- Le mode asynchrone avec notes de cours est le mode préféré par les répondantes et répondants (43,5 %). Il est suivi par la classe virtuelle synchrone (36 %) et par les cours hybrides. Ce résultat coïncide avec les résultats obtenus par Gérin-Lajoie, Potvin et Potvin, qui constatent notamment que « [d]u côté des étudiants, l'intérêt pour la CVS est présent, mais a des limites. Dans le sondage de 2010, seulement 37 % des étudiantes et étudiants ont exprimé un désir d'avoir davantage de rencontres en CVS. Dans leurs commentaires, les étudiants ont mentionné son côté pratique pour la préparation aux évaluations, pour poser des questions, ou faciliter l'encadrement » (Gérin-Lajoie, Potvin et Potvin, 2011 : 365)

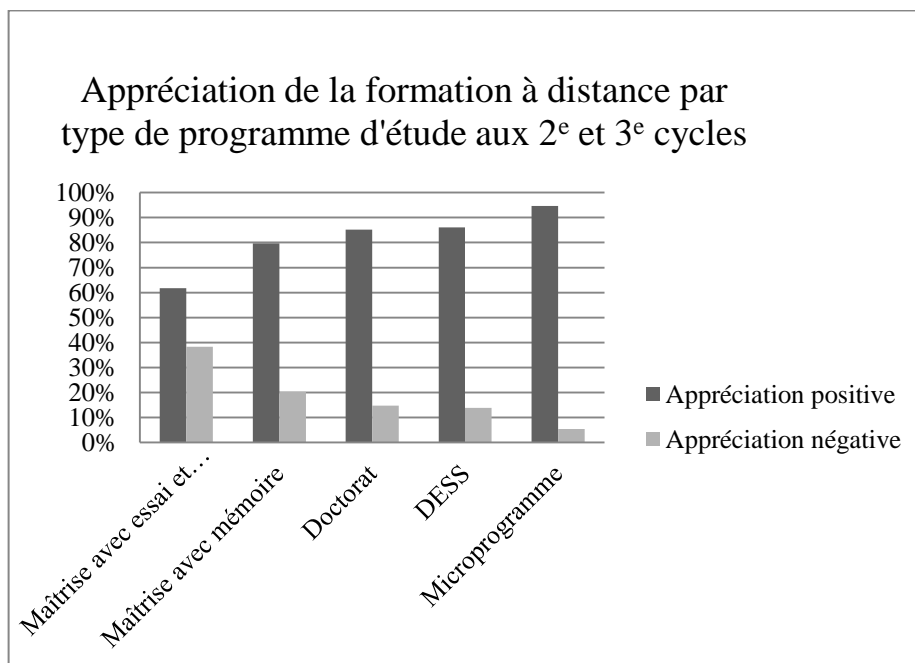
¹⁶ À un niveau de confiance de 95 %, l'intervalle de confiance du taux de réponse est de [0,0587, 0,0679]. L'intervalle de confiance ne contenant pas le chiffre 0, le taux de réponse est significativement non nul, ce qui valide la représentativité des réponses obtenues.

- Le courriel est largement préféré au forum pour communiquer avec le responsable du cours.

De façon générale, les résultats du sondage indiquent que les membres de la communauté étudiante sont satisfaits de la formation à distance.

Une analyse croisée des données permet toutefois de constater que cette satisfaction varie toutefois en fonction du type de programme d'étude. L'écart entre l'appréciation positive et l'appréciation négative de la formation à distance selon le programme d'étude permet de constater que celle-ci connaît une appréciation positive plus accrue chez les étudiante et étudiants inscrits au DESS ou à un microprogramme.

Figure 7. Appréciation de la formation à distance par type de programme d'étude



Avantages de la formation à distance

Les avantages de la formation à distance qui contribuent à cette appréciation positive sont généralement partagés par les étudiantes et étudiants de différents types de programme d'étude. L'absence de contrainte de déplacement et l'absence de contrainte d'horaire sont considérées par les répondantes et répondants comme « très importantes » dans une proportion moyenne de 62 % et de 59 % respectivement. C'est toutefois chez les parents-étudiants que l'absence de contraintes de déplacement et de contraintes d'horaire est reconnue comme étant « très importante » dans la plus forte proportion (75,4 % et 67,5 % respectivement).

