

# Formation à distance, un premier regard

Quelques portraits, quelques enjeux

Comité école et société

**fneeq**   
CSN

Conseil fédéral, juin 2010

Quelques portraits, quelques enjeux

*Dans ce dossier :*

Introduction	3
Formation à distance et institutions internationales	5
Téluq la pionnière	9
Pour être présent, prendre la distance! <i>La formation à distance de l'Université Laval</i>	17
La formation à distance dans les cégeps : <i>syndicalement, une précarité sur mesure ?</i>	23
Formation à distance : quelques enjeux	33

*Ce document a été produit par le Comité école et société de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec :*

*Isabelle Bouchard, enseignante au Cégep de Jonquière*

*Myrna Chahine, enseignante au cégep Marie-Victorin*

*Gérald Pageau, enseignant au cégep Montmorency*

*Laval Rioux, chargé de cours de l'Université de Montréal*

*Claude Vaillancourt, enseignant au collège André-Grasset*

*sous la responsabilité du président de la Fédération, Jean Trudelle*

Conception de la couverture : *Chloé Tardif, graphiste*

Mise en page : *Jocelyne Asselin*

Impression: *Service Imprimerie CSN*

### INTRODUCTION

La FNEEQ a tenu deux congrès au cours de 2009 : le congrès régulier, qui a aussi été celui des fêtes du 40<sup>e</sup> anniversaire de la Fédération, et le congrès spécial de novembre dernier, qui a salué l'arrivée d'une dizaine de nouveaux syndicats au regroupement cégep.

Au cours de ces deux congrès, le développement de la formation à distance a été l'objet de plusieurs interventions qui témoignaient de préoccupations dans plusieurs syndicats devant le phénomène qui interpelle, bien évidemment, la négociation de conventions collectives et nos volontés de syndicalisation, mais aussi de manière plus générale notre vision de l'enseignement supérieur.

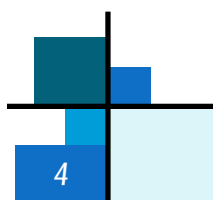


Ces interventions ont amené le Comité école et société à inscrire cette question dans son plan de travail. Il n'y a pas eu, en tout cas au cours de la dernière décennie, de réflexion organisée au sein de la Fédération sur ce sujet, mais il est clair que les avancées des dernières années nous amènent, à tout le moins, à nous situer face à cette incontournable nouvelle réalité.

Pour amorcer la réflexion, le comité a préparé ce premier dossier, dont quelques copies par syndicat pourront être disponibles. L'idée, à ce stade, n'était pas de proposer des positions à défendre ou des recommandations générales sur la formation à distance mais bien, dans un premier temps, de cerner l'état actuel des choses, d'en discuter avec nos syndicats et de suggérer quelques enjeux sur lesquels nous pourrions avoir à nous pencher davantage. C'est surtout à cet égard que nous souhaitons entendre les délégué-es au Conseil fédéral, pour mieux cerner la nature des travaux à poursuivre éventuellement dans ce dossier.

Nous proposons ici d'abord un bref survol des tendances internationales, puis trois portraits de la réalité actuelle : celle de Téléq, celle de l'Université Laval et celle de Cégep@distance. Nous terminons avec un premier texte de réflexion, dont l'unique but est d'amorcer les échanges.

**BONNE LECTURE!**





# FORMATION À DISTANCE ET INSTITUTIONS INTERNATIONALES

La formation à distance est une importante préoccupation à l'échelle internationale. Certains y voient un moyen de faciliter l'accès à l'éducation, de permettre de rejoindre des gens qui peuvent difficilement profiter des réseaux d'éducation traditionnels. D'autres considèrent que la formation à distance permet de concevoir et de vendre divers produits éducatifs conçus pour de nouvelles clientèles. Très souvent, aux yeux de ceux qui s'intéressent à ce sujet, ces deux objectifs ne sont pas irrécyclables. Quelques institutions internationales concernées par l'éducation se sont penchées sur la question.

Parmi celles-ci, l'UNESCO est de loin celle qui a élaboré la position la plus précise et la plus détaillée sur la formation à distance. Elle développe son argumentation dans un document intitulé «*Open and Distance Learning; Trends, Policy and Strategy Considerations*» et publié en 2002. Dans ce texte, l'UNESCO utilise systématiquement les termes «formation ouverte et à distance».

Selon l'UNESCO, tout le monde gagne avec la formation à distance. *Les étudiants*, parce l'éducation devient pour eux plus accessible et se transmet de façon plus flexible. L'éducation à distance permettrait en plus une approche «davantage orientée vers les apprentissages, plus riche, de meilleure qualité, inaugurant de nouveaux modes d'interaction». *Les employeurs* en profitent aussi: ils peuvent offrir un enseignement rentable et de bonne qualité, d'une productivité élevée et qui permet de développer une nouvelle culture de l'apprentissage. *Les gouvernements*, enfin, devraient être attirés par la rentabilité de l'enseignement à distance, par le fait qu'il permet de rejoindre des groupes cibles qui ont un accès limité à l'éducation. Ce type d'enseignement permettra de joindre de nouveaux réseaux et de favoriser l'éducation tout au long de la vie.

### Éloge de la formation ouverte et à distance

D'une façon générale, la formation ouverte et à distance contribue au développement d'une société du savoir. Elle permettrait d'atteindre les objectifs d'une éducation pour tous et de répondre aux engagements en ce sens pris au Forum mondial de l'éducation à Dakar en 2000. Un renforcement de l'éducation à distance serait particulièrement profitable pour la formation professionnelle et favoriserait les rapprochements entre les entreprises, les associations professionnelles et les institutions spécialisées dans une telle pratique.

### Quelques portraits, quelques enjeux

La question financière est particulièrement importante pour l'UNESCO, alors que certains pays, en Afrique sub-saharienne surtout, manquent totalement de ressources et sont en plus affectés par des problèmes tels le HIV/SIDA et les conflits militaires. L'éducation à distance permettrait de compenser le manque d'écoles et de main d'œuvre, ce qui est cependant difficile de concevoir comme une solution à long terme.

L'UNESCO y voit de nombreux autres avantages, tels ceux-ci :

- un accès accru à la connaissance;
- une possibilité de mettre à jour ses connaissances et favoriser l'enrichissement personnel;
- une amélioration de la rentabilité des ressources en éducation;
- un soutien de la qualité et de la diversité des structures existantes en éducation.

À ceci, il faut ajouter une limitation des inégalités entre les groupes d'âge, un plus grand accès à l'éducation, la mise en place de campagnes d'éducation visant un large public ou des groupes ciblés, le développement d'une éducation multidisciplinaire, une éducation davantage compatible avec le travail et la vie familiale, le développement des compétences par le recours à l'éducation continue, une ouverture à un développement international de l'éducation. En gros, l'éducation ouverte et à distance contribue donc à améliorer de façon significative la qualité des services d'éducation.

Selon l'UNESCO, l'éducation à distance convient particulièrement bien à la formation professionnelle. Elle répond à une demande d'adultes qui ont besoin de nouvelles formations, mais qui ne sont pas toujours flexibles dans leurs horaires ou leurs déplacements. Elle convient aussi à une clientèle désavantagée : les chômeurs, les handicapés, les femmes et les minorités ethniques.

L'éducation à distance a beaucoup évolué. Au départ, on avait développé un système par correspondance. Puis, on a utilisé la télévision et la radio, avant de s'ouvrir à un système multimédia, qui nécessite le recours de plusieurs spécialistes. Aujourd'hui, un système basé sur Internet permet de conserver les acquis du multimédia, encore plus diversifiés, tout en permettant aux étudiants d'avoir accès à d'immenses banques de données.

Le document de l'UNESCO, mentionné plus haut, affirme enfin que la formation à distance prédispose à l'innovation pédagogique, entre autres par ce lien avec les nouvelles technologies. Mais elle est aussi à la recherche de nouvelles techniques d'apprentissage, d'idées nouvelles stimulées par notre société de l'information. Elle est plus à l'écoute des besoins, s'ouvre davantage à une approche orientée sur les consommateurs et permet de développer des liens avec les communautés, les milieux des affaires et l'industrie.

## Les grandes tendances

La section la plus longue du rapport de l'UNESCO présente les différentes tendances dans l'enseignement ouvert et à distance. On y examine de façon détaillée les diverses pratiques de l'enseignement à distance dans les différents pays et continents. On y souligne comme il se doit les ressources économiques très inégales entre les pays développés et ceux en voie de développement. La tendance à l'internationalisation de l'enseignement à distance semble très prononcée, à un point tel que *«le concept de "salle de classe globale" ne relève plus de l'imagination ou de propos futuristes»*.



Dans le chapitre sur l'Amérique du Nord, on mentionne que l'éducation ouverte et à distance existe depuis plus de cent ans et qu'elle est profondément enracinée dans le système d'éducation. Tant au Canada qu'aux États-Unis, l'offre de cours accessibles sur le Web s'est considérablement élargie. Cette technologie s'ajoute aussi à d'autres, toujours en usage, telles la télévision ou la vidéoconférence. L'Amérique du Nord serait la région du monde où le recours aux technologies est le plus avancé. Des sommes considérables ont été investies dans ce secteur. Ce chapitre présente une vision décidément optimiste de la question, en louant de façon systématique les avancées technologiques, en dépeignant comment la formation à distance comble les besoins des autochtones aux États-Unis et comment l'ALENA favorise la coopération entre le Canada, le Mexique et les États-Unis.

Le document, dans l'ensemble, souligne les apports considérables de la technologie, et plus particulièrement *«la richesse du Web d'aujourd'hui et des technologies multimédia qui permettent une créativité illimitée dans le développement de l'électronique»*, ce qui donne aux éducateurs *«de nouvelles opportunités de développer du matériel très intéressant»*. Ce qui est aussi un défi parce qu'il faut alors *«repenser son offre de cours à la lumière des nouvelles technologies.»*

Le document de l'UNESCO est d'un enthousiasme sans réserve devant l'éducation ouverte et à distance et ce, dans tous ses aspects. Une vision plus nuancée l'aurait rendu davantage convaincant.

L'UNESCO a depuis réaffirmé ses positions, dans un court document intitulé *L'éducation à distance*, publié en 2005, et surtout lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur en 2009. Cette dernière conférence a cependant laissé entrevoir une grande place accordée au privé dans ce secteur, selon le témoignage de Marie Blais de la FNEEQ — présente à l'événement — alors que l'enseignement privé était considéré, lors d'une table ronde, comme *«une réponse à la demande mondiale en matière d'éducation»*.<sup>1</sup>

### Quelques portraits, quelques enjeux

## Du côté de l'OCDE et de la Banque mondiale

L'OCDE et la Banque mondiale, toutes deux préoccupées par la question de l'éducation, ne semblent pas, selon nos recherches, développer un discours particulier sur la formation à distance. Dans un rapport intitulé *L'éducation aujourd'hui; perspective de l'OCDE*, publié en octobre 2009, qui présente «*une vue d'ensemble du secteur de l'éducation à l'échelle internationale*», la formation à distance n'est nulle part mentionnée.

Les deux organisations préfèrent parler de «*formation tout au long de la vie*». Ce qui est nettement différent de la formation à distance. Ainsi, dans le rapport de l'OCDE, ce concept est associé à une amélioration de la scolarisation à tout moment de la vie, sans spécifier clairement les types d'enseignement pour arriver à ce résultat. De même, l'éducation et la formation des adultes sont abordées sous l'angle de l'offre, de l'accessibilité — avec de nombreuses statistiques à l'appui — mais sans tenir compte de la formation à distance dans sa spécificité.

Le sujet est indirectement traité par l'OCDE dans un volumineux rapport intitulé *La cyberformation dans l'enseignement supérieur; état des lieux* (2005). Dans ce texte, la vision de l'apport technologique à l'éducation, et de la cyberformation en particulier, est nettement moins idyllique que dans le rapport de l'UNESCO cité plus haut.

Il y est mentionné que les effectifs de la cyberformation sont difficiles à déterminer et qu'ils sont surtout très variés. L'enseignement en ligne varie beaucoup selon les disciplines et convient particulièrement à l'informatique et à la gestion / le management. Il semble aussi adapté au troisième cycle et à ses étudiants plus autonomes. Si l'évaluation de la cyberformation est plutôt positive, on voit aussi ses limites. Il ne semble pas, par exemple, qu'elle ait «*révolutionné l'enseignement jusqu'à maintenant*». Ce type d'enseignement peut aussi être coûteux, contrairement à ce que prévoyait l'UNESCO, et demande une gestion serrée pour éviter les débordements. La cyberformation doit cependant être encouragée par les pouvoirs publics. Ceux-ci devraient stimuler la recherche et l'innovation, encourager la formation du personnel, favoriser le dialogue entre les fournisseurs informatiques et les établissements publics et privés, étudier les questions ayant trait à la propriété intellectuelle.