Tableau 2. Degré d'importance des avantages de la formation à distance pour l'ensemble des répondantes et répondants

	Très important (%)	Important (%)	Plutôt négligeable (%)	Négligeable (%)	N/A
Absence de contraintes d'horaire	59,50	24,60	7,80	4,30	4,00
Absence de contrainte de déplacement	62,60	20,60	9,80	4,30	3,30
Spécificité pédagogique	26,80	38,20	19,50	8,10	7,80
Utilisation des TIC	26,10	35,40	24,60	10,60	3,80
Apprentissage autonome et suivant un rythme personnalisé	46,20	33,70	11,60	6,50	3,00

Tableau 3. Degré d'importance des avantages de la formation à distance chez les parents-étudiants (extrait)

	Très important (%)	Important (%)	Plutôt négligeable (%)	Négligeable (%)	N/A
Absence de contraintes d'horaire	67,5	19	5,6	3,2	4,8
Absence de contrainte de déplacement	75,4	10,3	8,7	1,6	4

Difficultés rencontrées en formation à distance

Si les avantages de la formation à distance obtiennent des taux de réponse assez semblables chez les étudiantes et étudiants canadiens et chez les étudiantes et étudiants internationaux, les difficultés qu'elle pose varient en revanche selon le profil étudiant. On observe ainsi un écart important entre les difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants internationaux et les étudiantes et étudiants canadiens, notamment en ce qui a trait à l'isolement et au manque de sentiment d'appartenance à la communauté universitaire. Ainsi, si seulement 10,5 % des étudiantes et étudiants canadiens considèrent l'isolement comme un facteur de difficulté très important, ce chiffre se hausse à 26,6 % chez les étudiantes et étudiants internationaux. L'écart est plus grand encore en ce qui a trait au manque de sentiment d'appartenance à la communauté universitaire. Chez les étudiantes et étudiants canadiens, ce facteur de difficulté est reconnu comme « très important » par 12,1 % et « important » par 17,6 % des répondantes et répondants. Chez les étudiantes et étudiants internationaux, ce taux augmente à 25 % dans les deux catégories. Ces résultats laissent croire que la formation à distance demande une adaptation supplémentaire pour les étudiantes et étudiants internationaux, surtout au point de vue de l'encadrement et des relations sociales.

Par ailleurs, abstraction faite de l'origine de l'étudiante ou étudiant, la gestion du temps et la planification apparaissent comme la difficulté principale. Certains éléments issus de la table de discussion permettent d'expliquer ce résultat. Les participantes et participants de la table de discussion ont fait valoir les problèmes de procrastination qui surviennent lorsque la formule pédagogique d'un cours à distance permet de repousser l'étude.

L'encadrement de l'enseignante o enseignant, ou la nécessité d'interagir avec les autres étudiantes et étudiants du cours limiteraient ces problèmes.

Tableau 4. Degré d'importance des difficultés rencontrées en formation à distance

	Très important (%)	Important (%)	Négligeable (%)	Plutôt négligeable (%)	N/A (%)
Isolement	13,10	20,20	30,00	32,70	4,50
Difficultés de planification et de gestion du temps (procrastination)	9,50	21,10	32,20	31,90	5,50
Problèmes de persévérance et envie d'abandon	6,00	13,40	28,20	43,30	9,10
Manque de sentiment d'appartenance à la communauté universitaire	14,00	19,30	24,60	32,80	9,50
Absence d'un environnement d'études physique et institutionnel	14,40	14,90	29,00	33,20	9,10

Ces observations, qui mettent en évidence l'importance de la présence du responsable du cours et des pairs pour la réussite de l'expérience éducative à distance, sont congruentes avec le modèle de la Communauté d'apprentissage de cycle supérieur de Garrison, Anderson et Archer¹⁷ (2000), lequel a servi de guide pour la tenue du groupe de discussion.

2. Groupes de discussion

Remarques méthodologiques préliminaires

Afin de mieux qualifier l'expérience de formation à distance des étudiantes et étudiants de 2^e et 3^e cycles de l'Université Laval, d'en connaître les points forts et les points à améliorer, un groupe de discussion réunissant 7 des répondantes et répondants du sondage a été tenu. Les participantes et participants ont été choisis aléatoirement parmi les répondantes et répondants qui avaient fait part, à la fin du sondage, de leur intérêt à participer à une telle activité. La rencontre s'est tenue en mode présentiel.

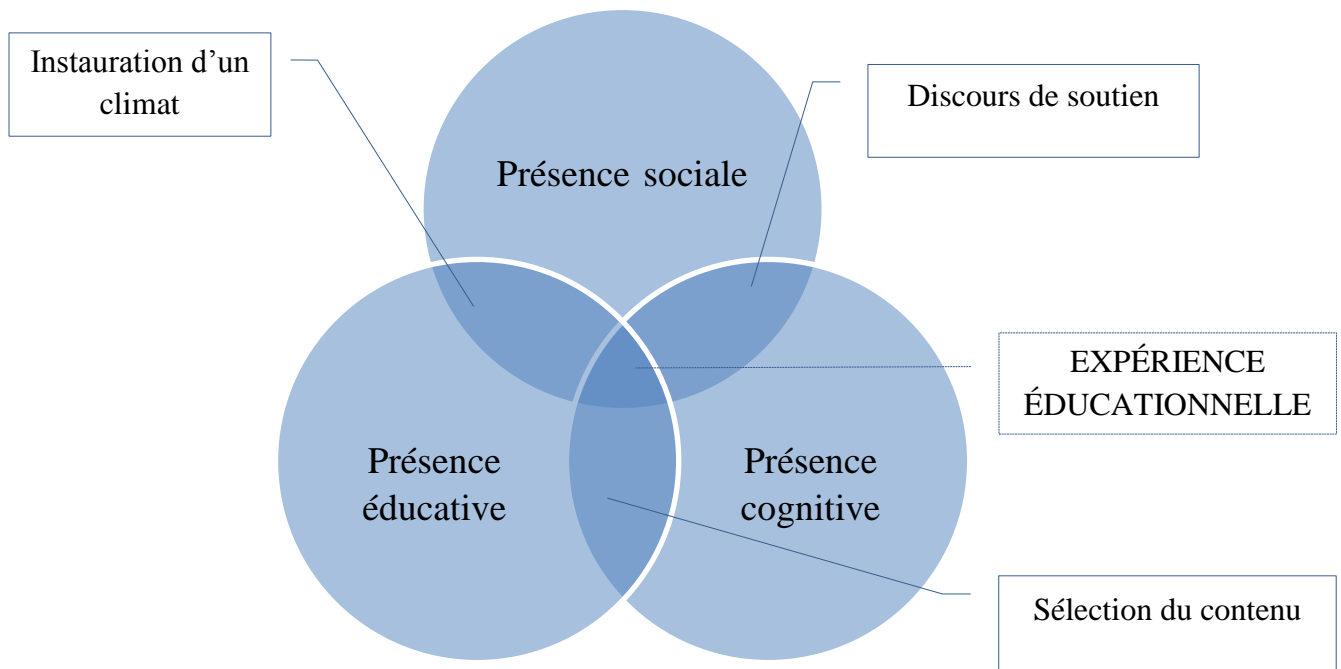
But de la discussion et modèle théorique

La discussion visait à qualifier l'expérience éducative des participantes et participants en formation à distance. Le questionnaire a été élaboré à partir du modèle

¹⁷ La traduction du titre initial du modèle (*Community of Inquiry*) est de Saint-Jacques

théorique de Garrison, Anderson et Archer (2000) évoqué précédemment. Ce modèle a été développé dans le cadre d'une étude plus vaste portant sur l'utilisation des TIC dans la formation universitaire; il avait pour but de conceptualiser l'expérience éducationnelle à distance et de fournir des indicateurs et des instruments de mesure de la réussite de ce type d'expérience. Le modèle proposé par les chercheurs prend la forme d'un diagramme de Venn qui fait se rencontrer les trois composantes de l'expérience éducationnelle à distance : la présence sociale, la présence éducative et la présence cognitive. L'expérience éducationnelle se trouve au centre de ces trois ensembles. Le but de la discussion était de réussir à évaluer qualitativement la réussite de l'expérience éducationnelle à distance des participantes et participants à partir des catégories proposées par le modèle de la Communauté d'apprentissage de cycle supérieur (2000). Il s'agissait principalement de voir si les participantes et participants ressentaient une certaine appartenance à un groupe

Figure 8. Les composantes de l'expérience éducationnelle d'après Garrison, Anderson et Archer (2000)



Les trois composantes de l'expérience éducationnelle à distance

La présence éducative concerne essentiellement le comportement du tuteur et le rôle qu'il joue au sein du groupe. Celui-ci a pour tâche principale la transmission des connaissances

et l'introduction des apprenantes et apprenants à certaines problématiques spécifiques au domaine d'études. Il encadre et régule les échanges, en plus d'encourager les interactions entre les apprenantes et apprenants. La présence éducative n'est pas unidirectionnelle et elle peut également émaner membres du groupe; elle est liée de près à tout ce qui permet la construction du sens dans le cadre du cours. Concrètement, en mode virtuel, cette présence peut se traduire par une présence soutenue du tuteur sur le forum, par le partage d'anecdotes ou de matériel liés à la matière, etc.

De son côté, la présence sociale a trait à l'expression émotionnelle et au lien social qui unit les apprenantes et apprenants. Elle rend possible une communication ouverte et assure aux membres du groupe un espace d'expression libre, sans risques (Garrison, Anderson et Archer, 2000 : 89). Elle peut se manifester par certains gestes collaboratifs comme le partage d'explications entre les apprenantes et apprenants, ou encore par l'utilisation de certains mécanismes sociaux propres au média, comme les émoticons ou les symboles (Garrison, Anderson et Archer, 2000 : 95)

La présence cognitive, enfin, repose sur la démarche de réflexion commune dans le groupe. Généralement, elle met les apprenantes et apprenants en présence d'un problème à résoudre, qui stimule les mécanismes d'exploration et d'intégration de la matière. Elle mise sur l'échange d'idées et la création de liens entre les diverses notions abordées. À distance, la présence cognitive se manifeste par le partage d'information et par la délibération, notamment par l'intermédiaire du forum.