L'Internationale de l'éducation, quant à elle, ne semble pas s'être penchée sur la question de la formation à distance.

La position des institutions internationales que nous avons mentionnées, surtout celles de l'UNESCO, laissent songeur. Dans quelle mesure l'enseignement à distance remplacera-t-il l'enseignement traditionnel, alors que dans plusieurs pays, le second reste largement à développer? Quelle sera la place de l'entreprise privée? L'enseignement à distance contribuera-t-il à une plus grande privatisation du secteur de l'éducation? Les institutions d'enseignement des pays en développement pourront-elles rivaliser avec celles des puissantes et prestigieuses institutions des pays du Nord? L'enseignement à distance contribuera-t-il à l'émancipation, ou à la soumission, des pays du Sud? Voilà une réflexion que nous aurions aimé voir développée dans les documents que nous avons abordés.

### Références

- 1 «*Private Higher Education : Responding to Global Demand* »





## TÉLUQ LA PIONNIÈRE

*La Télé-université a obtenu une reconnaissance internationale pour la qualité de la formation qu'elle offre aux Québécoises et aux Québécois. C'est un fleuron digne d'éloge dans le domaine de la formation à distance; elle poursuit depuis longtemps avec succès son œuvre de formation en enseignement supérieur, au Québec et à l'étranger.*

La Télé-université de l'Université du Québec (Téluq) a été créée en 1972, en tant que service d'enseignement à distance pour les diverses constituantes de l'UQ. Il s'agit de la plus ancienne institution moderne en ce domaine au Québec. Elle dit avoir assuré, à ce jour, un million d'inscriptions d'étudiants à travers le monde, mais principalement au Québec (site : [www.telug.quebec.ca](http://www.telug.quebec.ca)). La Téluq est une constituante autonome de l'Université du Québec depuis 1992; elle est rattachée à l'UQAM depuis 2005, ce qui permet à cette dernière d'affirmer être «*la plus grande université bimodale de la francophonie, alliant formation sur campus et formation à distance*». Il y a quelques années, une volonté politique d'intégrer Téluq à l'UQAM s'est manifestée, dans le but d'élargir l'offre de cours aux étudiants des deux établissements; cette intégration n'est pas encore faite complètement et demeure toujours à l'étude au MELS. Ainsi, la Téluq continue à fonctionner sur ses propres bases.

L'histoire de la Téluq est compliquée, faite de crises institutionnelles, de retournements, de luttes de pouvoir et d'une grève syndicale de ses tutrices et tuteurs. Elle a été admirablement décrite et analysée par un de ses professeurs, Patrick Guillemet. Voici ce qu'il en dit :

*« ... l'émancipation de la Télé-université est considérée ici comme la promesse de réalisation d'un potentiel, qu'il s'agisse de la collaboration avec les autres constituantes, de la réponse à des besoins sociaux multiples, de l'accès aux études universitaires à une vaste clientèle, de l'utilisation d'une technologie moderne, voire de la réduction des coûts. La Télé-université se voit donc reconnue, mais tout autant pour ses réalisations passées que pour les défis qu'elle doit relever. »<sup>1</sup>*

Quelques portraits, quelques enjeux

### Une organisation bien rodée

Le personnel de la Téluc compte 520 employé-es, regroupés en quatre syndicats et trois associations. La Téluc est affiliée à plusieurs universités d'enseignement à distance, en particulier l'Athabasca University, qui est son équivalente canadienne en Alberta. Elle est aussi membre de l'organisation *Université virtuelle canadienne* qui regroupe onze universités offrant de l'enseignement à distance selon diverses manières et proportions.

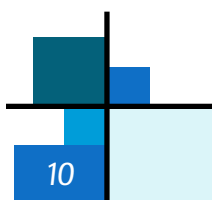
La structure organisationnelle de la Téluc est assez simple : trois directions regroupant les activités, un Conseil de direction composé de 12 personnes et une Commission académique de formation à distance. Le siège social est à Québec, mais une extension importante est établie à Montréal au campus de l'UQAM.

Le budget annuel de la Téluc est d'environ 36 millions \$. Le dernier relevé des inscriptions pour l'année 2008-2009, fait par le Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD)<sup>2</sup>, déclare 34 666 inscriptions-cours. Dans la réalité, c'est un nombre d'étudiantes et d'étudiants tournant autour de 18 000 par année qui génère ces inscriptions. Les effectifs étudiants sont composés, en grande majorité, d'adultes qui travaillent à plein temps et étudient à temps partiel. Seulement 2 % des étudiants, bénéficiaires de prêts et bourses, s'inscrivent dans un programme complet sans toutefois, souvent, le terminer.

L'organisation académique est tout aussi simple : les divers programmes sont regroupés en quatre **Unités d'enseignement et de recherche (UER)** : UER Éducation; UER Science et technologie; UER Science humaine, lettres et communication; UER Travail, économie et gestion. Cette dernière regroupe plus de la moitié des étudiants inscrits. La structure comporte aussi quatre groupes de recherche et quatre chaires canadiennes de recherche pour les professeurs; s'y ajoute un centre de recherches avancées en information cognitive.

CLIFAD : COMITÉ DE LIAISON EN FORMATION À DISTANCE

Le CLIFAD est l'organisme qui tient les données québécoises sur l'évolution de l'enseignement à distance aux trois ordres d'enseignement (secondaire, collégial et universitaire). Il fut créé en 1994 et promeut la formation à distance avec le MELS qui le subventionne. En plus d'assurer une coordination interordres, l'organisme regroupe quinze organismes voués à la formation à distance. Il a publié en 2007 un document *Soixante ans de formation à distance au Québec*, après avoir tenu un large forum sur la question. Pour en connaître le mandat, voir son site : [www.clifad.qc.ca](http://www.clifad.qc.ca)



## L'offre de programme de formation

La Téléq offre 75 programmes de dimensions variables, dont un au doctorat et quelques-uns en maîtrise. Sa banque de cours en contient 360, dont certains se recoupent, qui sont regroupés en 45 domaines d'études. On peut classer ainsi les programmes par type : 33 programmes courts de type attestation d'études, 24 certificats de premier cycle, 6 baccalauréats, 6 programmes courts de deuxième cycle et 5 diplômes d'études supérieures; la Téléq offre aussi 3 programmes complets de maîtrise et un de doctorat. Ce sont les programmes courts qui sont les plus populaires et les plus fréquentés. Par ailleurs, les 75 programmes ne sont pas tous actifs et certains sont encore en élaboration. Les programmes les plus consistants sont les suivants : Finance (41 cours); Formation à distance (33 cours); Gestion appliquée (24 cours); Santé (25 cours); Informatique et technologie de l'information (28 cours), Relations de travail (16 cours); Psychologie (16 cours).

La Téléq offre aussi un service d'évaluation linguistique (SEL), en exercice depuis vingt ans et qui fournit des services aux étudiants des universités, principalement en science de l'éducation, et aux commissions scolaires. Il offre aussi ses services aux employeurs et employés qui doivent travailler en plusieurs langues (français, anglais et espagnol). Il s'agit là d'une mesure des capacités linguistiques des personnels.

La mise en œuvre des programmes se fait par un système bien structuré : production de matériel pédagogique de qualité, soutien pédagogique spécialisé, outils modernes de diffusion et de communication, évaluation rigoureuse des travaux étudiants. Les 58 professeurs préparent les contenus de cours et les instruments nécessaires avec l'aide de spécialistes en pédagogie, de technologues en enseignement à distance et de spécialistes en édition multimédia. Toute une équipe est mise à contribution pour la programmation et la réalisation d'un nouveau cours, qui sera mis à l'essai et ajusté avant une large diffusion dans les programmes. Pour tous les cours, à quelques exceptions près, le matériel comprend le manuel de référence d'un auteur expert en la matière, un guide d'étude pour l'étudiant dans lequel est décrite la démarche d'apprentissage ainsi que les exercices et travaux à faire. S'y ajoute un cédérom qui illustre les séquences vidéo et les principales notions présentées dans le cours. Le coût de mise en forme d'un nouveau cours varie entre 50 000 \$ et 100 000 \$. Ces cours sont mis à jour régulièrement et d'autres nouveaux cours sont créés par les professeurs selon leur charge annuelle de travail.

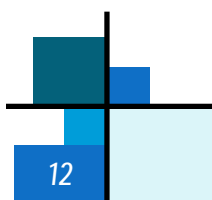
Les étudiants de la Téléq doivent acquitter des frais de scolarité pour chaque cours suivi. Ces frais pour un étudiant québécois varient de 270 \$ à 375 \$ suivant le prix du matériel didactique. Les étudiants qui résident à l'extérieur du Québec, ceux qui relèvent d'ententes interuniversitaires ou ceux qui appartiennent à des catégories spéciales, comme l'armée canadienne ou Alliance Sport-études, ont des frais spéciaux ou réduits, ou parfois nuls.

## Un enseignement bien organisé

L'enseignement individualisé est entièrement donné par des tuteurs et tutrices. Comme les étudiantes et les étudiants peuvent s'inscrire en tout temps au cours de l'année, ceux-ci sont pris en charge immédiatement par les 176 tutrices et tuteurs. Ces derniers sont pour la plupart des enseignants qualifiés qui, pour plusieurs, œuvrent dans les cégeps et universités comme professeurs ou chargés de cours. Il s'agit d'un travail effectué à domicile par les enseignantes et les enseignants — et payé à forfait selon les dispositions d'une convention collective. Certains enseignent à plein temps, d'autres à temps partiel. Un plein temps équivaut à 35 heures par semaine; c'est le cas d'environ 20 % du corps enseignant. Le salaire des tuteurs est calculé par étudiant encadré, sur la base de 140,80 \$ par étudiant, ce qui donne environ 72 600 \$ pour une pleine charge. Mais ceci peut varier selon les effectifs inscrits dans tel ou tel programme. Il s'agit d'un travail précaire avec contrat à durée déterminée et sans sécurité d'emploi. Les tuteurs et tutrices bénéficient d'un soutien technique et pédagogique à l'enseignement, selon leurs besoins de perfectionnement ou d'une formation technique exigée par les changements de la technologie d'enseignement à distance.

Le travail, effectué par Internet et autres plateformes d'enseignement à distance, consiste principalement dans l'encadrement des étudiantes et des étudiants; ceci comprend l'évaluation des apprentissages sous diverses formes, la correction et la notation de leurs travaux tout au long du cheminement pour l'obtention des crédits-étudiants (environ trois heures ou plus par étudiant). S'ajoutent aussi certaines tâches administratives liées au dossier personnel de chaque étudiant.

Le modèle pédagogique est éprouvé et s'apparente à celui des universités qui pratiquent ce même type d'enseignement (*Open University de Londres* et *Athabaska University de l'Alberta*). Les tutrices et tuteurs ne font pas seulement de l'encadrement ou de la correction, car ce sont des personnes ressources en soutien aux étudiants qui éprouvent des difficultés de suivi, ceci afin d'assurer leur réussite. Ils offrent une aide personnalisée au développement des capacités d'auto-apprentissage chez leurs étudiants. Ils sont disponibles sur appel et doivent répondre rapidement aux demandes (48 heures et moins); souvent ils contactent par téléphone les étudiants qui ont de réels problèmes de persévérance dans leur cours. Ils corrigent les exercices et les examens dans les sept jours de leur remise et donnent une explication rétroactive détaillée sur les forces et faiblesses de l'étudiant. Pour tous les cours, l'étudiant doit subir un examen, en présence dans un même lieu, lequel compte pour 40 % de la note finale; s'y absenter conduit dans plusieurs cas à l'échec du cours. Cette exigence existe depuis 1990 afin de contrer la tricherie et pour assurer la qualité de la formation. Depuis 2009, le travail des tuteurs est évalué systématiquement pour chaque cours. Cette évaluation se fait en ligne, une fois par année et selon un seul et même questionnaire pour tous les cours.



## Quelques portraits, quelques enjeux

La personne tutrice et l'étudiante ou l'étudiant conviennent du mode privilégié de communication entre eux, soit le téléphone ou le courriel. Chaque tuteur a un portail pour son cours, un accès au serveur central de la Télug pour ses courriels et une boîte téléphonique avec une carte d'appel pour interurbains. De plus, la Télug dédommage le tuteur pour le maintien de son bureau à domicile, pour son abonnement internet et l'usage de son ordinateur personnel.

D'autres tâches connexes sont reconnues et rémunérées au tarif horaire : la participation aux réunions de formation et à celles d'évaluation des cours, à celles de la mise à niveau des compétences pédagogiques et technologiques exigées par le cours. En effet, tous les cours font l'objet d'une évaluation et les UER tiennent un bilan annuel ou trimestriel de ces évaluations. Les tuteurs se réunissent aussi entre eux pour faire un bilan de leur enseignement à des fréquences diverses, mais surtout pour évaluer les nouveaux cours et ainsi partager leurs préoccupations. Rappelons que les tuteurs et tutrices de la Télug ont mené une lutte syndicale en 2008 pour éviter un saucissonnage de l'enseignement en différentes tâches plus faiblement rémunérées. Elles et ils tiennent à se rapprocher le plus possible du travail d'équipe qui caractérise la Télug et assurer la qualité de la formation dispensée par l'établissement, ainsi que sa bonne réputation. Selon plusieurs experts de la FAD, le travail de tutorat n'est pas encore assez bien défini ni bien reconnu parmi les professions enseignantes. Une valorisation doit être gagnée de haute lutte, selon Jean Loisier, qui y voit un bel avenir en formation à distance. Citons-le :

*« Dans cette mouvance, le professeur est appelé à devenir un concepteur d'objets d'apprentissage, en retrait des apprenants, qui sont ainsi appelés à devenir des orphelins du savoir. Pourtant, il ressort des multiples entrevues faites, ces dernières années, par divers groupes de recherche auprès des apprenants en ligne, qu'il y a un besoin marqué de contacts, plus que fonctionnels, avec quelqu'un qui partage leurs interrogations sur leurs aptitudes et leurs ambitions intellectuelles. Leur seul contact étant le tuteur, celui-ci est de plus en plus sollicité pour combler ce vide socio-affectif. Ce phénomène tend à nous rappeler que l'enseignement-apprentissage est un processus humain complexe fait d'intégration de connaissances et d'expériences, mais aussi de sentiments de confiance en soi et de doute qu'il faut accompagner, orienter, soutenir; bref encadrer. L'encadrement serait-il la forme la plus élaborée de la fonction d'éducation ? »<sup>3</sup>*

### Quelques portraits, quelques enjeux

- LE SYNDICAT DES TUTRICES ET TUTEURS DE LA TÉLUQ EST AFFILIÉ À LA FNEEQ-CSN ;
- LES PROFESSEURS SONT AFFILIÉS À LA FOPPU ;
- LES CHARGÉS D'ENCADREMENT ET LES COORDONNATEURS DE PROGRAMME SONT SYNDIQUÉS À LA CSQ ;
- LES EMPLOYÉS DE SOUTIEN ET PROFESSIONNELS SONT AU SCFP-FTQ .

## La difficile intégration Téléq - UQAM

Le projet de rattachement des deux établissements, avancé à la fin de 1999, a fait couler beaucoup d'encre et s'est embourbé dans des tiraillements et diverses controverses, à la Téléq comme à l'UQAM, cette dernière à peine sortie de sa crise interne. Ce projet est venu se superposer à celui d'une reconfiguration du réseau UQ, toujours d'actualité depuis dix ans.

C'est le recteur de l'UQAM qui, à l'automne 2003, a concocté le projet de rattachement, avec l'appui des directions de la Téléq et de l'UQ. Il fallait cependant vendre le projet aux syndicats des deux établissements et il faut avouer qu'il a suscité un certain scepticisme et une grande méfiance de la part des groupes visés par une telle opération.

Si le rattachement des deux constituantes a été sanctionné par l'Université du Québec et les lettres patentes émises par le gouvernement du Québec, l'intégration est encore loin d'être accomplie et serait plutôt sur une voie d'évitement. Elle aurait supposé celle des professeurs dans les diverses facultés et autres départements de l'UQAM et exigé la réunion des programmes des quatre UER dans une même offre de cours par les facultés visées.

Il faut dire que cette intégration, voulue en 2005, n'a pas pu être réalisée à cause du non-respect d'un protocole de rattachement qui n'a pas été accepté par les employés de la Téléq. De plus, les récentes difficultés de l'UQAM n'ont pas aidé : scandales financiers, grève des professeurs, sauvetage de l'établissement par le gouvernement, etc. La perspective actuelle n'est par ailleurs pas prometteuse : la Téléq et son corps professoral se sentent abandonnés et souhaitent recouvrer leur ancien statut d'indépendance.

## Quelques portraits, quelques enjeux

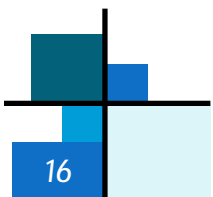
De son côté, la direction de l'UQAM tiendrait encore au projet de rattachement pour augmenter les effectifs étudiants de son établissement. La concurrence entre les universités en matière de développement de l'enseignement à distance se renforce et les campus secondaires dans l'espace montréalais prennent de l'importance, ce qui pourrait entraver l'expansion de l'enseignement à distance plutôt que le favoriser. L'Université Laval et celle de Sherbrooke convoitent le marché montréalais de la formation, ce qui fait craindre à quelques-uns que l'UQAM puisse manquer son rendez-vous d'université bimodale de la francophonie. Pour l'instant, la Téléq reste le principal fournisseur en formation à distance au Québec et sa clientèle se recrute à 75 % dans les grandes régions de Montréal et de Québec. Elle est cependant talonnée de près par l'Université Laval qui aurait, elle aussi, un effectif de 18 000 étudiants en formation en ligne.

L'association des étudiantes et des étudiants de la Téléq souhaitait pour sa part le rattachement, considérant que cela permettrait une réelle reconnaissance des cours et des programmes grâce à un diplôme décerné par l'UQAM, ce que cette université leur promet encore. Elle souhaitait aussi une plus large extension des programmes de cours des départements et facultés de l'UQAM dont plusieurs cours sont programmés aux trois sessions annuelles. Déjà, l'École des sciences de la gestion voudrait mettre en ligne tous les cours de l'ensemble de ses programmes; or, il y a plus d'une centaine de chargés de cours à cette école. Comme plusieurs cours actuels sont programmés aux trois sessions annuelles, sous un seul sigle, la mise en ligne risque de faire disparaître des groupes-cours donnés par les chargés de cours : on constate que la problématique n'est pas simple!

Des résistances s'étant manifestées sur plusieurs plans, le statu quo opérationnel demeure actuellement pour la Téléq. L'opération d'intégration a fait l'objet de deux rapports : le rapport Brassard en décembre 2008 et le rapport Gervais en janvier 2010. Selon les recommandations de ce dernier, l'intégration complète restait prévue pour la fin de 2012 mais actuellement, il semble bien que l'abandon du projet soit la seule solution.

## Références

- <sup>1</sup> Guillemet, Patrick : *Former à distance. La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur 1972-2006*, p. 215, Presses de l'UQ, 2007, 348 pages.
- <sup>2</sup> [www.clifad.qc.ca](http://www.clifad.qc.ca)
- <sup>3</sup> Loisier, Jean : *Mémoire sur l'encadrement des étudiant-e-s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*, REFAD: Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, page 65, mars 2010. (voir le site [www.refad.ca](http://www.refad.ca) sous l'onglet RAPPORT DE RECHERCHE)





## POUR ÊTRE PRÉSENT, PRENDRE LA DISTANCE !

### *La formation à distance de l'Université Laval*



La formation à distance de l'Université Laval, la FADUL<sup>1</sup>, souligne en ce début de 2010, ses 25 premières années de diffusion. Élément surprenant, le tout premier cours à être développé sous la forme d'un télé-enseignement émanait de la Faculté de théologie ! C'était en 1984, douze ans après les premiers pas de la Télunq et bien avant l'ère de l'Internet et la venue du « WEB version 2.0 », lesquels ne cessent de contribuer à l'essor de la FAD. Aujourd'hui, 85 % à 90 % des cours de la FADUL sont accessibles sur Internet. Il est toutefois difficile de donner le pourcentage exact des cours qui se limitent à une transmission de textes en ligne semblables aux envois postaux des cours par correspondance. D'autres moyens sont utilisés, notamment la classe virtuelle, le clip audio ou vidéo, le cédérom, le DVD, la visioconférence, la vidéoconférence, la cassette audio ou vidéo. Quant aux cours télévisés, ils sont diffusés une leçon par semaine<sup>2</sup>.

Selon le site officiel de la FADUL, la formation à distance est :

*« un système de formation qui permet à un étudiant d'apprendre seul ou en situation de collaboration, avec des contraintes minimales d'horaire ou de déplacement, du matériel didactique de qualité, un accès à différents moyens de communication et le soutien à distance de personnes-ressources. »<sup>3</sup>*

### Quelques portraits, quelques enjeux

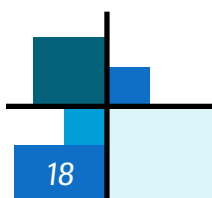
Si le premier cours à distance développé par la FADUL était un cours de la Faculté de théologie, il faudra presque compter une dizaine d'années pour que d'autres cours soient développés. Ainsi en 1996, un programme entier est offert à distance ; il s'agit d'un certificat en sciences et technologie des aliments. À partir de 1996, on constatera une croissance notable des inscriptions à la FADUL, dont 4 500 au programme de planification financière personnelle (PFP) en formation continue. Jusqu'à ce moment, le support matériel de l'offre de cours est limité à du matériel imprimé. Quant au développement de cours sur Internet, il ne débutera réellement qu'en 1997 et se limitera, du moins pour les quelques années suivantes, à des cours de la Faculté des sciences de l'administration et de la Faculté des lettres. Les cours télédiffusés, jugés trop onéreux (jusqu'à 6 000 \$ en terme de production technique), sont abandonnés au profit de formules Web davantage économiques et interactives. Les cours qui impliquent des compétences de simulation seraient — aux dires de Jean-Benoît Caron, coordonnateur du Bureau de la formation à distance (BFAD) — beaucoup trop dispendieux pour être développés à distance.

La FADUL connaîtra son véritable essor en 2001 au moment où l'Université se dote de la plateforme de diffusion *WebCT*, laquelle offre des outils de communication intégrés. En 2004, la FADUL expérimente la plateforme *synchrone Interwise* pour l'offre du baccalauréat en informatique avec l'Université Virtuelle Africaine, initiative qui sera abandonnée après quelques années. Suite au dépôt d'un rapport interne sur la situation de la FADUL, l'institution mettra en place un programme triennal de soutien au développement de la FAD, lequel programme sera renouvelé en 2009.

En 2008, le développement de l'offre de cours à distance devient une priorité institutionnelle qui s'inscrit dans le document «Horizon 2012 : Orientations de développement de l'Université Laval»<sup>4</sup>. L'Université Laval se donne alors l'objectif «*d'adapter les programmes de formation aux nouvelles réalités des étudiants et de la société, notamment par la formation à distance et la formation continue*». Les stratégies suivantes sont alors déployées : offrir un plus grand nombre de programmes complets par Internet, offrir un plus grand nombre de cours en mode hybride (combinant la formation donnée en présence réelle des étudiants et de l'enseignant et l'autoformation à distance) et poursuivre le développement d'une formation à distance de qualité. Nous ne sommes pas en mesure d'attester l'état des avancements en la matière.

### Se fréquenter de loin : quelques statistiques<sup>5</sup>

Tout au long des trois sessions que compte l'année scolaire, la FADUL offre plus de 500 cours et ce, dans une quarantaine de programmes. Plusieurs de ces cours sont aussi offerts dans la classe, une session sur deux. La FADUL est présente dans 2 baccalauréats, 16 certificats de 1<sup>er</sup> cycle, 3 D.E.S.S., 2 M.B.A., et 14 microprogrammes de 1<sup>er</sup> ou 2<sup>ème</sup> cycle.



## Quelques portraits, quelques enjeux

Selon le CLIFAD<sup>6</sup>, s'il y a eu une augmentation de 130 % entre 1995 et 2000, les inscriptions ont légèrement chuté pendant trois ans pour connaître une augmentation de 205 % sur l'ensemble de la période étudiée. Ainsi en 1995, on comptabilisait 8 272 inscriptions-cours alors qu'en 2008, ce nombre atteignait 25 195. Ce nombre représentait 82 152 crédits étudiants en 2008-2009<sup>7</sup>, c'est-à-dire 9,4 % de l'ensemble des crédits-étudiants de l'Université ; 32 % des inscriptions proviennent d'étudiantes ou d'étudiants habitant à plus de 100 km de la ville de Québec. La majorité sont inscrits dans les facultés des Sciences de l'administration (22 425), Sciences sociales (17 082), Sciences de l'agriculture et de l'alimentation (10 064) et Sciences et génie (8 084).