La coprésence de ces trois composantes est garante, selon les auteurs, d'une expérience éducationnelle complète en formation à distance. Partant de ce principe, nous avons élaboré le questionnaire adressé aux participantes et participants de la table de discussion de façon à vérifier le degré d'accomplissement de chacune de ces composantes dans l'expérience de formation à distance qu'ils ont vécue à l'Université Laval.

Le questionnaire

Le questionnaire adressé aux participantes et participants comportait quatre sous-thèmes : le premier contact avec la formation à distance, la relation avec le responsable du cours, la relation avec les pairs, l'environnement et la planification en formation à distance. Chacun de ces sous-thèmes comptait de deux à trois questions qui invitaient les participantes et participants à se prononcer sur l'expérience concrète qu'ils avaient vécue en formation à distance.

Dans la première section, les participantes et participants ont été invités à décrire de façon générale leur expérience en formation à distance et en formation hybride. Ce premier sous-thème était l'occasion pour eux de témoigner, de façon générale, de leur appréciation de la présence cognitive possible dans un cours à distance en commentant l'aspect pédagogique et logistique de ce type de cours. Ce sous-thème permettait

également de mettre en évidence les difficultés relatives à la transition entre le mode présentiel et le mode à distance. Le deuxième sous-thème était axé sur la présence éducative et sur les caractéristiques du responsable du cours, son mode de gestion et sa capacité à stimuler les interactions entre les pairs. Le troisième sous-thème portait quant à lui sur la présence sociale et sur les modalités d'interaction avec les pairs. Enfin, le quatrième sous-thème sortait du cadre théorique de Garrison, Anderson et Archer (2000) et il portait plus spécifiquement sur l'encadrement offert par l'Université Laval à la communauté étudiante de formation à distance. Il permettait de voir si l'encadrement institutionnel contribuait à la création d'un sentiment d'appartenance chez les participantes et participants.

Conclusions générales

- De façon générale, les participantes et participants à la table de discussion se sont montrés satisfaits de leur expérience de formation à distance. Certaines réserves ont toutefois été émises à l'égard des programmes présentés comme « hybrides », qui se révèlent souvent majoritairement offerts à distance. Ce besoin de clarification de ce qui est entendu par cours « hybride » a été exprimé par l'ensemble des participantes et participants.
- Les étudiantes et étudiants internationaux ont fait valoir de façon unanime la nécessité d'un meilleur encadrement lors de leur premier cours à distance, tant pour ce qui est de l'utilisation du portail des cours que pour le rythme imposé par la formation à distance.
- Les participantes et participants de cette table de discussion opéraient une distinction très nette entre une expérience de formation à distance partielle, visant à compléter une formation en présentiel (ex. : un seul cours à distance dans l'ensemble du parcours) et une expérience de programme suivi entièrement à distance. Aux yeux de la majorité des étudiants et étudiantes présents lors de la table de discussion, les outils techniques de sociabilité (ex. : forum ou groupe sur les réseaux sociaux tels que Facebook) mis en place dans les cours de programmes offerts entièrement à distance ne parviennent pas à équivaloir aux relations sociales qu'il est possible de créer en présentiel. Cette situation était ressentie comme un manque, surtout pour des étudiantes et étudiants internationaux cherchant à s'intégrer à une communauté.
- Pour l'ensemble des participantes et participants, le premier critère guidant le choix d'un cours est celui de la matière couverte par le cours, indépendamment de la formule (hybride, à distance ou présentiel). Certaines participantes et participants ont mentionné que la formule influence cependant la motivation à s'investir dans un cours.

- Les participantes et participants ont exprimé une préférence pour les petits groupes, parce que ceux-ci permettent des interactions plus nombreuses et plus suivies entre les membres du groupe.

Les recoupements entre les interventions des participantes et participants, traités conjointement avec les résultats obtenus dans le sondage, ont permis de formuler six constats et recommandations en ce qui a trait à la formation à distance.

Constats et recommandations

- 1- Lors de leur première expérience de formation à distance, les étudiantes et étudiants internationaux et/ou provenant d'une autre université que l'Université Laval ne se sentent pas suffisamment préparés et ils ressentent un manque d'encadrement initial. Au moment de commencer leur premier cours à distance, certains d'entre eux ignorent l'existence de l'ENA et plusieurs d'entre eux ne comprennent pas son fonctionnement. Le démarrage du cours à distance est, dans ces conditions, souvent laborieux et paniquant.