Conséquemment, en 2009, 27,6 % des cours offerts par la FADUL étaient des cours de la faculté des Sciences de l'administration, 17 % des Sciences de l'agriculture et de l'alimentation alors que 14,4 % étaient des cours de la faculté des Sciences sociales. L'on constate que peu de cours sont développés dans les facultés dites de génie appliqué.

## Encadrer de loin

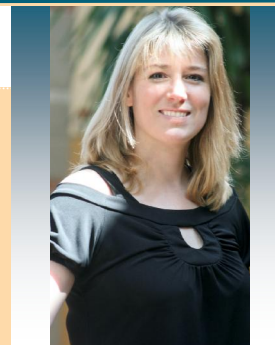
Le site officiel de la formation à distance de l'Université Laval présente les moyens qui sont mis en place pour assurer l'encadrement pédagogique individualisé auprès des étudiants. Cet encadrement est sous la responsabilité d'un professeur, d'un chargé de cours, d'un auxiliaire d'enseignement ou d'un formateur externe. Le nombre d'inscriptions à un cours, la session où il se donne, le type de cours lui-même et l'organisation du département auquel le cours est associé sont des facteurs qui peuvent déterminer qui en assumera l'encadrement. Des forums de discussion sont proposés dans la plupart des cours, mais nous ne sommes pas en mesure de quantifier leur utilisation. Le courrier électronique et postal, ainsi que le téléphone sont aussi utilisés.

Quant aux examens, ils sont organisés en région dans les vingt centres prévus à cet effet. L'Université doit alors engager des surveillants, des gardiens et procéder à la location de salles. Pour permettre des économies d'échelle, elle favorise un calendrier commun. Au nom de la réputation de l'institution et de la qualité des formations, elle semble très soucieuse de se mettre à l'abri d'accusation de plagiat. Chaque cours implique généralement un examen sous surveillance.

Notons au passage que l'Université Laval offre aux professeurs et aux chargées et chargés de cours une série de services d'expertise-conseil reliée au développement de cours à distance, qui vont de l'explication du processus du développement de cours à la supervision des équipes de production de matériel pédagogique par le passage possible à la révision de documents « *en adoptant la vision de l'étudiant* »<sup>8</sup>.

## Enjeux pour les chargées et chargés de cours de l'Université

*Selon Mireille Boisvert, vice-présidente aux relations de travail du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval, la FADUL sera un enjeu important des prochaines rondes de négociation. Actuellement, la convention collective du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval est somme toute muette au sujet des cours donnés sous la forme de FAD. S'il est clair pour la partie syndicale que ces cours doivent être traités de la même manière que les cours types traditionnels (en présence), l'approche de la partie patronale est toute autre. Un grief, qui sera entendu en juin prochain, soulèvera la question fondamentale d'établir qui est vraiment l'enseignant responsable d'un cours donné entièrement en ligne. En effet, une fois le cours préparé et monté, qui en est l'enseignant responsable : celui qui a procédé à sa préparation, celui qui accompagne les étudiants et qui corrige les travaux ? La venue des cours de FAD bouleverse la définition traditionnelle de l'acte d'enseigner et la communauté syndicale devrait être attentive aux développements dans ce dossier.*



Qui plus est, la préparation de cours en FAD exige une connaissance technique liée aux instruments nécessaires à la préparation et à la mise en ligne du contenu. Si l'Université place à la disposition des membres du SCCUL un tel soutien, encore faut-il s'assurer qu'il soit suffisant, approprié et adapté aux besoins réels des chargées et chargés de cours. Dans la négative, est-il de la responsabilité de la chargée ou du chargé de cours de pallier cette insuffisance ? La compétence technique liée au développement de cours à distance pourrait-elle devenir un critère de plus dans le profil d'engagement des chargées et chargés de cours (PECC) jusqu'à réduire le champ d'expertise de certains membres ?

Plus fondamentalement, la prérogative du développement de cours en FADUL, laisse-t-elle un véritable choix aux enseignants, respecte-t-elle leur autonomie professionnelle ? Peut-elle se substituer aux règles de priorité d'emploi convenues à la convention collective et contribuer davantage à précariser la situation de certains ?

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 « SARE »). Toutefois, les rôles de ces « tutrices et tuteurs », dans la formation à distance, sont apparentés à ceux de chargés de cours.

### Quelques portraits, quelques enjeux

La convention collective des chargées et chargés de cours ne prévoit pas de garantie quant au nombre de tâches qui leur seront octroyées. Le développement accéléré de l'offre de cours de formation à distance est un facteur qui s'ajoute à la donne. Sous prétexte qu'ils sont moins dispendieux, et dans un contexte de sous financement, certaines facultés en multiplient le nombre. Il faut savoir aussi que les Facultés sont davantage subventionnées pour les étudiants inscrits dans des cours à distance. L'économie est reliée au fait que le nombre d'étudiants qui peuvent s'y inscrire est quasi illimité. Combien de classes-sessions-groupes sont-ils ainsi soustraits de l'offre habituelle ?

### S'éloigner pour mieux voir

Si les institutions universitaires bénéficiaient d'un financement adéquat, axeraient-elles leur développement vers un modèle de formation à distance ? L'expérience de l'enseignement à distance de l'Université Laval repose sur des postulats partagés par une grande majorité d'établissements d'enseignement supérieur. Quand on tient en compte les coûts de production et de révision périodique d'un cours de qualité, ainsi que les coûts liés à la mise en place d'un encadrement approprié, y a-t-il vraiment économie ? Dans cette perspective, l'augmentation de l'offre de cours de la FADUL est-elle redevable à une pression liée au sous financement universitaire ou à des considérations pédagogiques ? Quels sont les taux d'abandon et/ou de persévérance des étudiantes et étudiants inscrits dans cette démarche, comparativement aux cours qui se donnent en présence ? La formation à distance est-elle une simple affaire de concurrence ? À notre avis, un examen plus approfondi de ces postulats reste à faire.

### Quelques portraits, quelques enjeux

## Références

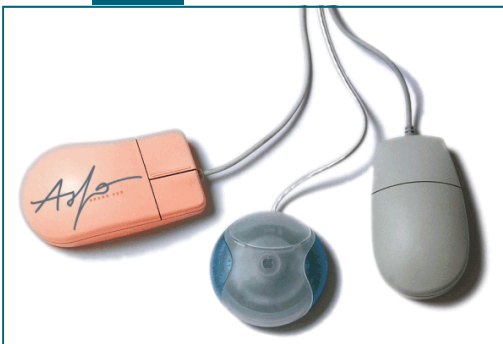
- <sup>1</sup> Ce sigle est une pure invention pour faciliter la lecture du texte; il n'est pas employé dans le vocabulaire courant de l'université.
- <sup>2</sup> Ces cours sont disponibles sur le réseau de télé-enseignement sur le câble (Canal Savoir) et sur leur site Web à : [www.canal.gc.ca](http://www.canal.gc.ca) .
- <sup>3</sup> [http://www.distance.ulaval.ca/sgc/a\\_propos\\_dist](http://www.distance.ulaval.ca/sgc/a_propos_dist)
- <sup>4</sup> [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e7TTalk4M-:www.ulaval.ca/Al/pdf/horizon\\_2012.pdf+Horizon+2012+:+Orientations](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e7TTalk4M-:www.ulaval.ca/Al/pdf/horizon_2012.pdf+Horizon+2012+:+Orientations)
- <sup>5</sup> L'ensemble de ces statistiques proviennent de: CARON Jean-Benoit (BFAD), POTVIN Claude (BSP), *La formation à distance à l'université Laval*, (un PWP présenté dans le cadre de la journée sur la formation à distance, 5 mai 2009)
- <sup>6</sup> Comité de liaison interordres en formation à distance.
- <sup>7</sup> Le crédit (Cr) est l'unité qui permet à l'Université d'attribuer une valeur numérique à la charge de travail exigée d'un étudiant pour atteindre les objectifs d'un cours. Le crédit représente 45 heures de travail sous forme d'étude individuelle, de présence dans une salle de cours, dans un laboratoire. <http://www.reg.ulaval.ca/sgc/GF/Etud/glossair>
- <sup>8</sup> On retrouvera la série à l'adresse suivante : <http://www.bsp.ulaval.ca/fad.php>

## Sources / médiagraphie :

- <http://www.distance.ulaval.ca/sgc/site/distance/pid/14464>
- [http://www.distance.ulaval.ca/sgc/a\\_propos\\_dist](http://www.distance.ulaval.ca/sgc/a_propos_dist)
- **Robert Saucier** (CIIFAD), *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire au Québec depuis 1995-1996)*, mars 2009.
- **Caron Jean-Benoit** (BFAD), **Potvin Claude** (BSP) : *La formation à distance à l'université Laval*, (un PWP présenté dans le cadre de la journée sur la formation à distance , 5 mai 2009)
- Sondage sur la formation à distance auprès des étudiants de l'université Laval,
- Horizon 2012 : Orientations de développement de l'université Laval : [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e7TTalk4M-4J:www.ulaval.ca/Al/pdf/nF0hXmXV6U&sig=AHIEtbR0wiwr84aJcKWOM7w\\_1MKRXJwiSw](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e7TTalk4M-4J:www.ulaval.ca/Al/pdf/nF0hXmXV6U&sig=AHIEtbR0wiwr84aJcKWOM7w_1MKRXJwiSw)
- <http://www.bsp.ulaval.ca/fad.php>
- [http://www.bsp.ulaval.ca/fad\\_developer.php](http://www.bsp.ulaval.ca/fad_developer.php)
- [http://www.matimtl.ca/fad/MATI\\_28\\_03\\_2008\\_ClaireMainguy\(2\).ppt#257,23](http://www.matimtl.ca/fad/MATI_28_03_2008_ClaireMainguy(2).ppt#257,23), Sites Web de référence
- [http://www.distance.ulaval.ca/sgc/a\\_propos\\_dist/site/distance](http://www.distance.ulaval.ca/sgc/a_propos_dist/site/distance)

## LA FORMATION À DISTANCE DANS LES CÉGEPS :

### SYNDICALEMENT, UNE PRÉCARITÉ SUR MESURE ?



*Depuis bon nombre d'années Cégep@distance offre la possibilité à des centaines d'étudiantes et d'étudiants d'achever leur formation collégiale en leur permettant d'y suivre les cours qui leur manquent. Son offre de cours est vaste, son service facilement accessible, ses horaires flexibles et son mode de fonctionnement... très raisonnablement accommodant. Y compléter un cours est une aubaine: elles et ils peuvent y aller à leur rythme, délivrés de la classe et des contraintes du « présentiel ».*

### Une brève genèse

Ce sont des raisons historiques qui expliquent le quasi monopole que détient Cégep@distance dans l'offre de cours au niveau collégial. Plusieurs autres cégeps offrent de la formation à distance, mais dans une proportion de loin plus restreinte que le Cégep@distance dont c'est le seul mandat. Cette situation lui a permis de développer une expertise particulière et de s'acquitter de sa mission dans le cadre d'une vision « réseau » de l'enseignement collégial.

Le Cégep@distance fait partie de la grande famille de la formation à distance qui, au Québec, a vu le jour en 1946. Placé jadis sous la responsabilité de l'Office des cours par correspondance, lui-même sous la direction du ministère de l'Éducation, ce mode de formation a d'abord été orienté vers la formation professionnelle et a connu une rapide évolution. En effet, il intègrera la formation générale en 1972, et investira le champ du collégial dans les années 1983-1984. La Direction de la formation à distance, qui était alors responsable de ce niveau d'enseignement, élaborera une cinquantaine de cours pour attirer, bon an mal an, 10 000 inscriptions.

### Quelques portraits, quelques enjeux

Le Centre collégial de formation à distance (CCFD), qui sera créé en 1991, prendra le relai des travaux entamés. C'est finalement au collège de Rosemont que le ministère de l'Éducation confiera le mandat de veiller à sa gestion et à son développement. Ce choix s'explique par le fait qu'il était alors le cégep le plus investi dans ce type de formation puisqu'il offrait des cours par correspondance depuis 1974. Le CCFD se fera rebaptiser en 2002 et changera de nom pour s'appeler désormais Cégep@distance. Présentement, Cégep@distance se donne pour mission d'offrir une formation de niveau collégial, de concevoir et développer le matériel requis pour la formation à distance, tant pour l'enseignement, l'encadrement que l'évaluation des apprentissages, de mettre sur pied des projets intégrant les TIC et de favoriser le partenariat avec les collèges, «*notamment en faisant appel à des enseignantes et à des enseignants pour le développement des cours et le tutorat*»<sup>1</sup>.

### Mode de fonctionnement

C'est le collège de Rosemont qui gère Cégep@distance en vertu d'un protocole d'entente intervenu avec le ministère de l'Éducation. Il y est prévu qu'un comité-conseil, composé de représentants du Ministère, du collège de Rosemont et des collèges publics et privés, encadre l'organisme. Le comité-conseil est composé de douze membres: trois sont nommés par le collège de Rosemont et neuf par la ministre, dont au moins quatre proviennent du secteur public de l'enseignement collégial, un provient d'un collège anglophone et un du secteur privé. Ce comité ne prend aucune décision. Son rôle est de «*relayer les informations sur les besoins du réseau et jouer un rôle de conseil uniquement*». Par ailleurs, les cours et les programmes crédités (DEC ou AEC) ainsi que les plans cadres sont soumis pour approbation à la Commission des études du collège de Rosemont et c'est le CA du collège qui entérine les décisions relatives à Cégep@distance.

Lorsqu'il s'agit de développer un projet, les comités interservices, le (la) responsable du programme, l'équipe travaillant sur le projet, le comité des programmes, la direction du Cégep@distance et la Commission des études du collège de Rosemont sont consultés. Quant au développement des programmes, c'est le directeur de Cégep@distance qui demande au comité d'orientation (formé de représentants professionnels de chaque direction adjointe) de lui recommander le ou les programmes à développer. Après analyse des recommandations, la décision est prise en collaboration avec le comité-conseil. Autrement, lorsqu'il s'agit du développement de cours qui ne sont pas rattachés à un programme, c'est le comité de direction, en collaboration avec le comité-conseil et le comité consultatif du secteur anglophone, qui décide des cours à développer selon les besoins et les demandes de la part du réseau collégial ou des partenaires.

Les spécialistes de contenu sont, quant à eux, engagés sporadiquement en fonction des besoins ponctuels. Lorsqu'il s'agit d'élaborer le contenu d'un cours ou d'élaborer une AEC ou un DEC, on recrute des auteurs qualifiés dans la discipline concernée, généralement des enseignants provenant du réseau. Leur mandat est



## Quelques portraits, quelques enjeux

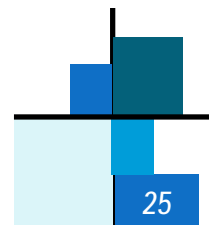
de collaborer à la conception du cours et de rédiger des textes ou de développer diverses composantes médiatisées, selon le modèle appliqué en formation à distance. Ces derniers «doivent offrir une disponibilité variant de 14 à 21 heures par semaine, car toutes les étapes de la production du matériel doivent se réaliser sur une base maximale d'un an. Dans les faits, les délais peuvent s'échelonner sur plus d'une année, voire deux années, voire plus. Le développement d'un cours de 45 heures peut exiger de 60 à 100 jours de travail»<sup>2</sup>, peut-on lire sur le site internet de Cégep@distance. Les spécialistes de contenu disposent d'une équipe de soutien et de spécialistes en conception pédagogique, mais en règle générale, ce sont eux qui ont le dernier mot au moment des décisions finales.

Le type de matériel pédagogique produit varie: un même cours peut être offert soit avec du matériel papier, soit sous format électronique ou encore sous une plateforme plurimédia. Il semble que le format de cours le plus populaire soit aussi le plus conventionnel, c'est-à-dire le cours imprimé. À partir des inscriptions de l'année 2008-2009, on peut évaluer que près de 90 % des cours choisis étaient en partie offerts sur support papier.

Les droits d'auteur appartiennent au MELS, tel que stipulé dans l'entente qui a donné lieu à la création de Cégep@distance. Toutefois, ce dernier en assurera la diffusion en vendant le matériel aux membres intéressés du réseau, en fonction des ententes convenues avec chaque collège. La rémunération des spécialistes de contenu se situe entre 15 000 \$ et 24 000 \$, selon l'ampleur et le format du matériel à développer. Les spécialistes de contenu sont également recrutés afin de revoir et mettre à jour le matériel pédagogique d'un cours, une révision qui se fait *au besoin*. On ne peut donc savoir à quelle fréquence les contenus de cours et le matériel pédagogique sont revus et actualisés.

## Tuteur-correcteur

La désignation de « professeur » ou « d'enseignant » est inexistante dans la terminologie de Cégep@distance, si bien qu'on ne peut pas y parler d'un véritable corps professoral. Y œuvrent essentiellement des *tuteurs-correcteurs* et des *spécialistes de contenu*. Plus de 150 tutrices et tuteurs assument actuellement l'encadrement, le suivi et la correction des travaux des étudiantes et des étudiants. Ces derniers sont des enseignants actifs dans les divers collèges du Québec ou encore des enseignants retraités du réseau des collèges. Bien que nous ne connaissions pas la proportion exacte de la provenance des uns et des autres, nous savons que les qualifications exigées incluent la nécessité de posséder « 3 années d'expérience en enseignement, comportant obligatoirement une expérience d'enseignement au collégial »<sup>3</sup>.



### Quelques portraits, quelques enjeux

Pénurie de personnel oblige, cette règle est parfois transgressée, mais de manière exceptionnelle semble-t-il. De plus, la personne tutrice doit théoriquement avoir les qualités requises pour enseigner au collégial dans la discipline concernée. La rémunération varie en fonction du nombre et de la nature des travaux corrigés et de l'encadrement afférent. Le facteur déterminant est le nombre de corrections effectuées puisqu'une centaine d'étudiants qui ne remettent pas leurs travaux sont moins rentables pour un tuteur qu'une dizaine d'étudiants qui remettront les leurs. La plupart des tuteurs ont quand même dû passer par un comité de sélection et se soumettre à un test de français ainsi qu'une entrevue téléphonique obligatoire.

Voici, à titre d'exemple, à quoi ressemblent les conditions de travail d'un tuteur. Un tuteur est responsable d'un maximum d'étudiants variant entre 200 et 250 par année. Malheureusement, nous n'avons pu obtenir plus de précisions sur le salaire et les conditions de travail des tuteurs étant donné la «*nature opérationnelle et concurrentielle*» de ces informations. Toutefois, de source informelle, les informations suivantes nous ont été communiquées. Les tuteurs ont un statut de travailleurs autonomes, bien que Cégep@distance soit leur seul *client* - sans pour autant être leur employeur - et que ce dernier leur envoie un chèque de paie à partir de son service des ressources humaines. Les tuteurs gèrent leur temps de travail à leur convenance, mais ils ne contrôlent pas les modalités de gestion du travail qui sont établies par Cégep@distance. Les tarifs et le temps imparti pour effectuer une correction sont fixes.

Les tutrices et les tuteurs savent qu'il y a un nombre d'étudiants maximum dont ils peuvent être responsables, mais qu'il n'y a pas de nombre minimum. Elles et ils ne connaissent d'ailleurs pas, avant leur engagement, le nombre d'étudiants dont ils auront la charge .

Les personnes qui s'inscrivent sont réparties au fur et à mesure entre les tuteurs et les tutrices, qui peuvent demander de ne pas avoir plus qu'un nombre donné d'étudiantes et d'étudiants. Les inscriptions supplémentaires sont alors réparties entre les autres tutrices et tuteurs du même cours, à tour de rôle, sans autre considération comme l'ancienneté. Les contrats signés sont renouvelables annuellement, à moins d'avis contraire, et concernent un cours et non pas une session ou un nombre d'étudiantes et d'étudiants.

Dans la pratique, tutrices et tuteurs sont d'ailleurs appelés à encadrer des personnes qui en sont à des étapes différentes de leur cheminement, dans un cours et dans leurs études. Les obligations d'encadrement sont de fournir une disponibilité téléphonique de 2 heures par semaine (optionnelle depuis novembre 2009) et de répondre aux courriels dans un délai de 48 heures, peu importe qu'on soit en charge de 4 ou de 200 étudiantes et étudiants. Par ailleurs, les personnes tutrices disposeraient d'un délai de 3 à 10 jours pour corriger les copies reçues et informer le cégep de la note attribuée. L'expérience varie à cet égard d'une personne tutrice et d'un cours à l'autre, de sorte qu'on ne peut savoir dans quelle mesure les étudiantes et les étudiants se prévalent des mesures d'aide mises en place. Nous ignorons de quelle nature précise est l'aide qu'ils sollicitent. S'agit-il essentiellement de clarifications sur l'exécution des devoirs et des travaux ou des demandes d'approfondissement sur la matière? Les différentes personnes tutrices affectées à un même cours travaillent de manière autonome et isolée. Une fois par année, cependant, les tutrices et les tuteurs de tous les cours sont convoqués à une rencontre organisée par le Cégep@distance.

## Quelques portraits, quelques enjeux

Le nombre de devoirs et le tarif de correction, ainsi que les délais de correction, varient en fonction du type et du nombre de devoirs. Selon les informations fournies sur le site de Cégep@distance, «*les honoraires professionnels versés à la tutrice ou au tuteur sont de 16,50 \$ pour la correction du 1<sup>er</sup> devoir, 15,40 \$ pour la correction du 2<sup>e</sup> et 13,20 \$ par correction pour les devoirs suivants et 16,70 \$ pour l'examen final. Les cours comprennent une moyenne de 4 devoirs et 1 examen. Des conditions de tutorat spéciales s'appliquent pour certains cours.*»<sup>4</sup> Si l'étudiant ne fait pas le travail ou l'examen final, il semble que le tuteur ne soit pas payé pour l'encadrement, à moins qu'il ne s'agisse d'un projet spécial d'encadrement.

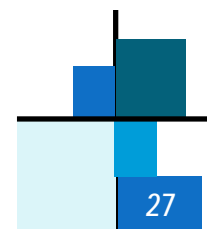
Une personne tutrice peut prendre deux semaines de vacances, mais doit trouver elle-même une ou un remplaçant pour la durée de son absence si celle-ci dépasse les délais permis. Pour prendre une session de congé, il faut mettre fin à son contrat. Par contre, il est possible de demander « d'ajuster » le nombre d'étudiants en fonction de ses disponibilités (par exemple, demander une réduction des étudiants à encadrer si la personne tutrice a une session chargée à son cégep « régulier »).

Normalement, «*les apprentissages sont évalués par des devoirs et un examen final passé sous surveillance dans l'un des 50 établissements d'enseignement québécois avec lequel le Cégep@distance a conclu une entente*»<sup>5</sup>. Toutefois, il nous a été impossible de savoir qui était chargé de cette surveillance, ni dans quelles circonstances l'évaluation finale s'effectuait. De source non-officielle, les évaluations ont lieu dans une classe, dans un établissement collégial, et si le lieu de résidence de l'étudiante ou de l'étudiant est éloigné, l'examen peut se faire dans un autre cadre avec une «surveillance minimale».

## Cours, programmes, étudiantes et étudiants

Il n'existe pas de compilation de données sur les personnes inscrites à des cours non crédités. Cela signifie que les données exposées ici concernent seulement les effectifs étudiants « admis » ou en commandite qui sont inscrits à des cours crédités. La plupart des cégeps offrent la possibilité de compléter certains cours hors établissement, en commandite, à titre de mesure de soutien soit pour l'obtention du diplôme soit pour éviter d'accumuler du retard dans un cheminement scolaire.

En 2008-2009, année de référence pour les chiffres qui suivent, 271 cours étaient offerts et le Cégep@distance comptait 14 953 étudiantes et étudiants pour un total de 23 054 inscriptions-cours, une personne pouvant s'inscrire à plus d'un cours. Selon les informations fournies, 62,8 % de ces 14 953 étudiants (9 397) étaient en commandite et 37,2 % (5 566) étaient admis. Il est impossible d'indiquer la proportion de commandites provenant des secteurs technique ou préuniversitaire car ces



### Quelques portraits, quelques enjeux

données ne sont pas compilées par le Cégep@distance. Après vérification, il semble que cette information ne soit pas même compilée par chacun des collèges. Les collèges connaissent le nombre approximatif d'étudiantes et d'étudiants qu'ils réfèrent en commandite ainsi que les cours auxquels ils les inscrivent. Mais un travail de recensement serait nécessaire dans chaque collège pour connaître la provenance sectorielle des étudiants ainsi que les cours auxquels ils s'inscrivent.