Que l'Université Laval offre des formations de départ pour définir le fonctionnement de la formation à distance et de l'ENA. Ces formations pourraient être, entre autres, offertes sous forme de capsules virtuelles ou en présentiel.

- 2- La mention « formation hybride » chapeaute une variété de pratiques très différentes les unes des autres et elle ne suffit pas à orienter l'étudiante ou l'étudiant au moment où celui-ci doit faire son choix de cours, voire son choix de programme d'études. La proportion variable de cours offerts en présentiel, à distance synchrone ou à distance asynchrone entraîne une confusion quant à la modalité d'enseignement et à la formule pédagogique.

Que la formule pédagogique de chaque cours soit précisée de façon explicite (définition du terme hybride, proportion de cours offerts à distance et en présentiel, etc.) dans le répertoire des cours et dans le plan de cours, afin que l'étudiante ou l'étudiant puisse faire un choix éclairé sur sa formation avant le début des cours et avant le début de son programme.

- 3- L'expérience sociale des étudiantes et étudiants en formation à distance varie énormément. Alors que certaines et certains s'adaptent rapidement à ce mode

d'enseignement, d'autres expriment une nette préférence pour la formation en présentiel.

Que l'Université Laval continue d'offrir les cours et en présentiel, et à distance de façon à ce que l'étudiante ou l'étudiant puisse choisir la formule qui lui convient le mieux.

- 4- La formule de cours à distance apparaît peu appropriée pour certaines matières, parfois parce que le contenu s'y prête mal, parfois parce que le cours à distance est le résultat d'une adaptation insuffisante d'un cours initialement offert en présentiel.

Dans la mise en œuvre d'un cours à distance, qu'une attention particulière soit portée à la formule pédagogique. Lors de la transformation d'un cours présentiel en cours à distance, que la formule pédagogique soit revue et spécifiquement adaptée. Que l'évaluation de cours permette à l'étudiante ou l'étudiant de se prononcer sur la pertinence d'offrir ce cours à distance.

- 5- Les ressources universitaires dont bénéficient les étudiantes et étudiants inscrits en présentiel ne sont pas parfaitement adaptées aux besoins des étudiantes et étudiants inscrits en formation à distance. D'une part, les ressources du campus (service d'aide aux étudiants, ateliers d'aide à la rédaction, service d'aide à la recherche, etc.) ne sont pas accessibles ou ont peu d'équivalents virtuels. D'autre part, il n'y a pas de service intégré de ressources pour l'étudiante ou l'étudiant en formation à distance, qui lui permette d'obtenir toute information étant nécessaire pour la suite du cours. Ainsi, lorsque celui-ci est confronté à des problèmes techniques ou à des problèmes structurels (conflit d'horaire, etc.), il devient parfois difficile de déterminer à quel intervenant il doit se référer (BFAD, professeur, centre APTI, etc.) pour avoir des réponses à ses questions. Cette asymétrie dans la répartition des ressources est ressentie, chez les étudiantes et étudiants consultés, comme un manque de définition de ce qu'implique la bimodalité de l'Université Laval.

Que l'Université Laval développe un service de ressources intégrées pour les étudiantes et étudiants en formation à distance, et que celui-ci soit arrimé à l'ENA et accessible à distance. Que ce service inclue des ressources diverses et non seulement un service d'aide technique.

- 6- Le rôle du forum n'est pas établi clairement dans la formule d'enseignement à distance; certaines enseignantes et enseignants le conçoivent comme un outil

permettant aux étudiantes et étudiants de communiquer entre eux, alors que certains autres l'utilisent pour apporter des précisions à la matière. Lorsque le forum n'est pas dûment pris en charge par le responsable du cours, il devient hasardeux pour les étudiantes et étudiants de s'y référer et de trouver l'information nécessaire. La collaboration avec les pairs est également plus compliquée dans ces situations.

Que le rôle du forum soit explicité dans le plan de cours, afin de clarifier le degré d'intervention de l'enseignante et enseignant dans cet espace.

- 7- Dans le cours offert à distance, il paraît difficile de modifier le calendrier des séances et le calendrier et les modalités d'évaluation, en obtenant, comme le stipule le règlement des études, l'engagement mutuel des membres du groupe dès la *première* séance, notamment parce que cette séance ne se tient pas à un moment déterminé et que le groupe n'est jamais réuni. Jusqu'ici, il n'existe pas de fonctionnement uniforme pour l'approbation du plan de cours.

Que la procédure d'approbation du plan de cours soit harmonisée et systématisée sur l'ENA. Qu'une période de modification soit fixée et considérée comme équivalente à la « première séance de cours » mentionnée dans le Règlement des études.