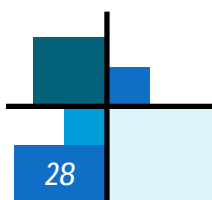
Bien qu'aucune source officielle n'ait pu nous confirmer cette information, il semble cependant que ce soit majoritairement à des cours de formation générale que s'inscrivent les étudiants en commandite. On ne sait pas non plus dans quelle proportion il s'agit de cours effectués pour la première fois ou repris après un ou plusieurs échecs d'un cours suivi en présence

Toujours en 2008-2009, le Cégep@distance a admis 5 566 étudiants à l'un ou l'autre des cinq programmes qu'il offre. Voici, à titre indicatif, la répartition des inscriptions selon le programme:

- DEC Sciences humaines : 43,7 %
- DEC Techniques de comptabilité et de gestion : 14,9 %
- AEC Assurance de dommages des particuliers : 6,0 %
- AEC Comptabilité : 15,6 %
- AEC Techniques d'éducation à l'enfance : 19,9 %

La moyenne d'âge des étudiantes et des étudiants admis fréquentant Cégep@distance se situe autour de 27-28 ans.

Par ailleurs, il semble que seul un faible pourcentage des étudiantes et des étudiants admis obtienne un diplôme de DEC. Officiellement du moins, le Cégep@distance ne calcule pas le taux de diplomation. Toutefois, une étude effectuée en 2006 sur la *clientèle adulte* par Lyne Forcier et Diane Laberge<sup>6</sup> indique que le taux de diplomation est à peu près de 1 %. Cette statistique s'explique par le fait que « *la plupart des étudiants ne font que passer à Cégep@distance pour avancer ou terminer des études collégiales amorcées ailleurs. Les étudiants sont donc en général diplômés par un autre établissement* » nous a indiqué M. Lapierre, au nom de Cégep@distance. Par ailleurs, l'étude indique qu'il est possible de « *penser que la tarification des cours peut avoir un impact sur le choix de s'inscrire ou non dans un programme et sur le type de programme choisi (DEC ou AEC). Depuis la session d'automne 2003, les personnes qui s'inscrivent hors programme doivent en effet déboursier 3\$/heure puisque nous ne recevons aucun financement gouvernemental pour cette clientèle. Alors que celles qui s'inscrivent dans un programme ne doivent déboursier que 2\$/heure puisque nous recevons un financement du MELS pour cette clientèle.* »

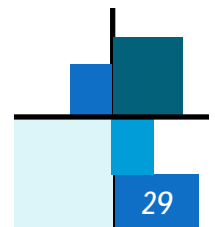


Cela dit, à Cégep@distance, on explique que: « *Le mode de financement du Cégep@distance est sensiblement le même que pour les autres cégeps, selon le mode d'allocation de FABES. Toutefois, en raison des particularités de la formation à distance, il y a certaines différences. À titre d'exemple, le Cégep@distance reçoit, à certains égards, un financement moindre aux autres cégeps, entre autres parce qu'il n'a pas de salles de classe (de locaux) (autres facteurs reliés à la particularité de la formation à distance non énumérés ici). D'un autre côté, le Cégep@distance est le seul cégep à recevoir du financement pour le développement des cours à distance.* »<sup>7</sup>

## Diplomation et persévérance

Le taux de persévérance scolaire était de 67,1 % en 2007-2008 pour toutes les catégories d'étudiants à distance (qu'ils soient admis ou en commandite). À Cégep@distance, on explique que ce taux est comparable aux taux observés dans les autres établissements de formation à distance et s'explique par plusieurs facteurs, dont la motivation des personnes qui y recourent. Il en va tout autrement du taux de réussite qui, lui, se situe autour de 92,7 %. Ce taux concerne uniquement les étudiantes et les étudiants qui ont persévéré et qui ont passé l'examen final. Il est certain que si tous les étudiants étaient inclus dans le calcul de cette statistique, le taux de réussite serait inférieur. Le Cégep@distance a lui aussi des mesures pour favoriser la persévérance et la réussite. Outre le tutorat enrichi, celles et ceux qui éprouvent des difficultés bénéficient d'un plus grand encadrement et se voient réserver plus de disponibilité par le moyen d'audioconférences (ce modèle est en développement). Le Cégep@distance procède également à la désinscription automatique de ceux qui, à la huitième semaine, n'ont remis aucun travail. Cela contribue à diminuer le taux d'échec par abandon de près de 5 % : cette mesure a permis en 1995-1996 de faire passer le taux de réussite, qui était de 59 %, à 64 % en 1998-1999. D'autres mesures d'aide comme l'identification et l'accentuation de l'accompagnement par les tuteurs-tutrices, l'incitation à plus de consultation avant la remise des travaux, la prolongation des délais de remise des travaux pouvant s'étendre jusqu'à deux mois (ce qui est pratiquement systématique pour les retardataires), sont autant de moyens de favoriser la réussite. Par ailleurs, les étudiantes et les étudiants peuvent s'inscrire aux cours au moment qui leur convient et ils disposent de neuf mois pour le compléter.

En somme, la formation à distance au collégial semble viser une catégorie d'étudiantes et d'étudiants particuliers aux besoins précis : compléter un DEC, revenir aux études ou éviter de prendre du retard dans le cheminement scolaire. Nous n'avons pas examiné les projets de formation à distance que plusieurs collèges développent localement car ces derniers demeurent marginaux pour l'instant .



Quelques portraits, quelques enjeux

### Des questions

La formation à distance au collégial reste, elle aussi, objet de certains préjugés et d'une réputation plus ou moins explicite de « formation à rabais » – réputation qui heurte systématiquement, on le comprend, les personnes qui œuvrent dans ce domaine, tout comme les organismes qui en font la promotion.

Au collégial, pour l'instant du moins, elle échappe à cette frénésie de la concurrence qu'on observe dans le milieu universitaire. Confinée à un rôle supplétif, la question de son intégration à l'offre de formation régulière ne se pose pas encore : vaut-il la peine de le prévoir?

Sur le plan syndical, la formation à distance évoque la question du double emploi mais surtout, compte tenu du niveau d'organisation à peu près inexistant chez les tuteurs et tutrices, celle de la promotion et de la défense de leurs conditions de travail, tout comme celle de l'influence pédagogique réelle des enseignantes et des enseignants.



#### **CEFRIO : Centre francophone d'informatisation des organisations**

*Le CEFRIO se présente comme étant « le seul organisme québécois mandaté pour favoriser l'innovation sociale par l'usage des TIC ». Il s'agit d'un centre de liaison comportant 60 chercheurs associés, provenant surtout du monde universitaire. Son financement est assuré par les projets qu'il obtient (70 %) et par le ministère québécois du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (30 %).*

Depuis plus de 20 ans, l'organisme promeut l'usage des TIC dans les organisations publiques et privées en partenariat. Il intervient partout au Québec dans les domaines de la santé, de l'éducation, des collectivités locales, des entreprises grandes ou petites. Il fait des enquêtes et des recherches sur l'appropriation des TIC et sur bien d'autres questions d'actualité. Son site : [www.cefrio.qc.ca](http://www.cefrio.qc.ca).

Il y a quelques années, CEFRIO a conduit un ambitieux projet pilote impliquant une dizaine de cégeps. Il s'agissait de mettre en réseau des groupes d'étudiantes et d'étudiants de collèges différents, pour certains cours de leur programme. Outre la télé-présence, l'utilisation de diverses plateformes de communication était aussi prévue. Le projet, financé par le MELs, a rencontré plusieurs difficultés. Le découpage différent des compétences d'un collège à l'autre, des plages horaires ne coïncidant pas, une expertise difficile à mettre en place et surtout à transmettre dans les départements, sans compter d'éventuels problèmes reliés aux conditions de travail, ont fait en sorte que la mise en œuvre du projet a été très laborieuse, sans nécessairement soulever, auprès des étudiantes et des étudiants, l'engouement escompté.

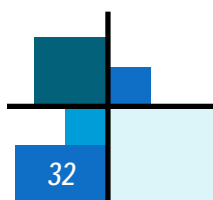
## Références

- <sup>1</sup> [www.cegep@distance.ca/mission](http://www.cegep@distance.ca/mission)
- <sup>2</sup> [www.cegep@distance.ca](http://www.cegep@distance.ca)
- <sup>3</sup> [www.cegep@distance.ca/devenir\\_tuteur](http://www.cegep@distance.ca/devenir_tuteur)
- <sup>4</sup> [www.cegep@distance.ca/devenir\\_tuteur](http://www.cegep@distance.ca/devenir_tuteur)
- <sup>5</sup> [www.cegep@distance.ca](http://www.cegep@distance.ca)
- <sup>6</sup> [www.cegepadistance.ca/apropos/publications.asp](http://www.cegepadistance.ca/apropos/publications.asp)
- <sup>7</sup> [www.cegepadistance.ca/apropos/publications.asp](http://www.cegepadistance.ca/apropos/publications.asp), p.7

## Médiagraphie

Les informations contenues dans ce dossier proviennent essentiellement des sites internet suivants ainsi que du témoignage de certains acteurs du milieu :

- Le site officiel de Cégep à distance : <http://www.cegepadistance.ca/>
- Le site officiel de la Formation professionnelle et technique du Québec : [http://www2.inforoutefpt.org/guide/programmes\\_distance.htm](http://www2.inforoutefpt.org/guide/programmes_distance.htm)
- 60 ans de formation à distance au Québec, novembre 2007 : [http://www.clifad.qc.ca/pdf/60\\_ans\\_fd.pdf](http://www.clifad.qc.ca/pdf/60_ans_fd.pdf)
- La formation à distance et la formation en ligne : des éléments de réponse aux défis de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, Martine Cloutier, Pierre Giguère, décembre 2004: [http://www.sofad.qc.ca/html/sof\\_doc.html](http://www.sofad.qc.ca/html/sof_doc.html)
- Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996, Robert Saucier, CLIFAD, février 2010: [http://www.sofad.qc.ca/pdf/portrait\\_inscriptions\\_fd.pdf](http://www.sofad.qc.ca/pdf/portrait_inscriptions_fd.pdf)





## FORMATION À DISTANCE :

### QUELQUES ENJEUX



*Plusieurs constats s'imposent à la suite du bref tour d'horizon que nous venons de proposer. Le plus patent est celui que la FAD est bien implantée au Québec, qu'elle est là pour rester et qu'elle est appelée à se développer beaucoup au cours des prochaines années, à l'instar des tendances internationales qui vont en ce sens. Nous reviendrons plus loin sur les différents moteurs de ce développement, sur lequel l'UNESCO semble beaucoup miser, mais auquel le gouvernement du Québec ne semble pas vouloir activement contribuer, laissant plutôt libre cours à la concurrence montante.*

La FAD comporte à l'évidence plusieurs avantages, dont celui de contribuer à éliminer les barrières géographiques, en rendant disponibles aux populations éloignées des grands centres toute une gamme d'activités de formation qualifiantes et créditées. Cela permet de réunir des gens physiquement éloignés les uns des autres autour de l'apprentissage et contribue, d'une certaine façon, à hausser le niveau de démocratisation de notre système d'enseignement, ce qui est tout à fait congruent avec les positions que défend la FNEEQ sur l'accessibilité à l'éducation.

La FAD présente aussi l'avantage de respecter le rythme d'apprentissage des individus, favorisant surtout une plus grande flexibilité dans l'organisation personnelle des études et la planification de son propre agenda étudiant. La FAD permet aussi, dans plusieurs cas, de compléter plus facilement une formation inachevée dont les éléments manquants ne sont pas offerts de manière continue. Pour certaines catégories de personnes, comme par exemple des femmes seules avec enfants, il s'agit parfois de l'unique accès à de la formation.

### Quelques portraits, quelques enjeux

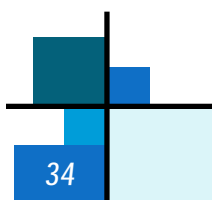
Il est clair que la croissance de la FAD doit être mise en lien avec le développement rapide des technologies d'information et de communication (TIC) et qu'elle est appelée à bénéficier, voire à participer à la montée de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la « culture WEB 2.0 » (*voir encadrés en pages 38-39*). Cependant, il est significatif de relever que, par exemple, 70 % des cours offerts par Cégep@distance utilisent encore le support papier : on est encore loin, dans ce cas, d'un usage extensif du multimédia.

Mais il est clair que l'offre de la FAD est appelée à augmenter ainsi qu'à se diversifier. Dès lors, il importe de discerner les enjeux que peut soulever ce développement. Nous en avons distingué de deux genres : les enjeux pédagogiques et les enjeux syndicaux avec, comme trait d'union entre ces deux vastes domaines, l'autonomie professionnelle.

## 1. Quelques enjeux pédagogiques

On a peut-être tendance à oublier que, pour que la FAD soit véritablement utile, l'apprenant doit être relativement autonome; cette autonomie est présumée à l'enseignement supérieur, mais pas nécessairement réelle pour toutes les étudiantes et tous les étudiants. Cette remarque vaut, à fortiori, lorsqu'on pense au recours à la FAD pour l'enseignement de niveau secondaire. Lorsqu'on apprend à distance, toute une gamme d'habiletés intellectuelles sont sollicitées; on doit disposer d'un minimum d'outils intellectuels, sans lesquels les risques d'échec ou de découragement sont grands. Sans compter que la motivation à la réussite repose en plus grande partie sur l'individu, ce qui confère au rôle des tutrices et tuteurs une très grande importance. Dans cette perspective, on peut penser que si la FAD peut jouer un rôle utile à plusieurs points de vue, elle ne peut à elle seule faire tomber toutes les barrières qui nuisent à l'accessibilité.

Force est de constater d'ailleurs qu'il y a peu de données sur la persévérance dans ce mode d'apprentissage. Les taux de réussite compilés sont ceux de celles et de ceux qui persévèrent jusqu'au bout... il serait surprenant de les voir bas! On peut penser que les taux de persévérance réels ne sont pas facilement accessibles parce qu'ils sont peut-être de nature à décourager, plutôt qu'à inciter, l'utilisation de ce mode de formation. À cet égard, les mises en garde aux futurs utilisateurs sont-elles suffisantes? Une réflexion sur l'avenir et le développement de la formation à distance peut-elle faire l'économie d'une analyse serrée du phénomène général de la persévérance?



### Quelques portraits, quelques enjeux

Par ailleurs, outre une solide motivation et un bagage de connaissances de base, il apparaît maintenant nécessaire, pour avoir recours à la FAD, de disposer d'un ordinateur personnel et de se familiariser avec des logiciels, plateformes et autres interfaces. Tout cela devrait refroidir un peu l'UNESCO dans sa prétention d'accès généralisé à la formation, partout dans le monde!

#### Une accessibilité cousue de fil bleu

À première vue, l'offre de cours à distance peut apparaître moins dispendieuse (pour les établissements du moins) que celle qu'on pourrait qualifier de « traditionnelle », si l'on tient compte du moins du nombre de personnes qu'elle peut servir avec un même médium. La réalité montre, comme nous l'avons relevé avec TÉLUQ, que la production d'un bon cours à distance peut au contraire être très onéreuse, sans compter les mises à jour périodiques nécessaires. Mais ce mirage d'économies possibles reste vraisemblablement, en partie du moins, ce qui motive la position de l'UNESCO.

Certains rêvent peut-être déjà, pour que des élèves puissent apprendre, qu'il n'y ait plus à construire d'écoles ni à assurer un transport là où des routes sont encore attendues ! Des étudiants du continent africain peuvent, par exemple, entreprendre des études sur l'œuvre de Michel Tremblay, ou avoir recours aux classiques des sciences humaines et sociales, alors que des sites accessibles mettent partout à la disposition des ouvrages gratuits en ligne. La prétention existe qu'à moyen terme, il y ait beaucoup moins de maîtres à engager pour dispenser l'enseignement, ce qui permettrait une économie substantielle dans la « main d'œuvre » nécessaire à l'apprentissage. Tout ce qu'il faut, croit-on, c'est doter les apprenants d'un ordinateur et d'une connexion Internet (*le fil bleu*).

Ces outils ne sont pas encore, beaucoup s'en faut, à la disposition de toutes et tous, particulièrement dans les pays moins favorisés où, justement, l'UNESCO voudrait voir la FAD jouer un rôle important. Par ailleurs, il est difficile de ne pas penser que, si l'offre de cours en formation à distance participe sans doute à une réelle volonté de démocratisation de la connaissance, cet élan suscite aussi l'ouverture d'un marché potentiellement lucratif, ce qui soulève des questions de qualité des formations offertes, de standardisation de ces dernières et de propriété intellectuelle.

#### La qualité de la formation

Il est difficile de ne pas évoquer la question de la qualité de la formation, lorsque celle-ci est acquise à distance. Paul Inchauspé, dans son allocution au Forum sur la formation à distance au Québec, tenu en 2007, constatait que « *la formation à distance ne jouit encore chez nous que du modeste crédit que l'on accorde aux forces supplétives : un outil de deuxième chance* ». Il posait ensuite carrément la question : la FAD peut-elle n'être qu'un ersatz de formation?

### Quelques portraits, quelques enjeux

Il peut être difficile dans ce domaine de faire la part des préjugés et de la réalité, d'autant que cette dernière est multiforme. Pour ne citer qu'un seul exemple, les tutrices et tuteurs de la TÉLUQ ont revendiqué à juste titre la qualité de la formation dispensée essentiellement grâce à eux : il semble bien pourtant que les étudiantes et étudiants qui la reçoivent aient souhaité le rattachement à l'UQAM, en bonne partie pour une meilleure reconnaissance de leur diplôme, attestant de cette manière d'une crainte diffuse de voir leur formation moins considérée.

Certes, l'étudiante ou l'étudiant sont les premiers vecteurs de leur propre apprentissage et la conception des cours à distance peut être très soignée et de très haute qualité. Peut-on pour autant faire complètement abstraction de l'environnement de la formation?

Les exigences d'un cours en présence sont portées par l'enseignante ou l'enseignant; traditionnellement, elles passent par des travaux pratiques et examens individuels, sanctionnés par la même personne qui donne le cours. La dissociation de ces rôles est-elle sans conséquence?

Le contexte de la FAD rend-il plus difficile, par ailleurs, le contrôle rigoureux des apprentissages? Déjà, à l'enseignement régulier, des problèmes nouveaux se posent au niveau des évaluations. On pense au plagiat, que l'Internet et les téléphones intelligents rendent beaucoup plus difficile à détecter. On signale que le nombre des étudiantes et des étudiants à encadrer, dans les cégeps comme dans les universités, rend déjà cette tâche très ardue; dans le cas de la FAD, la vérification de l'authenticité des travaux est encore plus problématique. S'ajoute aussi la question de la passation des examens sous réelle surveillance; la plupart du temps, on ne parle que d'un seul examen requis en présence physique, ce qui oblige à un contrôle d'identité rigoureux.

Nous notons également que plusieurs apprentissages et plusieurs compétences ne peuvent être acquis à distance, ce qui pose un frein à l'expansion de la FAD. Le même questionnement s'applique dans le cas de l'enseignement d'attitudes : il est difficile, par exemple, de penser que des personnes peuvent développer des attitudes d'écoute active sans interaction directe d'une enseignante ou d'un enseignant.

Pour l'instant, à cause de cette réalité, la FAD est en partie confinée à un rôle supplétif, à savoir de permettre une plus grande souplesse, notamment dans les cégeps, pour compléter un DEC en ayant rapidement accès à un cours manquant; dans les universités, il s'agit aussi d'une offre supplémentaire à la « clientèle » étudiante.

Mais le développement de la FAD ne passe-t-il pas par un élargissement de ce rôle? Le cas échéant, les établissements, qui sont en concurrence en matière de FAD, seront-ils prêts à certains accommodements au niveau des limites de la FAD face à certains apprentissages? Certains diront qu'il s'agit d'un risque lointain, mais ce ne serait pas la première fois que des entorses seraient faites à l'intégrité des exigences de formation. Il y a tout un faisceau d'habiletés manuelles ou relationnelles qui ne se prêtent pas du tout à une formation théorique et dont le développement doit être inscrit dans la praxis des laboratoires, des

### Quelques portraits, quelques enjeux

simulations, des exercices pratiques. Un DEC en Techniques d'éducation spécialisée peut-il vraiment, par exemple, se prêter à un enseignement à distance? Jusqu'où les établissements d'enseignement supérieur pourraient-ils être tentés d'aller à cet égard?

Pour l'instant, ces questions importantes ne sont, à notre connaissance, ni véritablement documentées, ni objet d'une sérieuse réflexion dans les établissements d'enseignement supérieur ou au MELS. Elles nous semblent pourtant préoccupantes dans le cadre d'une prolifération des cours offerts en formation à distance, particulièrement à l'enseignement supérieur... et ce, encore davantage dans le cadre d'un « marché » en développement de la FAD.

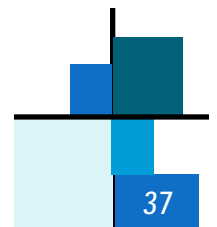
#### La loi de l'offre et de la demande

On assiste partout, dans les sociétés développées, à la marchandisation de la formation qui s'accompagne de l'offre d'acquisition de diplômes de toutes natures. La demande en formation dépasse l'offre disponible et la tendance à « l'expéditif » semble gagner du terrain. Dans ce contexte, on peut craindre que le souci de la qualité de la formation ne connaisse une certaine érosion chez les dépositaires reconnus de formation.

Un regard rapide sur la Toile nous permet de constater une prolifération d'entreprises qui offrent du matériel de formation dans le but de rendre celle-ci accessible en ligne. Une vive concurrence semble ainsi se développer depuis une décennie. Ce développement, parallèle à celui des formations offertes à distance par les établissements reconnus, est extérieur aux réseaux officiels dont les certifications sont attestées par les organismes étatiques tel le MELS. Ce type de matériel, qui se présente un peu comme une « formation prêt-à-porter », mérite une surveillance accrue.

La compétition internationale pour la vente de services de formation à distance apparaît assez vive. Bien que nous n'ayons pas exploré ce domaine, on lit dans certains rapports que les besoins en formation dans le monde anglophone suscitent une demande croissante, principalement en Asie (Chine et Inde). Le monde de l'Amérique latine n'est pas en reste et bien surveillé par les États-Unis. Il semblerait que le marché européen marque un certain retard dans cette course. Nous ne disposons pas d'informations spécifiques quant au marché francophone de la FAD.

Tant que les cours à distance restent rattachés à des institutions publiques, nous avons les leviers pour intervenir dans le sens d'une qualité attestée. Mais il se développe tout un réseau d'enseignement privé à distance, dont l'unique but est de faire des profits. Nous assistons aussi à la naissance d'entreprises spécialisées dans l'achat et la vente de matériel de formation, acquis ou non auprès d'institutions d'enseignement reconnues. Devrait-il y avoir une réglementation en la matière? Ces offres de cours entrent-elles en compétition avec les formations officielles? Peut-on assurer des conditions de travail raisonnables pour les personnels impliqués dans ce type de formation, tout autant que sa qualité générale?



### Quelques portraits, quelques enjeux

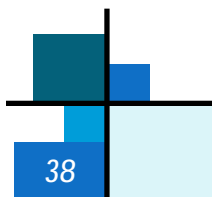
Pour l'instant, chaque établissement universitaire développe sa propre offre de cours en FAD, alors qu'au niveau des cégeps, à peu près tout passe par Cégep@distance. Cela semble protéger le réseau collégial d'un développement anarchique qui plongerait les cégeps en situation de concurrence les uns avec les autres, situation peu souhaitable en termes de gaspillage d'énergie, mais aussi peu défendable dans un contexte où nous préconisons un réseau collégial cohérent, avec diplômes nationaux, plutôt qu'une collection de cégeps en compétition.

À l'université, la situation de la FAD, en expansion, pose davantage de questions puisqu'on assiste à l'émergence d'une « bimodalité » dans l'offre de formation, sous forme de complémentarité. La concurrence s'active entre établissements qui sont autonomes à cet égard. Pour certaines universités, un tel développement est synonyme de prestige institutionnel. Pour qu'une université se classe au palmarès, elle doit offrir maintenant certains cours à distance et parfois des programmes de formation en régime bimodal. Sous la pression d'un sous-financement évident, les universités développent des modèles d'enseignement susceptibles d'attirer davantage de nouvelles et de nouveaux étudiants : la course folle aux effectifs participe donc à l'explication du phénomène.