Conclusion

La formation à distance soulève de nombreuses questions relatives à l'éducation supérieure, à l'accessibilité aux études et à l'accroissement de l'utilisation des TIC dans le domaine du savoir. Ces questions se posent avec acuité dans le contexte de l'Université Laval, puisque celle-ci a choisi, depuis quelques années, de faire de la formation à distance l'une de ses priorités institutionnelles et d'opérer un virage affirmé vers la bimodalité. Ce choix s'est traduit par un accroissement significatif de l'offre de cours et de programmes à distance, au 1^{er} comme au 2^e cycles. Un travail de réflexion sur les besoins et les réalités des étudiantes et étudiants de formation à distance reste toutefois à faire. Le présent avis de l'ÆLIÉS poursuivait le but de répondre partiellement à ce besoin en dressant, d'une part, le portrait de la formation à distance à l'Université Laval et, d'autre part, en évaluant l'expérience vécue par les étudiantes et étudiants de 2^e et 3^e cycles dans ce mode d'enseignement. Tout au long de ce travail, il a été jugé inutile de comparer les avantages et désavantages respectifs de la formation à distance et de la formation en présentiel; il s'agissait plutôt de considérer la formation à distance comme une modalité d'enseignement s'ajoutant au spectre des possibilités éducationnelles offertes à l'université. Cette modalité comporte toutefois certaines spécificités qu'il convenait de mettre en évidence pour mieux cerner les adaptations qu'elles nécessitent de la part du milieu universitaire et ainsi veiller à ce que ce mode de formation soit adapté aux besoins des étudiantes et étudiants de 2^e et 3^e cycles.

La première partie de ce travail a permis de clarifier les différents modes sous lesquels se déclinent les activités de formation à distance actuelles et les termes qui les désignent. Elle a également rendu possible une mise en perspective des enjeux récents et passés du développement de la formation à distance, notamment en ce qui a trait à l'influence de l'augmentation de cours offerts en ligne sur les modèles de cours et d'enseignement. Certains enjeux se sont révélés plus spécifiques au 2^e cycle, notamment ceux de la propriété intellectuelle du matériel développé par les enseignantes et enseignants, de la transformation du rôle de l'auxiliaire et de l'accessibilité aux études pour certains groupes d'étudiantes et étudiants, par exemple les parents-étudiants et les étudiantes et étudiants internationaux.

L'un des constats qu'il a été possible d'émettre est qu'au 2^e cycle, la formation à distance se développe non pas strictement pour répondre aux besoins de la formation continue, mais dans un esprit de formation continue. L'offre de cours à distance est de ce fait faible dans les programmes de maîtrises avec mémoire et de maîtrises avec stages ou essai, et elle est plus importante dans les microprogrammes et les DESS. Ces programmes ne sont pas soumis à une évaluation extérieure à l'université et il semble nécessaire que cette

procédure soit révisée, notamment en raison du mode de financement qui prévaut actuellement dans le système d'éducation universitaire du Québec.

La seconde partie de ce travail repose sur les résultats d'un sondage mené auprès de la communauté étudiante de 2^e et 3^e cycles. L'un des constats qui ressort avec force de cette consultation est la nécessité de tenir compte des différents profils d'étudiantes et étudiants au moment de concevoir la formation et l'encadrement qui leur sont offerts. Les étudiantes et étudiants internationaux, les parents-étudiants, les étudiantes et étudiants à temps partiel ou à temps plein ont des besoins différenciés auxquels devrait correspondre un système intégré de ressources diverses, allant de l'aide à la réussite aux ressources bibliothécaires numériques. Un second constat ayant émergé de la table de la discussion est celui de la nécessité de clarifier ce qui est entendu par « formation hybride » et par « établissement bimodal ». Enfin, le sondage autant que la table de discussion ont mis en évidence la nécessité de préserver, autant que possible, le libre choix des étudiants en ce qui concerne la formation à distance et la formation en présentiel.

La place de plus en plus importante qu'occupe la formation à distance dans la réalité étudiante de l'Université Laval exige un travail de consultation, de réflexion et d'analyse qui semble jusqu'ici incomplet, surtout en ce qui concerne les 2^e et 3^e cycles. Un travail plus vaste devrait être mené en ce sens, qui permettrait de mieux connaître les changements, positifs et négatifs, apportés par la formation à distance sur la réalité étudiante et sur la formation traditionnelle.

Les possibilités offertes par les TIC en matière d'éducation universitaire, déjà multiples, s'accroissent rapidement, plaçant ainsi les établissements universitaires devant la nécessité d'établir des priorités. Les *Massive Open Online Courses* (MOOC) et les formations à distance transfrontalières, pour ne nommer que celles-là, sont au nombre des options qui s'offrent aux établissements. L'Université Laval offrira d'ailleurs prochainement son premier MOOC sur le thème du développement durable. Ces choix sont susceptibles de modifier en profondeur le visage de la formation à distance, voire de la formation universitaire. Les premiers intéressés, les étudiantes et étudiants, de même que les enseignantes et enseignants devraient faire partie des personnes autorisées à se prononcer sur ces orientations futures de la formation universitaire.

Liste des recommandations

Que les frais technologiques reliés directement ou indirectement au développement de la formation à distance soient pris en charge par la subvention gouvernementale et non par une augmentation directe de la facture étudiante.

Que l'Université veille à ce que le portail des cours soit fonctionnel et compatible avec du matériel informatique moins récent.

Que la création de tous les programmes, y compris les microprogrammes, les DESS et les certificats, soit soumise à une évaluation externe.

Que sur une base régulière (ex.: bisannuelle) un rapport rende compte de la conversion de cours présentiels en cours à distance et de la création de cours à distance.

Que l'Université Laval offre des formations de départ pour définir le fonctionnement de la formation à distance et de l'ENA. Ces formations pourraient être, entre autres, offertes sous forme de capsules virtuelles ou en présentiel.

Que l'Université Laval continue d'offrir les cours et en présentiel, et à distance de façon à ce que l'étudiante ou l'étudiant puisse choisir la formule qui lui convient le mieux.

Que la formule pédagogique de chaque cours soit précisée de façon explicite (définition du terme hybride, proportion de cours offerts à distance et en présentiel, etc.) dans le répertoire des cours et dans le plan de cours, afin que l'étudiante ou l'étudiant puisse faire un choix éclairé sur sa formation avant le début des cours et avant le début de son programme.

Dans la mise en œuvre d'un cours à distance, qu'une attention particulière soit portée à la formule pédagogique. Lors de la transformation d'un cours présentiel en cours à distance, que la formule pédagogique soit revue et spécifiquement adaptée. Que l'évaluation de cours permette à l'étudiante ou l'étudiant de se prononcer sur la pertinence d'offrir ce cours à distance.

Que l'Université Laval développe un service de ressources intégrées pour les étudiantes et étudiants en formation à distance, et que celui-ci soit arrimé à l'ENA et accessible à distance. Que ce service inclue des ressources diverses et non seulement un service d'aide technique.

Que le rôle du forum soit explicité dans le plan de cours, afin de clarifier le degré d'intervention de l'enseignante et enseignant dans cet espace.

Que la procédure d'approbation du plan de cours soit uniformisée et systématisée sur l'ENA. Qu'une période de modification soit fixée et considérée comme équivalente à la « première séance de cours » mentionnée dans le Règlement des études.

Références

Sans auteur. « Les frais technologiques rejoindront la moyenne des universités québécoises ». *Le fil des événements*, 24 janvier 2008. Site consulté le 2 avril 2014, <http://www.lefil.ulaval.ca/articles/les-frais-technologiques-rejoindront-moyenne-des-5032.html>

Bégin-Langlois, Lise. (2008). *Soutien au développement de l'enseignement à distance dans une université bimodale et québécoise*. Présentation PowerPoint.

Boulet, Gilles. (2014). *L'avenir de la formation à distance : MOOC, cours et programme en ligne, université, etc.* Conférence prononcée dans le cadre du Rassemblement national académique (RNA). Présentation PowerPoint, diapositive 19. Trois-Rivières.

BSP. (2014). « 30 ans de formation à distance à l'Université Laval ». Site consulté le 2 avril 2014, http://www.bsp.ulaval.ca/fad_historique.php

BSP. (2009). « Développer un cours à distance : phase préliminaire ». Québec.

Butler, Adam B. (2007). « Job Characteristics and College Performance and Attitudes : A Model of Work-School Conflict and facilitation ». Dans *Journal of Applied Psychology* vol. 92, n° 2. 500-510.

CADEUL. (2011). *Avis sur les frais institutionnels obligatoires*. Québec.

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). « Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides ». Dans *Distances et Savoirs*, CNED/Lavoisier, vol. 4, n° 4.

CLIFAD. (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec*. Québec.

CLIFAD. « Définition de la formation à distance » [en ligne]. Modifié le 9 avril 2010. <http://www.clifad.qc.ca/definition-de-la-formation-a-distance.html>

CNCS (Mesli, Samy). (2012). *Avis sur l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs*. Sherbrooke.

CNCS-FEUQ (Venne, Jean-François, Lalande, Frédéric et Benjamin Laplatte). (2007). *Les sources et modes de financement des étudiants aux cycles supérieurs*. Montréal.

CREPUQ. (2011). *Mécanismes et procédures d'évaluation des projets de programmes*.

Deschênes, André-Jacques et Martin Maltais (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec : TÉLUQ.