## 2. L'autonomie professionnelle

D'un point de vue pédagogique, il est clair que la FAD impose de sérieuses restrictions quant au choix des méthodes, des contenus et des évaluations. L'autonomie professionnelle de l'enseignant est ainsi potentiellement mise en cause. Non seulement les révisions sont-elles plus lourdes à effectuer, une fois un cours conçu et monté pour être utilisé dans le cadre de la FAD, mais l'espace créatif — la marge de manœuvre qui permet à un professeur d'adapter l'exposé du contenu à la réalité d'une classe — disparaît, tout comme la possibilité de donner à un cours une couleur personnelle. Tuteurs et tutrices n'ont actuellement à peu près aucune influence sur les choix inhérents à la présentation du contenu. Nous avons toujours défendu comme une richesse importante de l'enseignement en général, mais de l'enseignement supérieur en particulier, l'exigence d'une liberté d'enseigner qui corresponde à l'autonomie professionnelle de l'enseignant : cet attribut de l'enseignement supérieur est-il menacé par la FAD?

On pourrait concevoir que la FAD porte le germe d'un paradigme taylorien de l'enseignement, car elle mène à compartimenter les fonctions de « présentation des contenus » (quelle que soit la forme du médium), de celle de « soutien à l'apprentissage » et de celle « d'évaluation des apprentissages ». Ces tâches, quoique distinctes, s'exercent en continu et en parallèle dans la conception traditionnelle de l'enseignement : les séparer restreint peut-être l'autonomie de l'enseignante ou de l'enseignant. Chose certaine, ceci mène à une conception différente de la pratique professionnelle.



Si le montage de cours distance ne transforme pas radicalement le sens même de la profession, diront certains, peut-on estimer qu'il le redéfinit? Lorsqu'il exige l'adaptation du message oral dans une forme interactive, via le Web, il oblige l'invention et le développement de mécanismes de suivis autres que ceux traditionnels. L'enseignement ne se fait plus dans la classe par le professeur, mais à l'extérieur de la classe (en fait n'importe où, sauf dans la classe) par le biais d'un ordinateur. En fait, il devient très individualisé, dépourvu de la collégialité du groupe étudiant en interactivité, même quand on imite, par des forums et séminaires virtuels, une telle interaction naturelle en présence d'un groupe. Les cours en ligne sont difficilement modifiables pour des raisons techniques mais peuvent se donner en tout temps, c'est là que réside l'avantage de la formule. Toutefois, cette uniformité du contenu est-elle bénéfique? Enseigner, n'est-ce pas s'adapter en réalité aux différents contextes ?

Par ailleurs, si la formation supérieure est confrontée à une volonté d'intégration plus grande de la FAD dans l'offre de formation, comment devons-nous réagir? À quelles conditions devrions-nous négocier des compromis, s'il y a lieu ? Est-ce que les enseignants à statut précaire pourront résister aux injonctions des administrations qui voudront leur imposer un tel choix?

### 3. Des enjeux syndicaux

D'un point de vue syndical, le développement de la FAD pose ainsi plusieurs questions. D'abord celle du choix : peut-on imposer la présence de FAD dans la tâche d'un professeur ou d'un chargé-e de cours, ne serait-ce que de façon indirecte? Pour les chargé-e-s de cours, cela impliquerait de formuler les exigences de qualification pour l'enseignement (EQE) en y mettant une obligation de maîtriser les TIC, en vue d'une éventuelle conception du cours en FAD et d'un encadrement sous des formes inhabituelles.

Se posent alors des questions d'équivalence de tâches. La conception générale et l'élaboration d'un cours de FAD sont-elles des tâches plus lourdes que dans l'enseignement ordinaire? Si les tâches de correction peuvent être à priori identiques, qu'en est-il de l'encadrement ordinaire — qui est presque nécessairement individualisé dans le cas de la FAD? L'enseignement à distance conduit, nous l'avons mentionné, à une certaine forme de fragmentation des tâches. Ainsi, un enseignant peut être engagé exclusivement pour préparer le contenu, une autre personne pour le mettre en ligne (un technicien) ainsi qu'un tuteur pour assurer le suivi et faire les corrections. Qu'advient-il du traitement salarial de chacune et de chacun?

Pour le moment, faute de besoin, les conventions collectives des enseignantes et enseignants des cégeps sont muettes sur le sujet. Par contre, dans les universités, les différents intervenants auprès des effectifs étudiants font parfois l'objet de conventions collectives où les titres d'emploi et les rôles peuvent varier d'un établissement à l'autre. Manifestement, le développement des cours à distance dans l'enseignement supérieur questionne la typologie traditionnelle des catégories d'enseignants et la définition des tâches.

### Quelques portraits, quelques enjeux

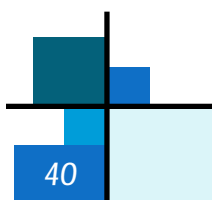
Le développement de cours à la formation à distance pose aussi, syndicalement, le problème du double emploi. Il est clair — sans que l'on puisse chiffrer avec exactitude le nombre d'enseignantes ou d'enseignants de cégeps qui occupent un emploi à temps plein dans un collège, tout en étant engagé par Cégep@distance, voire par Téluc — que plusieurs personnes travaillent en formation à distance pour améliorer leurs conditions salariales. Faudrait-il songer à baliser syndicalement cette pratique? Qu'en est-il du statut de travailleur autonome et en même temps, salarié par un autre emploi? Il relève un peu de l'incohérence que Cégep@distance se targue de la qualité de ses formations sur la base de l'expérience de ses tuteurs, alors que nous avons de la difficulté à faire reconnaître la tâche enseignante et la valeur de notre travail et que, par ailleurs, nous revendiquons parallèlement le droit à une tâche décente à l'enseignement régulier, la jugeant déjà trop lourde.

Le fil du développement de la FAD au collégial n'a pas encore posé la question de l'intégration de cette offre particulière de formation dans les départements, mais rien ne dit que de telles questions ne viendront pas. Elle est par contre déjà bien présente dans les universités; il est d'ailleurs difficile de la détacher complètement de la problématique de la multiplication des titres d'emploi, qui présente pour les établissements le double avantage d'une division des forces syndicales et d'une possibilité de réduction des coûts salariaux.

Dans le monde universitaire, le statut actuel des chargé-es de cours se trouve-t-il menacé par une éventuelle explosion de l'enseignement à distance? Peut-on imaginer à terme deux catégories différenciées de chargés de cours? Comment concilier ces statuts différents dans un même programme de formation?

Finalement se dessine aussi, derrière ces enjeux, le problème plus général de la syndicalisation. Déjà, l'organisation de certains corps d'emploi est rendue très difficile dans le milieu universitaire, compte tenu notamment de la difficulté de rejoindre les personnes visées et de la multiplication des titres d'emploi. Dans le Cégep@distance, les tuteurs ne se rencontrent qu'une fois l'an; la partie patronale n'a certes pas à composer avec un groupe organisé qui pourrait réclamer de meilleures conditions de travail et exercer une influence sur la chose pédagogique, au sein d'une véritable équipe enseignante.

Il ne s'agit, en effet, pas seulement de conditions de travail mais également du rayonnement d'une authentique expertise pédagogique. La FAD impose en effet le développement d'une approche différente de l'encadrement pédagogique, dont on pourrait soutenir qu'il doit être fondé sur le partage d'expériences et de pratiques de celles et de ceux qui en ont la charge. Nous croyons qu'il y a ici convergence entre les intérêts pédagogiques et syndicaux, ce qui pourrait constituer la base d'une approche syndicale plus active en regard de la FAD.





**L'AVENIR À DISTANCE : LA FORMATION PROGRAMMÉE À L'ÈRE DU WEB 3.0+**

La littérature associe souvent l'expansion du développement de la formation à distance avec l'arrivée du phénomène du « Web 2.0 ». Les experts ne s'entendent cependant ni sur sa portée ni sur sa définition. Pour certains, le concept de « Web 2.0 » est un « *buzzword* »<sup>1</sup> qui n'est en fait que la simple « *continuité des fonctionnalités déjà présentes à l'origine du Web* »<sup>2</sup>. Pour les autres, ce Web relève davantage d'un véritable concept à l'origine d'une transformation majeure du paradigme d'apprentissage, d'où son lien avec la formation à distance. En ce sens, le terme « Web 2.0 » se définit généralement comme « *une évolution d'un Web statique et unidirectionnel vers un réseau dynamique et interactif, caractérisé par une large participation des usagers à la création et à l'échange de contenus* »<sup>3</sup>. En quoi le WEB 2.0 risque-t-il d'influencer le développement de la formation à distance, si ce n'est déjà en partie réalisé ?

**SON VISAGE TECHNIQUE**

L'apprentissage en ligne serait largement facilité par les nombreux outils qui sont associés au « Web 2.0 ». Les wikis, avec les limites qu'il faut leur reconnaître, contribuent à la construction collaborative de connaissances. Quant aux blogues, lorsqu'ils sont adéquatement utilisés, ils favoriseraient la réflexion personnelle et son partage. Les réseaux sociaux, quant à eux, suppléeraient à la relation humaine maître-élève. A cela, il faut ajouter l'accès inégalé et ouvert à tous aux différents documents (audio, photo, vidéo, écrit). Référons à titre d'exemples aux bibliothèques virtuelles, aux classiques des sciences sociales et à *YouTube*. L'encadrement des étudiantes et des étudiants s'opère d'ailleurs souvent à l'aide de différentes formules appuyées par des fonctionnalités reconnues. C'est le cas notamment, du courriel, des pages Web et des forums de discussion<sup>4</sup>.

### Quelques portraits, quelques enjeux

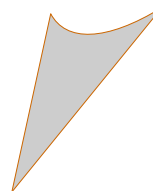
#### UN CHANGEMENT DE PARADIGME...

Cette utilisation Web conduit, pour certains, à un véritable nouveau paradigme pédagogique. Florence Meichel<sup>5</sup> décrit bien cette vision : *«L'accès aux savoirs n'est plus le monopole des institutions ou organismes accrédités. Il se décentralise. (...) Chacun peut y devenir formateur de l'Autre (et inversement) au travers de différents processus.»* Ce qui devrait nous amener, selon certains, à concentrer la réflexion en éducation davantage sur la démarche d'apprentissage, plutôt que sur un modèle où l'enseignante ou l'enseignant est seul détenteur et dispensateur du savoir.

#### QUELQUES BÉMOLS

Malgré cela, des auteurs font état des limites au développement des connaissances acquises par le biais de l'enseignement en ligne. Par ailleurs, des études<sup>6</sup> permettent de constater chez plusieurs utilisateurs un niveau insuffisant des habiletés de base dans l'utilisation des outils liés au « Web 2.0 ». Même si la jeune génération actuelle est née avec les ordinateurs<sup>7</sup>, certains ne sont pas suffisamment habiles dans l'utilisation des fonctionnalités de base de logiciels tels que Word. De manière analogue à la réalité de l'analphabétisme, on peut parler d'un phénomène d'analphabétisme numérique. Cette situation serait explicable par l'arrivée d'une nouvelle tendance vers une utilisation du Web qui serait davantage passive plutôt qu'active. De plus en plus de gens utiliseraient le Net comme une télévision et non pas (ou plus) comme un outil d'interaction.

On peut également questionner la capacité qu'ont les êtres humains de se concentrer en faisant plusieurs activités à la fois. Cette propension au multitâche est pourtant présumée dans les schèmes d'utilisation du « Web 2.0 ». Certains vont même jusqu'à considérer que nous sommes dans l'ère de la déconcentration généralisée. Nous avons certes la possibilité d'avoir accès à une quantité inégalée d'informations via le Web, toutefois, devant cet océan, rares sont ceux qui prennent les rames! Le paradoxe est là et il faut bien admettre que la disponibilité de l'information, si on peut s'en réjouir, est loin d'être suffisante en matière d'éducation!



## Références

- <sup>1</sup> En français : un mot vide de sens qui est à la mode
- <sup>2</sup> Thèse soutenue par le créateur du concept de web 2.0 : Berners-Lee
- <sup>3</sup> Wikis, Blogues et WEB 2.0 : Opportunités et impacts pour la formation à distance, Lucie Audet. REFAD, mars 2010, p.7
- <sup>4</sup> Pour en savoir plus, le lecteur est invité à consulter le MÉMOIRE SUR L'ENCADREMENT DES ÉTUDIANT (E)S DANS LES FORMATIONS EN LIGNE OFFERTES AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT, Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) ([www.refad.ca](http://www.refad.ca)) , par Jean Loisier, Ph.D, mars 2010.
- <sup>5</sup> Dans : « Éducation 2.0 : la fin des écoles ? »
- <sup>6</sup> <http://www.liberation.fr/vous/0101623564-les-jeunes-ne-sont-plus-interesses-par-l-outil-ordi>
- <sup>7</sup> On réfère ici au concept de natif numérique.