FEUQ (Campeau, Ariane et Louis-Philippe Savoie). (2011). *Le travail rémunéré et les études universitaires. Une nouvelle norme de la vie universitaire*. Montréal.

FEUQ (Savoie, Louis-Philippe). (2010). *Les sources et modes de financement des étudiants au premier cycle - 2009*. Montréal.

FEUQ (Muñoz, Milenka et Pascal Marchi). (2009). *Avis sur la formation à distance*. Montréal.

FNEEQ (Bouchard, I., Chahine, M., Pageau, G., *et al.*). (2010). *Formation à distance, un premier regard. Quelques portraits, quelques enjeux*. Montréal.

FNEEQ (Rioux, Laval et Claire Tremblay). (2007). *Les chargées et chargés de cours dans nos universités : une contribution essentielle*. Montréal.

Gagnon, Nicolas, Gendron, Michel, Gérin-Lajoie, Robert *et al.* (2012). *Soutien au développement de ressources numériques pour l'enseignement et l'apprentissage dans les université québécoises*. Québec.

Gagnon, Nicolas, Forgues, Jean-François, Sohier, Danny J. *et al.* (2006). *L'environnement numérique d'apprentissage. Orientations stratégiques et pédagogiques 2006-2009*. Québec.

Garrison, Randy, Anderson, Terry et Walter Archer. (1999). « Critical Inquiry in a Text-Based Environment : Computer Conferencing in Computer Conferencing in Higher Education », *The Internet and Higher Education*, vol. 2, n° 2-3, 87-105.

Gérin-Lajoie, Serge et Claude Potvin. (2011). « Évolution de la formation à distance dans une université bimodale » Dans *Distances et savoirs*, vol. 9, 349-374.

Glikman, Viviane. (2002). *Des cours par correspondance au « E-learning »*. *Panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris : PUF.

Guillemet, Patrick. (2007). *Former à distance. La télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur 1972-2006*, Québec : PUQ.

Hotte, Richard et Pascal Leroux. (2003). « Technologies et formation à distance ». Dans *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, vol. 10.

Kanuka, H. et Brooks, C. (2010). « Distance education in a post-fordist time: Negotiating difference ». Dans M.F. Cleveland-Innes & D.R. Garrison, *An introduction to distance education: Understanding teaching and learning in a new era*. New-York: Routledge. 69-90.

- Maltais, Martin. (2012). « La politique de bimodalité de l'UQÀM de 2000 à 2011 ». Thèse de doctorat, Université Laval.
- Marchand, Louise et Jean Loisier. (2003a). « L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité? ». Dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 415-432.
- Marchand, Louise et Jean Loisier. (2003b). « Institution bimodale et formation hybride ». Dans *Distances*, vol. 6, n° 1, 27-45.
- MELS. (2005). *Procédure liée à l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade*.
- MELS et Université Laval. (2001). *Contrat de performance de l'Université Laval. Entente de réinvestissement intervenue entre le ministère de l'Éducation et l'Université Laval*. Québec.
- MESRST. (2003). *Cadre normatif des investissements universitaires*. Québec.
- MESRST. (2013). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec. Année universitaire 2013-2014*. Québec.
- Potvin, Claude. (2011). « Aux frontières de la formation à distance : réflexions pour une appellation mieux contrôlée ». Dans *Distances*, vol. 13, n° 1.
- Potvin, Claude. (2006). *L'accompagnement des enseignants en formation à distance*. CIRTA.
- Power, Thomas-Michael et Anthony Gould-Morven. (2011). « Head of gold, feet of clay: The online learning paradox ». Dans *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 12, n° 2, 19-39.
- REFAD (Audet, Lucie). (2014). *Étude sur le droit d'auteur en formation à distance au Canada*. Montréal.
- REFAD (Loisier, Jean). (2009). *Guide de communication éducative et de choix technologiques en formation à distance*. Montréal.
- REFAD (Loisier, Jean). (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Montréal.
- Saint-Jacques, Annie. (2012). « Pédagogie efficiente vers l'implantation d'une communauté d'apprentissage dans un séminaire d'études supérieures virtuel en mode synchrone : une analyse de cas ». Thèse de doctorat, Université Laval.
- Université Laval. (2007). *Horizon 2012 : orientations de développement de l'Université Laval*. Québec.

Université Laval. (2009). *Développer un cours à distance. Phase préliminaire*. Québec.

Université Laval. (2012). *Politique de la formation à distance*. Québec.

Université Laval. (2013). *Horizon 2017 : orientations de développement de l'Université Laval*. Québec.

VRÉAI. (2011). *Élaboration d'un programme de certificat ou de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)*.

VRÉAI. (2011). *Élaboration d'un microprogramme*.